

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

**MODELO DISCURSIVO: PROGRAMA ACADÉMICO DE ESCRITURA A  
TRAVÉS DEL CURRÍCULO**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en  
Pedagogía del Discurso**

Autora: Nour Adoumieh Coconas

Tutor: Pablo Arnáez

Caracas, mayo de 2015



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
Coordinación General de Estudios de Postgrado



Nº 216-15

**“MODELO DISCURSIVO: PROGRAMA ACADÉMICO DE ESCRITURA  
A TRAVÉS DEL CURRÍCULO”**

**POR: ADOUMIEH COCONAS NOUR**  
C.I. Nº 14.051.625

Tesis Doctoral en el Doctorado en Pedagogía del Discurso aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los veintisiete (27) días del mes de mayo de dos mil quince (2015).

**DR. PABLO ARNÁEZ (Tutor)**  
C.I. Nº 7.222.249

**DRA. THAYS ADRIÁN**  
C.I. Nº 5.116.013



**DRA. MARÍA ELENA DÍAZ**  
C.I. Nº 3.814.018

**DR. CÉSAR VILLEGAS**  
C.I. Nº 7.920.359

**DRA. RITA JÁMEZ**  
C.I. Nº 8.927.533

## DEDICATORIA

A ti mi Dios, Gracias.

A mis padres, mis pilares. Ustedes son el mejor ejemplo de amor, dedicación y perseverancia.

A mi Nur Virginia. La luz más bella que ha iluminado mi vida. Gracias por tanto apoyo y madurez. Mami, - ¿Te falta poquito para terminar tu Tesis Doctoral?- Esa pregunta diaria y emotiva hecha por una niña desde los dos años fue la que me impulsó a seguir adelante y superar los desaciertos propios de la investigación.

A Miguel Ángel. El maravilloso e inesperado regalo que Dios nos mandó. Perdóname tanta ausencia.

A Conrad Zamudio, gracias.

## RECONOCIMIENTOS

Agradezco infinitamente a mi Tutor: Doctor Pablo Arnáez Muga por la dedicación, el acompañamiento y la orientación profesional. Sus oportunas observaciones y recomendaciones, producto de las minuciosas lecturas hechas en cada uno de mis avances, me alentaron para afrontar las dificultades del quehacer investigativo. Gracias de corazón.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Maracay por la Licencia de seis meses concedida y el financiamiento para sistematizar y presentar esta Tesis. Sin el permiso, no hubiese podido concretar esta meta.

Agradezco a la Especialidad de Física por permitirme recoger la información concerniente a la escritura de los informes de prácticas de laboratorio en esa disciplina. Especial agradecimiento al Dr. Rafael Mata y a la Msc. Flor Arnal, quienes me apoyaron incondicionalmente.

Gracias al excelente equipo de docentes del Doctorado en Pedagogía del Discurso. Especial agradecimiento al Dr. César Villegas.

A los estudiantes, mil gracias.

Gracias a mi pequeña gran Jessica por toda la colaboración. Te amo.

Gracias a 5D por cederme una oficina para finalizar esta investigación.

A ti, mi siempre amigo, gracias...

## ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS .....	IX
LISTA DE GRÁFICOS .....	X
RESUMEN .....	XI
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA .....	5
Planteamiento del Problema .....	5
Objetivos de la Investigación .....	15
Objetivo General .....	15
Objetivos Específicos .....	15
Justificación .....	16
II MARCO TEÓRICO .....	20
Antecedentes .....	20
Bases Teóricas .....	28
Perspectivas Teóricas .....	29
Teoría de la Valoración .....	34
Género Discursivo .....	37
Comunidad Discursiva .....	41
Movida Retórica .....	43
Modelo Argumentativo de Toulmin .....	45
Escritura Tradicional y Escritura a través del Currículo .....	48
La Escritura Tradicional .....	48
La Escritura a través del Currículo .....	51
Pedagogía Crítica .....	58
Pensamiento y Lenguaje .....	62
Estrategias Metalingüísticas .....	64
III MARCO METODOLÓGICO .....	67
Tipo de Investigación .....	67
Etapas de la Investigación .....	71
Etapa de Diagnóstico .....	71
Etapa de Diseño o Planeación .....	71
Etapa de Acción .....	72
Etapa de Valoración .....	74

Escenario y Sujetos .....	75
Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información .....	76
Procedimiento de Codificación y Contrastación .....	78
Validez de la Información .....	79
IV HALLAZGOS ENCONTRADOS SOBRE EL PROCESO ESCRITURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES .....	80
Entrevistas .....	80
Cuestionarios .....	115
Informes de Práctica de Laboratorios .....	121
V MODELO DISCURSIVO .....	134
Presentación .....	134
Modelo Discursivo .....	139
Proceso de Construcción Discursiva .....	141
Periferia de la Competencia Organizacional Retórica .....	148
Procesos Cognitivos .....	150
Acción Educativa .....	153
Fundamentos del Modelo Discursivo .....	159
Fundamentos Epistemológicos .....	159
Fundamentos Lingüísticos .....	161
Fundamentos Pedagógicos .....	167
Fundamentos Filosóficos .....	169
Fundamentos Metodológicos .....	174
VI APLICACIÓN DEL MODELO DISCURSIVO. PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO .....	178
Presentación .....	178
Justificación .....	179
Objetivos .....	181
Contenidos .....	181
Estrategias Pedagógicas .....	182
Evaluación .....	182
Estructura del Programa .....	183
Estructuración de la Programación Pedagógica .....	184
Nivel I .....	184
Nivel II .....	209
VII CARACTERIZACIÓN DISCURSIVA DEL IPL .....	214
Definir el Género .....	215
Contexto Social de la Situación .....	217

Organización Retórica del IPL .....	222
VIII ESCRITURA DEL IPL DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO .....	244
Escritura del IPL de los Profesores .....	245
Borrador Inicial del IPL de los Profesores .....	245
Proceso de Escritura del Primer IPL de los Profesores .....	251
IPL Final de los Profesores .....	256
Proceso de Escritura del IPL Final de los Profesores .....	264
Escritura del IPL de los Estudiantes .....	269
Programación Pedagógica de los Sujetos Clave .....	269
IPL Final de los Estudiantes .....	273
Proceso de Escritura del IPL de los Estudiantes.....	277
IX IMPACTO SOCIAL DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA .....	282
Valoración Global de la Intervención Pedagógica .....	282
Impacto Ético .....	291
X PROPOSICIONES TEÓRICAS PARA LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO .....	295
En lo Epistemológico .....	295
En lo Lingüístico .....	298
En lo Pedagógico .....	300
En lo Filosófico .....	303
En lo Metodológico .....	305
XI REFLEXIONES FINALES .....	308
La concepción Escritural de la Comunidad de Física .....	309
Hermenéutica de Acción Educativa a través del Currículo .....	310
Género Académico .....	311
Escritura de Docentes y Estudiantes .....	312
Pedagogía del Discurso en el Contexto Social Venezolano .....	313
Recomendaciones .....	314
Referencias .....	316
ANEXOS .....	335
A. Guion de Entrevista de la Etapa de Diagnóstico .....	336
B. Guion de la Entrevista Conversacional .....	338
C. Modelo de Escala de Estimación .....	339
D. Guion del Grupo Focal .....	341
E. Cuestionario .....	342
F. Cuestionario de Autorreflexión para los Profesores .....	343

G. Cuestionario de Autorreflexión para los Estudiantes .....	344
H. Matriz de Categorización .....	345
I. Anexos del Programa .....	346
I-1 Tablas de Modelo .....	346
I-2 Cómo Hacer la V de Gowin .....	355
I-3 Conectores .....	357
I-4 Faltas Principales .....	359
I-5 Clasificación de los Verbos de Reporte .....	360
I-6 Modelo Tentativo de Lista de Cotejo .....	366
I-7 Procedimientos Cohesivos .....	369
I-8 Antología de Lecturas .....	371
J. Material Recogido durante la Investigación .....	374
RESEÑA CURRICULAR .....	375

## LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Concepciones sobre producción escrita .....	50
2	Categorías del proceso escritural que emergen de las entrevistas .....	81
3	Resumen descriptivo de las categorías que emergen de las entrevistas.....	112
4	Resumen de los elementos intervinientes en el modelo discursivo .....	157
5	Secuencia metodológica para el análisis de las movidas .....	165
6	Resumen de los fundamentos del modelo .....	177
7	Estructura del programa .....	183
8	Caracterización previa de la organización retórica del IPL .....	192
9	Relación entre propósitos comunicativos y descripción .....	193
10	Relación entre propósitos y explicación .....	194
11	Construcción del argumento .....	196
12	Reconocimiento de los principales componentes del argumento .....	197
13	Tipos de argumentos .....	201
14	Verbos para la inserción de citas .....	204
15	Potencial evaluativo del verbo .....	205
16	Esquematización de la información obtenida a partir de la interacción entre docentes, alumnos y textos modelo .....	222
17	Corpus de muestra para la caracterización .....	224
18	Análisis retórico del texto 3 del C-CR .....	225
19	Análisis retórico del texto 4 del C-CR .....	226
20	Aproximación prototípica de la estructura retórica de los informes de práctica de laboratorios de la especialidad de Física .....	228
21	Resumen del número de movidas y pasos por movida .....	230
22	Segmentos discursivos de algunos pasos retóricos del IPL .....	239

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO</b>		<b>pp.</b>
1	Relación de variables y metafunciones .....	33
2	Dominios semánticos de la valoración .....	37
3	Proceso de interacción discursiva .....	61
4	Proceso de la investigación acción .....	70
5	Esquema del modelo discursivo .....	141
6	Hexágono de la complejidad de la construcción discursiva: Organización del conocimiento alrededor del problema retórico .....	142
7	Presentación tridimensional del hexágono de la complejidad discursiva .....	145
8	Operatividad de la construcción del conocimiento .....	146
9	Periferia de la competencia organizacional retórica .....	149
10	Muestra de un montaje .....	276

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS  
Doctorado en Pedagogía del Discurso

**MODELO DISCURSIVO: PROGRAMA ACADÉMICO DE ESCRITURA A  
TRAVÉS DEL CURRÍCULO**

Autora: Nour Adoumieh Coconas  
Tutor: Pablo Arnáez Muga  
Fecha: mayo 2015

**RESUMEN**

El objetivo central de esta investigación fue crear un programa académico de escritura a través del currículo, fundamentado en el modelo discursivo para el desarrollo de la función epistémica de la escritura en el contexto de las disciplinas. La razón de ello es perfilar a un docente mediador en la alfabetización académica desde su disciplina. Además, acorde con las exigencias lingüísticas actuales, se le incorporó al diseño estrategias metalingüísticas y pragmático-discursivas. La investigación se hizo en la especialidad de Física de la UPEL – Maracay. En primera instancia, se trabajó con los docentes de Física y posteriormente ellos, con acompañamiento, tomaron el papel de mediadores y diseñaron una intervención pedagógica para sus estudiantes de la especialidad. El trabajo se dirigió hacia una formación específica, desde los géneros discursivos, para fortalecer la escritura del texto con mayor demanda de la comunidad de Física. Principalmente, el estudio se apoyó en la escritura a través del currículo, la pedagogía crítica, el género discursivo, movidas retóricas, las estrategias metalingüísticas y en las perspectivas teóricas de la lingüística sistémica funcional y la lingüística discursiva. Los epicentros de este abordaje metodológico se basaron en el paradigma socio-crítico. Las técnicas e instrumentos empleados fueron: la entrevista abierta, entrevista conversacional, grupo focal, cuestionarios, notas de campo. Los resultados obtenidos mostraron que, luego de la aplicación del programa, los participantes fueron capaces no solo de escribir mejores informes de práctica de laboratorio reconociendo las particularidades del género, sino de transferir el conocimiento a sus estudiantes y de tomar conciencia sobre la importancia de la pedagogía del discurso desde las disciplinas. Finalmente, se generaron unas proposiciones teóricas de la escritura a través del currículo.

Palabras clave: escritura a través del currículo, modelo discursivo, género discursivo, programa académico de escritura.

## INTRODUCCIÓN

La educación universitaria exige que el estudiante esté constantemente interactuando con el texto escrito. La producción textual ocupa un lugar determinante en el contexto universitario, debido a que los estudiantes realizan numerosos y diversos trabajos escritos, algunos por iniciativa propia y otros vinculados con algunas estrategias de evaluación. Por consiguiente, la vida universitaria requiere que tanto docentes como estudiantes manejen el género discursivo e ingresen en una comunidad discursiva con normas socialmente preestablecidas. Los docentes de las distintas especialidades son los llamados a generar estos cambios, puesto que son quienes interactúan discursiva y conceptualmente con los estudiantes de esa esfera. Esta investigación se circunscribe a los requerimientos del Doctorado en Pedagogía del Discurso adscrito al Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, por lo que aborda la perspectiva teórica y la transformación educativa en aras de contribuir con la formación de un ciudadano competente discursivamente. En este sentido, la pesquisa se orienta a una transformación social a través de una práctica pedagógica fundamentada en la acción y la reflexión crítica.

Para ello se debe manejar la escritura como proceso complejo de alto compromiso cognitivo, el cual requiere de la participación activa del escritor. Con mucha frecuencia se presentan problemas en la consolidación de esta habilidad productiva. Incluso en los niveles superiores persiste. Se infiere que después de doce años de escolaridad los estudiantes están preparados para comunicarse efectivamente por escrito en la universidad. Sin embargo, no es así debido a que la cultura discursiva en las disciplinas requiere del desarrollo de otras competencias que deben ser enseñadas de manera explícita.

En razón a lo descrito, se propuso en esta investigación crear el programa de escritura académica a través del currículo bajo el modelo discursivo. La experiencia se llevó a cabo en la especialidad de Física de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Maracay (UPEL – IPMAR). El programa aborda las actividades de modo práctico e interactivo sobre el informe de

prácticas de laboratorio (IPL), con un enfoque de procesos y bajo los postulados de los modelos cognitivos. Se hace especial énfasis en facilitar la reflexión individual y la interacción grupal. El rol del docente es de mediador y el del participante es activo. Esta metodología pedagógica les facilita a los participantes emerger sus conocimientos previos y ser constructores de su propio proceso de aprendizaje. Es importante destacar que la aplicación tuvo su impacto social, pues los docentes involucrados como participantes del curso diseñaron experiencias pedagógicas y las aplicaron con sus estudiantes. La intención fue hacer una transferencia de los procesos involucrados para abordar la escritura del informe desde el género discursivo.

Ahora bien, en este estudio, la estructura responde a once (11) capítulos. En el primero de ellos, se abarca la situación objeto de estudio existente en torno a las dificultades de la producción escrita y las propuestas pedagógicas que se han desarrollado para mejorar esta práctica. También, se presenta un adelanto del diagnóstico que permitió diseñar el modelo discursivo y la creación del programa de escritura a través del currículo. Finalmente, se presentan los objetivos y la importancia de lo propuesto en el campo académico.

El capítulo II contempla el marco referencial. La primera parte está destinada a las investigaciones previas realizadas en el área de estudio, las cuales ofrecen ideas viables para el abordaje de la temática. La segunda, presenta los aspectos teóricos que sustentan la investigación, tales como: perspectivas teóricas, teoría de la valoración, género discursivo, comunidad discursiva, movida retórica, escritura tradicional y escritura a través del currículo, modelo argumentativo de Toulmin, pedagogía crítica, pensamiento y lenguaje, y estrategias metalingüísticas. El capítulo III está dedicado a la metodología empleada para la sistematización de la investigación. Se presenta la naturaleza de la investigación, la cual se centra en el paradigma crítico bajo la investigación acción, las etapas de la investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de la información, así como los procedimientos de codificación y contrastación.

Seguidamente, en el capítulo IV se presenta el proceso escritural desde la perspectiva de docentes y estudiantes de la especialidad de física de la UPEL – IPMAR. Estos hallazgos responden a la etapa de diagnóstico y derivan de las entrevistas, cuestionarios e informes de práctica de laboratorios de los estudiantes de Física. Todo este bagaje investigativo permitió el diseño del Modelo Discursivo y su operatividad por medio del programa de escritura

En el capítulo V, se exhibe el Modelo Discursivo y se explica detalladamente. Luego, se hace referencia a su estructura, la cual posee cuatro pilares fundamentales que son explicados en el interior del capítulo: proceso de construcción discursiva, periferia de la organización retórica, procesos cognitivos y acción educativa. Este modelo privilegia la escritura inserta en una disciplina específica y se vale de la autorregulación de los procesos cognitivos para forjar una base que induzca a la reflexión y al análisis del género discursivo privilegiando el carácter social y cultural de la lengua. Luego, se establecen los cinco (05) fundamentos teóricos que rigen el modelo: epistemológicos, lingüísticos, pedagógicos, filosóficos y metodológicos. Todos ellos están dirigidos a menguar los efectos de la hegemonía ideológica y proporcionar vías alternas que favorezcan la liberación social y el desarrollo del pensamiento crítico.

Para materializar el modelo discursivo, en el capítulo VI, se explica su aplicación por medio del diseño del programa de escritura a través del currículo. Primero, se presenta, se justifica y se muestran los objetivos, contenidos, estrategias pedagógicas, estructura y evaluación. Después, se despliega la programación pedagógica ejecutada con todas sus actividades en los dos niveles que lo componen.

El capítulo VII muestra la caracterización discursiva hecha del IPL, para ello se analizó el género, el contexto social de la situación y la organización retórica del IPL. Posteriormente, en el capítulo VIII, se analiza la escritura del IPL de profesores y estudiantes en el borrador inicial y final y su proceso escritural inicial y final. También, se presenta la programación pedagógica de cada uno de los sujetos clave. En el capítulo IX, se hace la valoración de la intervención pedagógica a través de la

técnica de grupo focal y de cuestionarios y se analiza el impacto ético de la investigación.

El capítulo X exterioriza las proposiciones teóricas para la escritura a través del currículo. La finalidad es proponer un conjunto sistemático de ideas derivadas de la investigación y de las prácticas pedagógicas para promover la enseñanza y el aprendizaje del discurso escrito y así instar a una transformación de pedagogía tradicional a pedagogía del discurso. Se exponen cinco (05) proposiciones dirigidas a lo epistemológico, lingüístico, pedagógico, filosófico y metodológico.

Finalmente, en el capítulo XI, se hacen las reflexiones finales del estudio orientadas a la concepción escritural de la comunidad de física de la UPEL-Maracay, hermenéutica de acción educativa a través del currículo, género académico, escritura de docentes y estudiantes y pedagogía del discurso en el contexto social venezolano. Se cierra con algunas recomendaciones que surgen del abordaje realizado con el propósito de generar alternativas de solución viables para mejorar y consolidar la construcción discursiva desde las disciplinas.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **El Problema**

La composición escrita debe representar una prioridad en los planes de estudio de los distintos niveles del sistema educativo, especialmente en Educación Superior. En los diferentes espacios formativos, se construyen textos de diversa índole: ensayos, proyectos, informes, exámenes, ponencias y composiciones varias que exigen la activación de distintos conocimientos, como los expuestos en Prado (2004): cognitivos (procesos, estrategias), lingüísticos (gramática, vocabulario y ortografía), textuales (estructura, propiedades y componentes) y gráficos (tipo de letra, convenciones, composición gráfica y distribución), a lo que se le añaden los conocimientos disciplinares. Es así como la composición adquiere la relevancia que muchos le reconocen, por una parte, como unidad curricular por derecho propio y, por la otra, como instrumento necesario para adquirir y demostrar conocimiento en las otras materias que componen el currículo. Desde esta perspectiva, se valora el potencial epistémico que se alberga en esta habilidad productiva.

Para ello se debe manejar la escritura como proceso complejo de alto compromiso cognitivo, el cual requiere de la participación activa del escritor. Con mucha frecuencia se presentan problemas en la consolidación de esta habilidad productiva, porque se concibe desde la perspectiva de producto y no de proceso. Aunque este cambio paradigmático surgió a finales de los 70 con los aportes de la psicología cognitiva, sigue siendo un punto débil en la formación actual (Cassany, 1999, 2006).

El problema radica en que las dificultades escriturales persisten en los niveles superiores. Se infiere que después de doce años de escolaridad los estudiantes están

preparados para comunicarse efectivamente por escrito en la universidad. Sin embargo, no es así. Algunas universidades han tenido que diseñar programas especiales, como el presentado en el portal electrónico de la Universidad Central de Venezuela (UCV), denominado Samuel Robinson, para subsanar las carencias que traen consigo los estudiantes de Educación Media y Diversificada y así prepararlos para adaptarse a una cultura discursiva en las disciplinas.

Partir de la premisa de que los primeros niveles capacitan a los estudiantes para comunicarse adecuadamente en los siguientes es una utopía. Por un lado, porque se requiere de una alfabetización académica propia del ámbito universitario y de la disciplina. Por el otro, diversos estudios certifican los problemas presentes en las primeras etapas. El Ministerio de Educación (1997) cita una serie de diagnósticos realizados en el país a propósito de presentar las dificultades escriturales que poseen la mayoría de los estudiantes venezolanos y afirma que muchos de ellos llegan a las universidades sin dominar competencias comprensivas y discursivas: 1) El informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986); 2) El diagnóstico del Banco Mundial (1992); 3) Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte (1992); 4) La Reforma Educativa: Una Prioridad Nacional. (1994); 5) El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995); 6) Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación (1996).

También, el país contaba con el Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación, 1998), el cual velaba por la concordancia entre la política educativa nacional y la realidad a fin de mejorar la calidad de la educación a través del conocimiento de las fortalezas y debilidades encontradas en las áreas de Lengua y Matemática, núcleos determinantes en la formación de una nación. Los resultados expuestos de la evaluación del año 1998 mostraron deficiencias en comprensión y producción textual. La última vez que se realizó el estudio fue en el año 2003; sin embargo, los resultados no fueron divulgados en ningún informe, lo cual deja una implicatura de orden político muy latente (Herrera, 2012).

Posterior al año 1999 no se encuentran informes de diagnósticos sistematizados de orden nacional sobre la calidad de la educación en las distintas

áreas de formación. Venezuela tampoco participó en evaluaciones internacionales como la mundial realizada por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y las regionales planificadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). El LLECE organizó el Primer reporte de resultados del segundo estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE, 2008), cuyo propósito fue explorar los conocimientos y el rendimiento de estudiantes de tercero y sexto grado de Educación Primaria en América Latina y el Caribe. Las áreas diagnosticadas fueron Matemática, Lenguaje y Ciencias. Participaron 16 países por acuerdos propios, esto quiere decir, que manifestaron el querer incluirse en la evaluación comparativa. Venezuela no participó (PERCE, 2008).

La reflexión gira en torno a que esta realidad presenta una connotación con respecto a lo que *no* se dice de los logros educativos de una nación. Comparar es un proceso cognitivo que a su vez se convierte en una estrategia que permite realizar un seguimiento de las dificultades y desigualdades de una nación en sus distintos ámbitos. En la actualidad, el gobierno venezolano se inclina más por mostrar estadísticas de ingreso y títulos otorgados que exponerse a presentar una realidad sobre un sistema debilitado y con políticas educativas que no han dado buenos frutos (Juárez, 2012). Para muestra de ello, Venezuela fue declarada como territorio libre de analfabetismo el 28 de octubre de 2005, por medio de un decreto presidencial que luego la UNESCO reconoce (Ministerio de Comunicación e Información, 2006). Esa declaración responde a números de alfabetizados según la Misión Robinson, pero no a un estudio de calidad educativa, de rendimiento académico o de alfabetización académica.

Al no existir mecanismos que regulen la calidad de la educación no habrá reformas a través de políticas educativas que permitan superar la situación. Pareciera que aun cuando la Educación Superior requiere de una alfabetización académica propia, las fallas conceptuales y metodológicas en el proceso escriturario y las

limitaciones en los niveles anteriores inciden en la adhesión a la cultura académica universitaria (Martínez, 2004).

Frente a esta necesidad, muchos han sido los autores que, desde distintas perspectivas y enfoques, han venido realizando estudios con aplicaciones pedagógicas para optimizar la apropiación de la habilidad escrita en los distintos niveles. Desde nuestro contexto, se podría citar a Bruzual (2002), quien desarrolló un modelo comunicativo lingüístico para la enseñanza de la lengua materna, el cual persigue aportar una solución al problema de la enseñanza de la lectura y la escritura en la fase inicial de su aprendizaje. El modelo comunicativo lingüístico toma como punto de partida el conocimiento y cómo el niño usa su lengua materna. Esta investigadora establece que “todo proyecto debe partir de elementos generales y pertinentes al niño y no de elementos particulares ajenos y aislados de su realidad” (p. 168). Los cuatro ejes centrales del modelo se sustentan en lo lingüístico, lo comunicativo, lo cognitivo y lo didáctico.

Por su parte, Fraca de Barrera (2003) propone una “Pedagogía integradora en el aula”, a fin de generar una vía pedagógica ante la situación educativa que afronta Venezuela y para afrontar las deficiencias existentes en el uso de la lengua. En esta metodología pedagógica, se analiza la visión tripartita de docente-alumno, práctica pedagógica y la incidencia de las estrategias para adquirir y consolidar competencias cognitivas y lingüísticas. La acción docente es clave para el logro de los objetivos, así como el rol activo de los participantes, el cual deriva de la concepción de hombre como ser multidimensional (hombre que piensa, razona, siente, actúa), quien además hace un uso de su lengua como un medio para su comunicación y socialización. Tanto el estudio de Bruzual (2002), como el de Fraca de Barrera (2003), fueron realizados en el nivel de educación básica, porque aun cuando este nivel ha presentado una reforma educativa formal a finales de los años 90 pareciera ser más una propuesta sin incidencia en el campo real de acción (Juárez, 2012). Como muy bien lo establece Herrera (2012) se requiere de un progreso que vaya más allá de la cobertura en número de niños escolarizados, sino que aporte aprendizajes socialmente requeridos. La lectura y la escritura también forman parte de esas necesidades sociales.

Entre los trabajos más recientes realizados en Educación Superior se encuentran los de García (2007a) y Arnáez (2008). El primero es una compilación de la Universidad de Los Andes, San Cristóbal, titulada “Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela”, la cual presenta las acciones, en el plano de la enseñanza de la escritura, desarrolladas por docentes. Catorce textos, producidos por autores de seis Universidades de distintas regiones reflejan la situación educativa nacional. En su mayoría, son productos investigativos de docentes y participantes del curso “Escritura Académica” dictado por la universidad auspiciadora de la compilación. Los tres primeros trabajos son proyectos de la línea de investigación “Escritura académica”, mientras que los once restantes son propuestas innovadoras sobre escritura en el contexto universitario. Todos estos trabajos poseen una multiplicidad de enfoques y temáticas acordes a la problemática abordada.

En cuanto al trabajo de Arnáez (2008), es una propuesta interdisciplinar para leer y escribir en la universidad ante la realidad educativa del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. El autor aplica una serie de instrumentos para recabar datos y finalmente diseña la propuesta basada en una secuencia didáctica para la *resolución de problemas* en el área de Matemática. Para él, tanto lectura como escritura deben ser tratadas de manera interdisciplinar y como compromiso de todos los actores del proceso educativo. El diseño muestra una secuencia didáctica estructurada para realizar prácticas escriturarias del texto seleccionado. La aplicación de la propuesta validaría la eficacia de las actividades en cuestión.

Mostacero (2006) presenta una serie de problemas que afronta la expresión escrita en contextos tanto europeos como latinoamericanos, los cuales se podrían agrupar en tres dimensiones: 1) el desfase de los programas curriculares de la formación de los futuros docentes; 2) la formación lingüística y pedagógica del profesorado tiene inconsistencias teóricas y 3) gran porcentaje de los docentes no vuelven a las universidades para actualizarse. En este orden de ideas, las deficiencias escriturales que poseen nuestros estudiantes, en casi todos los niveles educativos, responden más a la realidad currículo – administrativa, pues pareciera que después de doce (12) años de escolaridad, los jóvenes no son competentes escrituralmente porque

sencillamente la práctica pedagógica empleada no ha sido favorable por ofrecer mayor privilegio a las actividades de carácter retentivo y repetitivo. Además, en el entorno universitario tampoco se les brindan programas de escritura para escribir en ese nuevo contexto, pareciera que se espera que el estudiante a modo de inspiración divina, genere sus propias conclusiones y se adhiera a las particularidades del género académico.

Otros estudios como los presentados por el Grupo Didactex (2003); Tapia, Burdiles y Arancibia (2003); Carlino (2004a) y Morales (2008) también dan cuenta de las investigaciones realizadas en torno al discurso y la problemática de la escritura en la universidad y algunas posibles vías a transitar. Estos últimos serán presentados, más adelante, en el marco de los antecedentes de esta investigación.

Además de lo antes expuesto, la investigadora realizó un estudio exploratorio previo para analizar el contexto que se desea intervenir. En este caso, se seleccionó la especialidad de Física de la UPEL - Maracay, en sus tres áreas: Mecánica, Electromagnetismo y Física Moderna. En estas, se requiere con mucha frecuencia la explicación de fenómenos naturales a partir de los principios, teorías y leyes, así como su demostración a partir de experimentos específicos. La elección se debe a que constantemente se reciben quejas de parte de docentes de esa especialidad por considerar que los participantes no poseen competencias escriturales acordes al ámbito académico.

Se entrevistó a los diez (10) docentes de la especialidad citada, se aplicó un cuestionario a ciento veinte (120) estudiantes con quienes también se sostuvo un conversatorio a fin de recabar datos de interés y finalmente se recogieron doscientos (200) textos pertenecientes a la estructura textual más empleada. Para efectos de este proyecto, se presenta una visión general de los resultados hallados.

Estas evidencias se detallan en el capítulo IV. En este apartado, se muestran cuatro (04) categorías en forma de resumen: dificultades al escribir, uso de estrategias para producir un texto, prácticas discursivas requeridas para esta especialidad y los tipos de evaluación. En el cuestionario aplicado a los estudiantes, se consideraron, entre otras, las categorías citadas. Hubo coincidencia entre la perspectiva de los

docentes y de los estudiantes, por lo tanto se generalizará la explicación y posteriormente se detallará en el análisis de los resultados de la tesis.

Las dificultades escriturales más recurrentes son sobre la apropiación de las propiedades textuales, organización retórica, manejo conceptual de conocimiento, manejo del discurso referido, entre otras. Los docentes expresan saber detectar las debilidades, pero requieren de apoyo de especialistas de lengua para hacer el abordaje pedagógico de la escritura. A través de las manifestaciones de los profesores entrevistados, se pudo apreciar que la orientación que les suelen dar a sus estudiantes en aspectos discursivos es por medio de un conocimiento declarativo, mas no de un conocimiento procedimental. En el caso de las habilidades, requieren de prácticas constantes para ser desarrolladas, es inusual lograr un cambio, únicamente, a través de lo expresado por el docente (Pozo, 1996).

El uso de estrategias para producir un texto se limita a la superestructura suministrada por el docente. No hay uso de planes previos o esquemas de trabajo que garanticen una escritura de proceso. El uso de textos modélicos no se emplea y la mayoría manifiesta revisar aspectos formales o en todo caso numéricos para constatar que los resultados están correctos.

En este sentido, la práctica discursiva más recurrente en la especialidad de Física en la UPEL - Maracay es el informe de prácticas de laboratorio y en segundo lugar el *papers*. Tanto docentes como estudiantes coinciden en que el tipo de texto más solicitado es el informe y que las limitaciones más notorias se presentan en la elaboración de la introducción, el abordaje teórico, el análisis de los resultados, la realización de comparaciones y en las conclusiones, es decir, en la organización retórica y, por supuesto, en reconocer los propósitos comunicativos de cada una de las macromovidas y movidas. Manifiestan los docentes que los experimentos motivan mucho a los estudiantes, perciben, a través del intercambio comunicativo, que adquieren el conocimiento, pero se les dificulta transmitirlo por escrito y divagan en la construcción de la información.

En cuanto a la evaluación de este tipo de textos, tanto docentes como estudiantes expresan que es sumativa, lo que quiere decir que no le otorgan

supremacía al proceso y los logros son calificados al final a través de una versión única. La escritura es lineal porque el modelo pedagógico aplicado así lo promueve, no existe la recursividad.

El compromiso debe mantenerse mancomunadamente entre docentes, estudiantes e institución. Es importante destacar que varios de los docentes entrevistados manifestaron que ellos asumen que las unidades curriculares responsables de la enseñanza de la escritura en la universidad son *Investigación educativa* y *Lengua española*. Razón por la cual no invierten mucho tiempo en aspectos relacionados con el proceso de producción textual. Dice un entrevistado:

En mi caso, no, yo no les exijo que me traigan un borrador previo del informe. Se asume que en asignaturas previas, como investigación educativa y lengua española, se les ha enseñado aspectos de linealidad en el discurso y de planes de escritura... se nota que no tienen esa base y no manejan esa información previa (Entrevistado 2).

Muchos docentes universitarios comparten la creencia anterior y se centran en enseñar contenidos inherentes a las disciplinas que imparten y no se ocupan de promover actividades destinadas al desarrollo de la expresión escrita. Son escasas las oportunidades de enseñanza dirigidas a la capacitación sobre las particularidades exigidas en un determinado tipo de texto y a la promoción de estrategias de procesamiento del saber científico y académico, por ello, la alfabetización en las disciplinas es una necesidad patente (Carlino, 2005, Cassany, 2006). En Venezuela, se espera que los estudiantes desarrollen por sí mismos las estrategias intelectuales requeridas para un óptimo trabajo académico universitario, pues no hay programas de acompañamiento en comprensión y producción discursiva en las universidades. Lo que se ofrece es un curso de formación general a lo largo de las carreras. En el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), es Lengua española y en otras universidades se denomina Lenguaje y comunicación (Arnáez, 2006).

Existen estudios que reportan esfuerzos aislados realizados por docentes venezolanos para mejorar esta competencia en el seno de las disciplinas (García, 2007a, 2007b, 2009; Morales, 2008). Pese a ello, no se han encontrado documentos

que certifiquen la presencia de un programa académico institucional para la alfabetización en las disciplinas que no se limite a una unidad curricular, sino que ofrezca apoyo continuo a los docentes de la institución. Por lo tanto, se pretende diseñar un programa que conciba la escritura desde el plano discursivo acorde con las prácticas de una determinada esfera social (Bajtín, 1979). En esta oportunidad, se iniciaría el Programa en la UPEL – Maracay, en la especialidad de Física.

Es importante destacar que en el contexto de la UPEL también se han hecho propuestas en la unidad curricular de Lengua Española, asignatura del componente de formación general dirigida a todas las especialidades para satisfacer las demandas lingüísticas de la actualidad. Se revisó el estudio de Jáimez y Adrián (2010), *El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI*, cuyo objetivo consiste en ofrecer un bosquejo de lo que debería ser Lengua Española en la UPEL desde la perspectiva de las nociones ideológicas y lingüísticas. Este curso se presenta dividido en tres niveles y en cada uno de ellos se desataca el valor del ser humano y su vinculación con los temas de la competencia lingüística y los espacios de poder. Caso similar se presentó en la VI Reunión científica de docentes del departamento de Castellano y Literatura del Centro de Investigación Literarias “Hugo Obregón Muñoz” bajo la coordinación de Casanova (2014) *Programas del área de Lingüística. Tendencias y Derivas*, los cuales se proyectan con una visión transversal dirigida a la relación con otros temas de distintos cursos para así abordar un estudio de la lengua desde distintas visiones.

Ambas propuestas de trabajo representan un aporte para la transformación curricular de la UPEL por considerar el sujeto como un ente adscrito a una sociedad y el estudio de la lengua como mecanismo de integración social y no desde una visión idiomática únicamente. Sin embargo, sus destinatarios son los estudiantes de las distintas especialidades. En este sentido, surgen las siguientes interrogantes: ¿quién le enseña a los docentes de las distintas especialidades a integrar el bagaje lingüístico y discursivo en la orientación de los textos solicitados desde una determinada disciplina? ¿cómo se puede integrar un sujeto a una comunidad discursiva sin recibir la orientación de su docente?

La proyección de esta investigación es de envergadura mayor, pues supone una asistencia permanente a todas las disciplinas que requieran acompañamiento. La intención no es transmitir un conocimiento declarativo, sino ofrecer prácticas pedagógicas para caracterizar discursivamente los textos pertenecientes al género manejado en una determinada comunidad científica, para ello los docentes de las distintas disciplinas deben ser los colaboradores directos en la formación del *discurso en las disciplinas* (Parodi, 2005a).

La novedad de este abordaje está en que las intervenciones realizadas dentro del programa trascendieron a los participantes directos. Esto quiere decir que, en primera instancia, se trabajó con los docentes de Física y posteriormente ellos, con acompañamiento, tomaron el papel de mediadores y lo hicieron con sus estudiantes de la especialidad (Vigotsky, 1973). Es importante destacar que la propuesta está dirigida a una formación específica, desde los géneros discursivos, para fortalecer la escritura del texto con mayor demanda en Física. Para ello, se precisa un marco conceptual con base discursiva y sustentado en los enfoques didácticos de procesos y de contenidos; una pedagogía crítica que permita promover el pensamiento reflexivo y una estructura administrativa que fundamente, oriente y estimule la labor que las distintas disciplinas o cátedras desempeñen. Este programa es viable a través de Subsele de la Cátedra UNESCO presente en la UPEL - Maracay.

El estudio se fundamenta en el objetivo general de la Cátedra, el cual consiste en “promover el aprendizaje de prácticas de lectura y escritura para el desarrollo de competencias discursivas y cognitivas variadas, flexibles y adecuadas que permitan desarrollar estrategias para aprender a pensar y seguir aprendiendo” (UNESCO, 1996).

Las universidades venezolanas, especialmente, las pedagógicas, no pueden seguir ajenas a esta problemática en la que toda la responsabilidad se le atribuye al estudiantado. Si se quiere que las quejas constantes de los especialistas disminuyan y los estudiantes reconozcan las diferencias de escribir dentro de cada ámbito, entonces es momento de generar cambios institucionales y no solo particulares. La responsabilidad es de todos los especialistas y de todas las instancias. Con base en lo

expuesto en este apartado, se presentan las siguientes interrogantes: ¿qué se puede hacer desde las universidades para desarrollar el potencial epistémico de la escritura académica?, ¿cómo se puede proceder para que los docentes ayuden a sus estudiantes a pasar de un lenguaje interior de tipo traducción de pensamiento a uno planificado y estructurado?, ¿cuáles podrían ser las propuestas pedagógicas orientadoras para desarrollar esta habilidad de manera autorregulada y consciente?

## **Objetivos de la Investigación**

### ***Objetivo General***

Crear el programa académico de escritura a través del currículo, fundamentado en el modelo discursivo para el desarrollo de la función epistémica de la escritura en el contexto de las disciplinas.

### ***Objetivos Específicos***

1. Establecer una conceptualización del proceso escritural de la especialidad de Física de la UPEL – Maracay.
2. Construir los fundamentos de un modelo discursivo para una hermenéutica de acción educativa que permita la transformación de la escritura dentro de las disciplinas.
3. Validar el programa académico con base en el modelo discursivo a través de su aplicación a un grupo piloto de profesores y ellos a su vez con sus estudiantes.
4. Identificar las características discursivas propias del informe de las prácticas de laboratorio de la especialidad de Física de la UPEL - Maracay.
5. Analizar la producción inicial y final de los informes de prácticas de laboratorio de los profesores y estudiantes intervinientes en esta investigación.

6. Valorar el programa de escritura a través del currículo por medio de su aplicación.
7. Generar una aproximación teórica sobre la escritura a través del currículo.

### **Justificación**

En los últimos años, se ha observado un incremento del interés por relacionar la escritura con las actividades disciplinares, especialmente en entornos argentinos, estadounidenses y rusos (Carlino, 2004a, 2007). No obstante, en el contexto venezolano no se cuenta con programas académicos para el desarrollo de la escritura en el marco de las disciplinas. En este sentido, se propone la creación de un programa académico con base discursiva que permita considerar los procesos cognitivos llevados a cabo al escribir y, al mismo tiempo, pueda relacionar las actividades de escritura con los contenidos que se desarrollan en el espacio académico.

El estudio se ejecutó con docentes de la especialidad de física y ellos a su vez diseñaron experiencias pedagógicas para transferir la enseñanza de la escritura desde la perspectiva discursiva. Esta ciencia exacta se basa en la generación de conocimientos desde la observación y experimentación. Sus principios, consecuencias y hechos son demostrables en forma rigurosa (Gallo, 2000). Por consiguiente, las prácticas de laboratorio son actividades obligatorias en las tres áreas que componen la especialidad y por lo tanto los informes de esas prácticas son el medio para presentar el experimento realizado. No se pretende excluir al resto de las especialidades; más adelante, se ofrecerá a las otras especialidades.

Esta experiencia trata de articular conocimientos discursivos prácticos para lograr un aprendizaje crítico de los contenidos estudiados. En otras palabras, lo que se pretende es establecer un andamiaje entre lo discursivo y lo conceptual de la disciplina para así llegar a un objetivo en común, el cual se basa en que los docentes participantes sean capaces de ser portavoces y así abordar con sus estudiantes la alfabetización académica. Es importante destacar que cada disciplina mantiene una relación dialógica propia con el discurso que emplea. Por esta razón, en las

disciplinas se distingue una especificidad léxica, sintáctica, contextual, discursiva y pragmática propia para construir textos.

A la luz de estas consideraciones, se enfatiza la necesidad de establecer prácticas pedagógicas específicas y sistemáticas, orientadas a favorecer un conocimiento activo del valor epistémico de la escritura y el desarrollo de estrategias de control de los procesos implicados en su producción y utilización como medio de construcción de conocimientos. El impacto de la investigación se ubica en que trasciende el mero acto de la aplicación con los estudiantes de manera aislada o de docentes, incluso supera el hecho de la caracterización de un determinado texto. Va más a una transferencia de los procesos cognitivos y discursivos que permitirán abarcar la alfabetización académica desde la construcción de los géneros. No se encontraron estudios similares a este, pues hasta los momentos las investigaciones se dirigen hacia la alfabetización como cursos aislados que no integran a docentes y estudiantes ni comprometen a las propias instituciones. Incluso muchos de los consultados hacen mayor énfasis en aspectos lingüísticos y descuidan los discursivos o abarcan los discursivos, pero no con una aplicación pedagógica, sino con implicaciones pedagógicas como el caso de Morales (2008) el cual será presentado en el apartado de los antecedentes.

El estudio sienta sus bases sobre un modelo discursivo. Este nace del modelo ecológico, el cual privilegia los aspectos culturales y contextuales que enmarcan el proceso escritural, por supuesto sin descuidar los procesos cognitivos (Cassany, 2008; Adoumieh, 2009). La dimensión discursiva pretende concebir la lengua como sistema vivo, desde la enunciación y la complejidad, y no solo como un conjunto de reglas y normas. Desde esta perspectiva, se estaría abarcando la formación relacionada con las actividades de los participantes y, por consiguiente, desde los géneros y los modos de organización adecuados al texto seleccionado y a la intención comunicativa.

Por todo lo expuesto, en el desarrollo de la propuesta se resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales propios a los determinados tipos de textos. En esta aseveración, los planteamientos

bajtinianos desempeñan un papel trascendental al concebir la relación de los textos de una disciplina con la esfera social a la que pertenecen (Bajtín, 1979). El género discursivo es un elemento mediador entre las características formales acordadas por una comunidad y el conocimiento que se adquiere a través de la actividad desarrollada.

Los trabajos de investigación de corte cualitativo deben responder a ciertos criterios, tales como: pertinencia, relevancia y coherencia (Barrera, 2001). Este trabajo es pertinente, por cuanto se corresponde con el contexto de la investigación. La pertinencia del estudio le permite a la investigadora hacer una práctica pedagógica transformadora en relación a la problemática trabajada y a la comunidad a la cual va dirigida.

En cuanto a la relevancia, según Márquez (2000), se pueden diferenciar tres tipos: científica, humana y contemporánea. En lo que concierne a la relevancia científica se debe tener presente que los problemas investigados deben contribuir con una solución viable, en palabras del autor antes mencionado “no se aporta nada al conocimiento cuando el investigador pretende recorrer caminos ya transitados. En investigación, la innovación y la creatividad son importantes, es solo a partir de ellas que la ciencia llega a nuevos conocimientos” (p. 43). La humana se refiere a que la investigación debe estar realizada con el fin de contribuir en la solución de problemas de las comunidades locales. De hecho, el investigador parte desde su contexto; mientras que la relevancia contemporánea exige que las investigaciones necesariamente tienen que responder a un problema actual.

Para que una investigación sea relevante debe ofrecer soluciones a los problemas que se indagan y así contribuir con el enriquecimiento de la teoría. Este estudio posee los tres tipos de relevancia en cuanto a que estudia un problema real – local, aportando nuevas metodologías para su mejoramiento y además responde a las exigencias actuales a nivel curricular. Escribir en las universidades no es igual que en otros entornos, es un saber nuevo, una nueva cultura que se les debe presentar a los participantes.

Además, se puede decir que este estudio es coherente no solo con la realidad, sino también con los fundamentos teóricos que se abordan desde el diseño propuesto. Ello responde a otro criterio para alcanzar una actividad científica de calidad, lo cual quiere decir que la conexión, relación o unión de unas cosas con otras se debe dar de manera lógica y consecuente con respecto a una posición anterior. A esto se anexa la factibilidad, la posibilidad y la viabilidad que se ejerce para ejecutar una acción transformadora con los recursos mínimos.

En este sentido, la enseñanza de la escritura posee una implicación directa en el desarrollo científico y cultural de las sociedades. Por ello, las universidades se deben esforzar por desarrollar esta habilidad lingüística en docentes y estudiantes. Por una parte, escribir es una habilidad cognitiva que repercute en el aprendizaje de los contenidos, lo que significa que lo enseñado y aprendido se vehicula a través de la lengua escrita. Asimismo, las disciplinas poseen particularidades para cada tipo de texto y exigen un modo de pensamiento y análisis acorde a su campo retórico. Por otra parte, se le confiere un doble valor, desde lo funcional como herramienta de aprendizaje hasta para organizar el propio pensamiento y transmitirlo (Tolchinsky y Simó, 2001). El aprendizaje situado y contextualizado es la alternativa más viable para crear momentos de enseñanza y aprendizaje pertinentes con la realidad, es decir, prácticas reales, no fabricadas.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **Antecedentes**

Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) presentan un estudio exploratorio descriptivo de las características de los textos escritos elaborados por estudiantes universitarios en Chile. Su objetivo principal es exponer los resultados de una pauta elaborada para evaluar los aspectos más relevantes que debe tener un informe universitario. Estas autoras explican que muchos de los estudiantes universitarios no han desarrollado lo suficiente las competencias requeridas para un buen desempeño académico, tales como: estrategias de estudio, conocimientos generales y conciencia de los procesos intelectuales que deberán llevar a cabo, lo cual repercute en su rendimiento académico integral.

Para las investigadoras, todo lo anterior está relacionado directamente con la afiliación tanto institucional como intelectual y discursiva. Esta relación le permite a los participantes direccionarse, pertinentemente, dentro de la institución y así dominar las condiciones periféricas de las prácticas propias del nivel. Se basan en Casco (2000) para afirmar que la afiliación intelectual y discursiva del estudiante universitario se logra por medio del desarrollo de una conducta lectora autónoma, frecuente y crítica; del dominio del código escrito, con preferencia en registro formal y finalmente por la asignación de sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico. Esto significa que el estudiante, además de aprender estrategias de comprensión y producción, debe adecuar críticamente sus esquemas de conocimiento al contexto.

Asimismo, su afiliación debería ir orientada a las modalidades e ideologías del saber en esa disciplina, tales como: incorporar fuentes para validar lo dicho, respetar

las normas para citar, inclinarse por la demostración, reconocer los pasos del método científico, mostrar un registro formal, entre otros. Todas estas afirmaciones reflejan que la formación estudiantil deberá orientarse al desarrollo de competencias que le permitan afrontar su realidad. Desde esta perspectiva, las autoras enfatizan las palabras de Paulo Freire (1971), al criticar la educación *bancaria*, una educación cuyo propósito era *depositar* información en el educando.

La muestra observada corresponde a 16 informes académicos reales, desarrollados en el marco de asignaturas de especialidad de tercer año de las carreras de Ingeniería Comercial e Ingeniería Informática de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en Chile. La pauta aplicada consta de 23 indicadores y 7 dimensiones. Los hallazgos en la observación de trabajos reales demuestran el escaso conocimiento sobre los modelos de textos que los estudiantes universitarios deben manejar para desempeñarse de manera eficiente. Como se trata de aspectos que están fuera del dominio de los alumnos, las autoras consideran que es la universidad la que debe proveer de modelos textuales que orienten de mejor manera el trabajo del estudiante.

Esta realidad es transferible a escenarios venezolanos, pues nuestra continua interacción en el nivel de Educación Superior muestra que comúnmente los estudiantes desconocen las características prototípicas de los textos, lo cual conduce a la elaboración inapropiada de los mismos. Además, no hacen énfasis en los sujetos interlocutivos y el destinatario termina siendo el propio escritor o el docente. A esto se le añade la poca experiencia en el reconocimiento de los modos de organización del discurso y del manejo de estrategias discursivas propias de cada género. En este sentido, las prácticas pedagógicas deben conducir al desarrollo de las competencias que le permitan al estudiante usar la información para integrarla a un texto propio y no a apropiarse de estas de manera textual.

Las autoras finalizan su artículo puntualizando que la responsabilidad de alcanzar competencias en el área de la producción escrita para fines académicos atañe tanto a la universidad como a los estudiantes. Las instituciones son las llamadas a encargarse de motivar la afiliación intelectual del estudiante que recibe. Es muy

relevante este aspecto, si se considera que lo que se busca es superar las condiciones de inequidad y que el acceso a la universidad se convierta en una vía para el desarrollo intelectual, social, económico y cultural. Es decir, hay una necesidad de incorporar al currículo la formación transversal del eje de la lengua para que los estudiantes alcancen las competencias que les permitan un desempeño eficiente en el ámbito universitario.

Dentro de la perspectiva de género y basado en el modelo de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992), se halla el Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, el cual fue diseñado por el Grupo Didactex (2003), *didáctica del texto*, perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid. Está conformado por una diversidad de investigadores en el campo de la didáctica de la escritura.

Este modelo es concebido desde la interacción de tres dimensiones, las cuales se encuentran representadas dentro de la investigación como círculos concéntricos recurrentes basados en el paradigma ecológico. El ámbito cultural, contexto social de los escritos y el individuo en sí son los elementos primordiales del modelo.

En el primer círculo, se tiene la presencia de la cultura, siendo su máximo representante Bajtín (1979). En esta representación, se pretende destacar el dinamismo de los diálogos y su interrelación con los patrones y convenciones culturales de una esfera social específica. Los aportes bajtinianos brindan el soporte para que dentro del modelo se considere la noción de género, lo que quiere decir que cada tipo de texto se inscribe dentro una esfera, la cual está determinada por las prácticas sociales que allí se ejercen.

Esto da cabida a la heteroglosia, según Bajtín (1979), o polifonía en términos de Ducrot (1984). Todos los textos evocan voces de otros que le dan respaldo a lo dicho. Realmente no hay textos puros, sino combinados con voces externas. En cuanto a la noción de género, es muy importante que el modelo lo haya considerado porque para escribir se requiere inscribir el texto en un género en particular, el cual brindará las convenciones culturales de ese ámbito social. Así por ejemplo, si se escribe un cuento, se necesitan conocimientos referentes al género literario. Si se

desea escribir un ensayo, el autor debe manejar las convenciones culturales del género académico.

El segundo círculo está dirigido hacia los factores externos que influyen en el momento de realizar un escrito, los cuales son el contexto social (audiencia y los colaboradores) y el medio de composición, el cual involucra, a su vez, el contexto físico de los procedimientos de escritura. En ello es importante considerar a quién va dirigido el texto, qué sabemos de los receptores, qué esperan ellos para leer de esa determinada persona. Además, se considera si la audiencia posee la capacidad de transformar el conocimiento y no solo recibirlo de manera pasiva. Se practica un juego, en el que se activan los procesos cognitivos del escritor y del lector.

El tercer círculo es el referido al individuo como productor de discursos. Posee tres indicadores destinados a la memoria, la motivación y emociones, y las estrategias cognitivas y metacognitivas. El primero de ellos corresponde a la memoria; ya modelos como el de Flower y Hayes (1981) la habían considerado, específicamente tomaban la de largo plazo. Mientras que el Grupo Didactex incorpora la memoria operativa o memoria de trabajo, la cual se complementa con la memoria cultural, porque las representaciones mentales dependen también de representaciones colectivas.

En el segundo indicador, se plantea la relevancia de las motivaciones y las emociones en la tarea de escribir, puesto que los estados de cualquier producción y comprensión están condicionados por un componente emocional. Esto ya de alguna manera estaba contemplado en la reformulación que hace Hayes en el año de 1996 al Modelo que tiene con Flower. El motivo de la incorporación del componente emocional se debe a que numerosas investigaciones han demostrado “la influencia que tienen los valores o las creencias sobre la escritura en el acto de la composición” (Cassany, 1999, p. 61).

Mientras que el último indicador sostiene un cambio en cuanto al modelo antes citado. El cambio reside en lo que antes se denominaba procesos cognitivos y este modelo lo considera como estrategias cognitivas y metacognitivas. Aun cuando este modelo incorpora muchos aspectos novedosos, como lo es el trabajo en equipos,

la visión de heteroglosia, las estrategias cognitivas y metacognitivas, entre otros... queda un vacío manifiesto ¿cómo se aplicaría? Después de una rica fundamentación teórica, el lector espera una planificación diseñada para desarrollar la producción escritural bajo los principios propuestos. Sin embargo, en el modelo, queda a juicio del lector el inferir la manera que pudiese ser la más viable para poner en marcha todo lo que contempla esta ardua investigación. La limitación del modelo es la carencia de su aplicación, se queda en el plano teórico sin práctica real.

Desde la perspectiva de este estudio, se privilegia el modelo desde sus principios teóricos, pues sus tres dimensiones son transferibles a situaciones de escritura en el marco de las disciplinas. Especialmente, el tercer círculo es importante, pues considera al escritor como sujeto discursivo integrado a una comunidad discursiva con patrones socialmente establecidos. En la actualidad, una pedagogía del discurso debe considerar la gran diversidad de discursos que se manejan en las distintas esferas de la actividad humana, personal y profesional.

Carlino (2004a), en su artículo *Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad*, presenta programas cuyos objetivos principales se sintetizan en la promoción de la cultura escrita inherente a las disciplinas y el desarrollo de la función epistémica. Expone, específicamente tres casos de Estados Unidos: el de la Universidad de Princeton, la Universidad Estatal de Boise y la Universidad de Cornell, las cuales ofrecen programas que proporcionan metodologías para la adscripción favorable a una comunidad discursiva. Solo selecciona tres de muestra, a pesar de que más del 95% de las universidades estadounidenses brindan en el primer año cursos de composición para apoyar la expresión escrita de los contenidos disciplinares pertenecientes a la carrera, no de modo aislado, sino dentro de las materias.

El primero al que hace referencia es *Tutores de escritura* de la Universidad de Princeton. Se trata de estudiantes de postgrado de varias especialidades, quienes reciben una capacitación inicial e información del programa, además de una remuneración por la labor prestada. Ellos tienen la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en la tarea de escribir antes de entregar el trabajo a los respectivos

docentes para ser evaluados. Poseen un espacio físico llamado *Centro de escritura* y la atención se brinda seis días a la semana, cincuenta minutos por angloparlantes y noventa por hablantes de otras lenguas. Parte de su función radica en hacer que el estudiante reflexione y deje de ver la escritura como inspiración divina. Asimismo, abordan elementos como entender consignas, buscar el foco, construir una tesis sólida, leer como escritor maduro, elaborar introducciones y conclusiones, entre otros. El tutor les entrega a los estudiantes folletos con tips elaborados por la comisión técnica del programa, los cuales van en sintonía con su propio discurso.

La Universidad de Boise implementa desde 1996 el *Programa Escribir*, el cual es una versión reducida del *Programa Compañeros de Escritura en las materias* de la Universidad de Brown. Mediante el *Programa Escribir* se privilegia en el currículum la fase de revisión del escrito por medio de un lector intermedio entre el estudiante escritor y el docente evaluador. La filosofía de este método radica en que al revisar un texto se entiende mejor y se organiza lo que realmente se quiere decir, se trata de socializar el escrito. Los tutores o acompañantes son denominados como *asistentes retóricos para escribir en el currículum* y son tutores competentes asignados por el programa, los estudiantes del último año de la carrera, calificados por sus docentes como buenos escritores. Se reúnen constantemente con los profesores de las cátedras para discutir planes de escritura, criterios de evaluación y problemas comunes presentados. La labor desempeñada por estos jóvenes recibe una remuneración económica modesta.

En algunas ocasiones, organizan grupos de lecturas y comentarios entre los mismos compañeros para multiplicar la función de tutores pares. Es preciso señalar que todas las cátedras se pueden adherir al programa, siempre y cuando establezcan tareas de escritura y rediseñen el tiempo para su reescritura y evaluación, aunado a que deben participar en los cursos de capacitación que les brinda el centro.

Carlino, finalmente refiere el programa de la Universidad de Cornell, el cual ha pasado por una serie de obstáculos; sin embargo, los ha superado exitosamente. La experiencia consiste en que todas aquellas *Materias de escritura intensiva* ofrecidas por todos los departamentos, deben incluir en sus programaciones entre seis y doce

tareas formales de escritura, las actividades se realizan dentro del aula, al menos tres de los trabajos se realizan con entrega de varios borradores y todos los estudiantes participan de dos tutorías como mínimo con su profesor. Es importante destacar que la clase tiene un máximo de quince alumnos. De forma paralela, quienes facilitan *Materias de escritura intensiva* asisten a los cursos de *Enseñar a escribir* o *Escritura y enseñanza* de un mes y medio de duración, donde se les ofrece un panorama amplio de metodologías para enseñar a escribir dentro de un contexto disciplinario.

Todo esto lleva a vislumbrar que en nuestro contexto se requieren transformaciones, no solo creando nuevos programas de escritura en las disciplinas, sino también repensar sobre la necesidad existente en nuestro sistema en cuanto a la parte de remuneración económica para los auxiliares de escritura y el número excesivo de estudiantes por materia. Esta realidad conduce a solicitar el rediseño de los programas de las materias y por lo menos a hacer pequeños aportes con las personas ganadas para esta labor sin esperar ninguna remuneración distinta al placer de colaborar con la formación integral de nuestros estudiantes.

En un trabajo más reciente y desde el contexto venezolano, Morales (2008) presenta un estudio sobre la aproximación discursiva al artículo de investigación (AI) odontológico hispanoamericano y posteriormente establece algunas implicaciones para la enseñanza del discurso académico. Expresa que el AI ha sido estudiado desde los cambios de su estructura retórica y en el uso de la lengua; no obstante, no se ha hecho desde la perspectiva del análisis de género. Analizó la estructura retórica y los movimientos discursivos de cuarenta (40) AI publicados en español en revistas hispanoamericanas (1999-2005). El análisis del corpus fue realizado mediante la lectura de los textos completos para identificar, en contexto, las secciones retóricas, los movimientos discursivos recurrentes y sus respectivas funciones comunicativas.

Los resultados fueron presentados en las siguientes categorías: identificación del género, autoría, audiencia, propósito, rasgos físicos, estructura genérica. En esta última se registraron 15 movimientos retóricos, distribuidos de la siguiente manera: introducción, 4; metodología, 3; resultados, 2; discusión, 4 y conclusiones, 2. Finalmente, el trabajo muestra que el AI de odontología posee coincidencias con otras

comunidades discursivas; pero, posee rasgos propios que tendrían que ser considerados en la enseñanza del discurso en esa comunidad. Esta incorporación podría favorecer el desarrollo de la competencia discursiva de estudiantes y odontólogos en proceso de formación y, por lo tanto, su integración a la comunidad discursiva.

En lo concerniente a la aplicación, queda como una propuesta hacia el desarrollo de equipos multidisciplinarios conformados por docentes de investigación del discurso académico y odontólogos. El autor afirma que son estos últimos quienes pueden aportar el conocimiento disciplinar, fundamental para leer, escribir e investigar.

Los trabajos reseñados son una muestra de las investigaciones que se están realizando en torno al discurso. El estudio de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) avala la necesidad recurrente en las universidades para hacer diseños pedagógicos que respondan a la problemática. Si bien es cierto que el trabajo fue con estudiantes chilenos, se relaciona directamente con la realidad venezolana, lo cual se constató en la fase exploratoria realizada a través de entrevistas, cuestionarios y textos reales de estudiantes para recabar información sobre la escritura en la especialidad de Física. En el caso del modelo del Grupo DIDACTEX, se valoran los fundamentos teóricos ofrecidos, aun cuando no hubo ejecución. Esta situación resalta la necesidad de aplicar programas en contextos reales, pues de esta manera se tendría una formación con los especialistas de las áreas y ellos a su vez con sus estudiantes. También, la ejecución podría generar aportes hacia una pedagogía del discurso y un impacto desde la caracterización del texto en estudio.

Esto último es transferible a las investigaciones presentadas en Carlino (2004a) y Morales (2008). La primera cita experiencias estadounidenses valiosas desde su aporte a la escritura en la universidad como compromiso de todos, no obstante, ofrece formulaciones que no logran involucrar la caracterización discursiva de los textos de determinadas esferas sociales. Se centran en el apoyo presentado a través de revisores externos, como estudiantes de postgrado ganados para ello. Mientras que la segunda está centrada en el contexto venezolano, brinda una detallada

caracterización de los AI, pero su impacto en la pedagogía del discurso queda a modo de propuesta.

Los esfuerzos aislados son alternativas viables para mejorar el desarrollo de la habilidad escrita; sin embargo, dependen de la voluntad y disposición de los docentes y su limitante es que no generan un impacto social. Con base en lo expuesto en este estudio permite ir más allá de un trabajo aislado con docentes o estudiantes, más bien contaría con promotores de la alfabetización académica desde las disciplinas capaces de entender y formar desde la caracterización discursiva de los textos de su comunidad académica.

### **Bases Teóricas**

El programa académico de escritura a través del currículo, basado en un modelo discursivo, concibe la escritura como un proceso comunicativo, social e interdisciplinario que adquiere plena significación desde el ámbito de las distintas disciplinas que componen el currículo. Se presentan las perspectivas teóricas, la teoría de la valoración, el género discursivo y la comunidad discursiva, movida retórica, la escritura tradicional y escritura a través del currículo, modelo argumentativo de Toulmin, la pedagogía crítica, pensamiento y lenguaje y, por último, las estrategias metalingüísticas. Estos basamentos permitieron, junto a la información recabada en la etapa diagnóstica, crear un modelo discursivo y un programa académico dirigido a docentes. Luego, los docentes con acompañamiento del especialista en pedagogía del discurso, se convierten en los agentes multiplicadores de la alfabetización académica desde sus disciplinas.

## *Perspectivas Teóricas*

Para realizar estudios lingüísticos relacionados con el género discursivo, se cuenta con una variedad de perspectivas teóricas que permiten hacer el abordaje. Es importante destacar que esta investigación está circunscrita a la pedagogía del discurso, por consiguiente la elección realizada se debe a una visión integradora entre la teoría de la enunciación (Benveniste, 1971) y la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994). Se enfatiza la visión de género, pero como vínculo con situaciones de enseñanza. El discurso se construye alrededor de una realidad inmersa en una esfera académica universitaria en particular, dado que en este nivel se espera que los estudiantes dominen las estructuras prototípicas de los géneros escritos solicitados y que sean capaces de desarrollar un nivel epistémico de la escritura para así formar parte de una determinada comunidad discursiva.

Desde la teoría de la enunciación se abordan las relaciones dialógicas. Esta perspectiva sienta sus bases en los estudios de Benveniste (1971) quien se refiere a la enunciación como la puesta en marcha de la lengua por un acto de habla individual, es decir, por un locutor que se apropia del aparato formal para enunciar su punto de vista a través de determinados enunciados. Toda enunciación postula un interlocutor y lo dibuja en su discurso a través de un acto de habla individual que involucra a su vez otras voces. Ducrot (1984), seguidor de la teoría de la enunciación de Benveniste, demostró que el personaje construido en el acto de hablar se expresa, a su vez, valiéndose de otros personajes, de otras voces que evoca en su discurso. Tal como lo señala Reyes (1990), en la teoría polifónica de Ducrot, el locutor se comporta como un novelista, como un autor teatral: se expresa usando otras voces, no solo las que cita de manera expresa y manifiesta a través del uso de comillas o de cualquier otra marca gramatical, sino también de voces menos visibles, difíciles de distinguir, pero presentes y actuantes. A este fenómeno de evocación de voces en los enunciados corrientes es lo que Ducrot llamó polifonía de la enunciación, la cual se presenta en todo discurso.

La interacción dialógica se refiere al proceso de construcción de la comunicación discursiva como práctica social y a partir de este se construyen las diferentes imágenes del escritor y del lector y se establecen las relaciones sociales entre el enunciador (YO), el enunciatario (TÚ) y lo referido (LO). La producción escrita es una construcción reelaborada de una realidad social, “en cuya producción se ponen en escena roles discursivos tanto de autor como de lector” (Martínez, 2004, p. 24). Trabajar la expresión escrita desde esta dimensión implica preparar a los participantes a comprender lo que otros escriben y a saber transmitir para que otros entiendan.

Para lograr la construcción discursiva se deben manejar ciertos elementos, tales como: a) el género discursivo, el propósito y el léxico; b) la organización pertinente; c) el tono expresivo y el registro de lengua; d) las formas de manifestación de la relación con el lector; e) lo dicho, el empleo del discurso referido; f) los modos de organización o secuencias textuales convenientes; g) las formas de organización retórica más pertinentes. Tales elementos solo se pueden considerar si el escritor/locutor está consciente de la situación discursiva que pretende construir (Martínez, 2004).

En consonancia con lo anterior, están las estrategias discursivas, las cuales son una reconstrucción analítica del plan establecido por el enunciador - escritor como sujeto discursivo. También, se activan conocimientos gramaticales para lograr la interacción e interpretación dialógica con la intención de crear significados pragmáticos. Para Menéndez (2000), las estrategias discursivas combinan gramática, pragmática, registro y género.

En lo que respecta a la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) nace en Europa con los estudios de Halliday, representante del enfoque. Fue discípulo de Firth, de quien tomó fundamentos esenciales acerca del lenguaje como sistema y los desarrolló teórica y metodológicamente en la gramática inglesa para luego crear su modelo lingüístico sistémico. Sus ideas se construyen alrededor del contexto social, el cual involucra el situacional y el cultural. Los aportes de la LSF originan la teoría de la valoración, específicamente por los estudios sobre la metafunción interpersonal. Para

este investigador, el lenguaje es visto como un acto social contextualizado, en el que se produce un sistema de significados.

En este sentido, la LSF se basa en la teoría funcional y posee orientación semántica, puesto que por un lado el lenguaje es visto como un recurso usado para la comunicación y no como un conjunto de reglas; mientras que por el otro es considerado como una sucesión de posibilidades de significados a elegir según el contexto y la intención de los locutores (Halliday, 1994).

Esta tendencia se desarrolló a partir de la Escuela de Praga, en la que se enfatizó la perspectiva sociocomunicativa del lenguaje y se le otorgó valor al estudio de la lengua como vehículo para la comunicación. Para la LSF, el lenguaje es visto como sistema, debido a su valor como recurso sistemático en la transmisión de significados contextuales y a su representación en las relaciones paradigmáticas, lo cual se opone a los modelos sintagmáticos estructuralistas. Halliday (1994) plantea que un sistema es “una serie de opciones, una serie de posibilidades A, B o C, junto con una condición de entrada. La condición de entrada define el entorno” (p. 55). Al presentarlo como sistema abarca opciones semánticas disponibles para el hablante dependiendo del contexto y los elementos lingüísticos disponibles.

Además, desde esta perspectiva, la lengua se concibe como un sistema representado por distintos planos: el fonológico, léxico – gramatical y semántico (Kaplan, 2004). En cada uno de los tres planos de significados presentados se dan las metafunciones del lenguaje expuestas por Halliday (1994): la ideacional, la interpersonal y la textual.

El lenguaje se organiza alrededor de dos tipos de significado: el ideacional y el interpersonal. El primero busca entender lo que rodea al locutor y su mensaje, el segundo se basa en las relaciones sociales. Estos dos niveles se dan en combinación con la metafunción textual. Cada una de estas posee sentido en su manejo total dentro del sistema lingüístico. Seguidamente, se presentan cada una de las metafunciones descritas por el lingüista británico.

En cuanto a la ideacional, esta metafunción ordena las experiencias del hablante o escritor en el mundo real o imaginario, lo cual quiere decir que se refiere al

asunto del que se trata para significar la percepción, organización y comprensión del mundo. En este sentido, se tiene que a través del lenguaje se expresa la experiencia del locutor alrededor de su mundo exterior e interior. Incluso, Halliday (1994) habla sobre el mundo de la conciencia del hablante en sí.

La metafunción interpersonal indica, establece o mantiene las relaciones sociales; se basa en la interacción con miembros del entorno. También incluye las formas del tratamiento, la modalidad, el uso de deícticos, el grado de certeza manejado por los interlocutores, el uso de los modos verbales, el contrato comunicativo adoptado, entre otros. Por consiguiente, el locutor suele adoptar una postura específica dependiendo de la situación discursiva y su relación con su destinatario real o potencial tanto para enunciar sus propias actitudes y juicios como al tratar de persuadir las actitudes e interferir en los pensamientos y decisiones del otro.

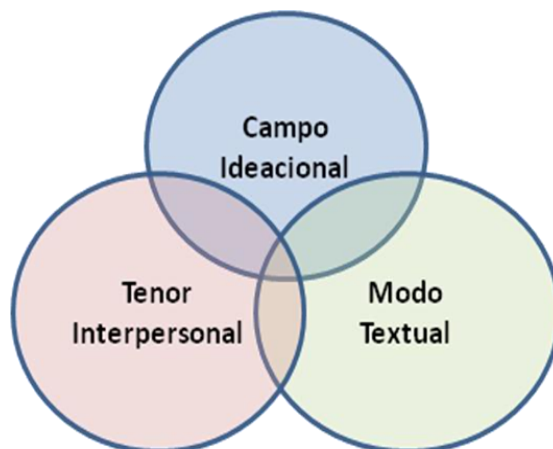
La textual involucra la forma potencial en la creación de textos coherentes entre sí y ajustados a las necesidades de su emisión. Representa la manera de concretar las dos funciones anteriores a través del entretendido de enunciados para formular una unidad de significación operativa; a su vez, repercute en la organización coherente y cohesiva del mensaje. Al usar el lenguaje, cada uno de los interlocutores organiza los mensajes de manera que puedan mostrar cómo funcionan en el seno de los mensajes que los circundan.

Los componentes o metafunciones presentadas establecen el enlace por medio del cual los significados subyacentes se proyectan en el texto y generan una relación tripartita entre los tres significados para así complementarse. Además, dentro de la LSF, representa un rasgo de análisis que no debe quedar por fuera. De esta manera, surgen las configuraciones semánticas que Halliday denomina variables del contexto de la situación: *campo*, *tenor* y *modo*, necesarias para describir lingüísticamente el enunciado y lo que lo rodea. Estas representan el medio en el que se intercambian significados, es decir, el contexto social. La relación de estas tres variables de la interacción comunicativa coincide también con las expuestas por John Pearce, citado en Halliday (1994).

Referirse al *campo* es aludir a los tópicos y a la actividad en curso, en palabras de Kaplan (2007). Esto quiere decir que el *campo* se refiere a lo que ocurre, lo cual incluye a lo que se está hablando. La actividad del hablante y de los participantes está inmersa en la variable. La relación sostenida por las personas que forman parte del intercambio de significados, así como quiénes son, es lo que se conoce como *tenor*. También hace alusión a la permanencia de la relación y el grado de afectividad. Quiere decir que el *tenor*, además de indicar la relación, presenta el acercamiento o distancia social que coexiste entre los interlocutores. El *modo* del discurso destaca el papel que juega la lengua en una situación en concreto para expresar un significado y qué canal emplea para ello. No solo a través de la elección del código oral o escrito sino de las distintas posibilidades retóricas existentes para ello. Entonces, el *modo* incluye tanto el medio, como el modo retórico usado por los interlocutores.

Dependiendo de la fusión de las tres variables anteriores se tendrán distintos registros. Es preciso señalar que cada variable se corresponde de modo directo con las metafunciones del lenguaje. Seguidamente, se presenta el gráfico de la relación de variables y metafunciones.

**Gráfico 1. Relación de variables y metafunciones**



Fuente: Autor, 2012.

En el gráfico anterior, se nota la conjugación de las tres variables contextuales de la situación comunicativa.

### *Teoría de la Valoración*

En los últimos años, se ha manifestado interés por los estudios valorativos vistos desde distintas perspectivas, bien sea desde la filosófica, psicológica o lingüística e incluso con interrelación debido a la estrechez de las ciencias en cuestión. Se puede decir que la base epistemológica de todas estas parte de la filosofía a través de la teoría de la valoración de John Dewey, la cual posee como antecedente la corriente filosófica del pragmatismo. En cuanto a la psicología, es a partir de la experimental cuando se logra el análisis de procesos mentales desde la observación y las experiencias, por supuesto las cuales son las que se manifiestan a través de las interacciones lingüísticas.

Ahora bien, desde la lingüística, la Teoría de la Valoración (TV) remite a una evaluación de un estado. Esta teoría desarrollada en la Escuela de Sidney se centra, principalmente, en explicar el sistema evaluativo del lenguaje. Debido a su naturaleza se relaciona con el significado en contexto, en uso; por lo tanto, también la pragmática genera aportes como lo son la modalización, la visión dialógica del discurso, la relación del discurso con el contexto, las implicaciones, la cortesía, el contrato comunicativo, entre otros aspectos. Finalmente, lo que se espera es la construcción de la visión del sujeto evaluado sobre determinados hechos o fenómenos, creencias, percepciones, entre otros, es decir, estudiar la generación de significados interpersonales (Halliday, 1985; Halliday y Matthiessen, 2004). Esta tendencia proviene de la noción hallidayana, la cual conjuga los usos evaluativos del lenguaje con una visión dialógica del discurso. La misma ha sido retomada por distintos autores, quienes además le otorgan una denominación en particular: Conrad y Biber (2001), afecto; Martin (2001), appraisal; Stubbs (1996) modalización; Bolívar (1986) evaluación, entre otros (Nieto y Otero, 2007). Con ellos, se han

generado distintos enfoques para el análisis de sistemas y subsistemas de formas léxicogramaticales y sus correlaciones semántico-discursivas.

Esta teoría ha llamado la atención de lingüistas y analistas del discurso en diversas lenguas, lo cual se puede constatar a través del grupo en línea de *appraisal analysis*, debido a que los recursos empleados para construir o referir personas discursivas o situaciones en particular permiten evaluar las posiciones, al tiempo que se puede estudiar el rol ejercido por cada hablante dentro de los enunciados para negociar relaciones entre los interlocutores reales o potenciales. En este sentido, Kaplan (2004) define la valoración como “la construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva” (p. 58). Por consiguiente, la concepción implica una amplia gama de usos evaluativos del lenguaje en el que los productores discursivos adoptan y negocian posturas.

Bajo esta panorámica, los aportes bajtinianos representan un fundamento teórico relevante, pues se incorpora la noción dialógica del lenguaje. La orientación dialógica de Bajtín (1979) concibe la lengua como diálogo vivo y no como código. White (2003) afirma que la TV radica básicamente en establecer tres funciones. La primera es que involucra un posicionamiento actitudinal hacia los enunciados que se producen o que se reciben; la segunda, es la que está dirigida hacia el posicionamiento dialógico, negociación entre locutor e interlocutor y la tercera, referida a la heteroglosia en el discurso, la cual podría situarse incluso dentro del posicionamiento dialógico, ya que alude al contexto intertextual en el que se desarrollan los enunciados.

Esta teoría se ha generado a partir del trabajo de investigación en educación Write in right dirigido por el Profesor James R. Martin del Departamento de Lingüística de la Universidad de Sidney en la década de los 80. Este proyecto produjo aportes significativos para la semántica interpersonal. Sus investigadores, pertenecientes a la Lingüística Sistémica Funcional en su mayoría, expusieron la relevancia de investigar los contextos en los que ocurren los intercambios lingüísticos, los medios empleados, los objetivos retóricos de los escritores; su posicionamiento frente al otro y la forma empleada para modalizar un enunciado

(White, 2001). Todo ello sirvió para promover la indagación de los aspectos valorativos del lenguaje al proporcionar datos sobre las consecuencias retóricas en la elección de una posibilidad u otra determinada por el contexto situacional en la que es emitida. El estudio se inició con una indagación en estudiantes de secundaria sobre sus necesidades en lectura y escritura para procesar discursos pertenecientes a distintos géneros, entre ellos el académico, tecnológico y mediático para así desenvolverse satisfactoriamente en las distintas áreas del saber.

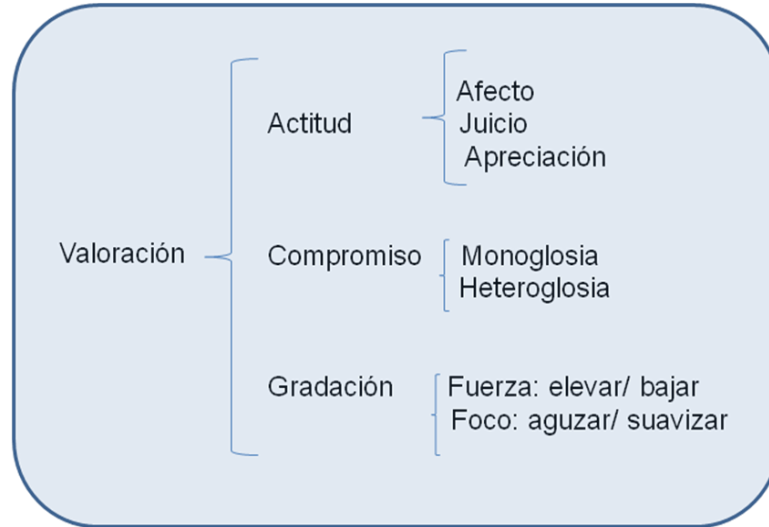
Finalmente, se tiene que el objetivo de esta teoría radica en estudiar la actitud de los sujetos y cómo esta varía o modifica las representaciones del compromiso del hablante con sus emisiones. Además, explora su posicionamiento para evaluar y construir estrategias que muestran el grado de acercamiento y distanciamiento con respecto al tópico en cuestión (Kaplan, 2007). Al mismo tiempo, esta perspectiva de estudio pretende comprender la semántica interpersonal, por lo tanto se ubica en la variable *tenor* del modelo de Halliday. Para la teoría de la valoración, los recursos evaluativos pueden dividirse en tres grandes dominios semántico-discursivos: la actitud, la gradación, y el compromiso (Martin, 2001; White 2001; Martin y White 2005).

Según White (2001), la teoría de la valoración está compuesta por un sistema integrado por tres dominios semánticos: la actitud, el compromiso y la gradación. Cada uno de ellos compone las opciones disponibles para el locutor en cuanto a la elección de sistemas o su integración según sus propios intereses. Para ello el locutor o hablante dispone tanto de una serie de significados que puede ajustar a las intenciones y el contexto, como de los recursos lingüísticos para efectuar dicha expresión.

El dominio de la actitud se relaciona con respuestas emocionales, así como con los valores que cada cultura demanda, mientras que el compromiso hace referencia a los recursos lingüísticos que permiten posicionar las voces de los productores del mensaje, esto quiere decir que se establece una relación heteroglósica. La gradación se relaciona con el modo de intensificar o mitigar la fuerza de los enunciados.

A continuación, se muestran cada uno de estos dominios semántico-discursivos.

### Gráfico 2. Dominios semánticos de la valoración



Fuente: Hood y Martin (2005)

El estudio completo del sistema de la valoración ofrece, entonces, una visión sobre la integración de los dominios, lo que repercute en lo interpersonal y dialógico del acto comunicativo. Este sistema representa un caudal de insumos para las investigaciones semántico – discursivas, desde el enfoque funcional y la interacción dialógica del lenguaje. A través de la evaluación del lenguaje se propone construir identidades e ideologías y ver de qué modo los locutores se presentan y a su vez dibujan su interlocutor real o potencial. Asimismo, promueve el análisis de actitudes con respecto a situaciones determinadas en diversos contextos, incluso en el intertextual (White, 2003). Seguidamente, se presenta la noción de género y comunidad discursiva que servirá de base en el diseño del modelo discursivo.

### *Género discursivo*

Para Bajtín (1979), la noción de género discursivo tiene una visión histórico – social relacionada con las diversas esferas de la actividad humana que se fusionan con

el uso del lenguaje visto en acción, por ende, la numerosidad de los géneros discursivos es amplia porque las actividades humanas son ilimitadas. Propone una diferenciación entre géneros primarios y secundarios. Los primeros son simples, menos complejos que los secundarios y responden a la comunicación cotidiana. Los segundos surgen en el discurso más complejo, caracterizado por su elaboración y organización y complejidad; absorben a los primarios, por tal razón presentan transformaciones y adquieren otro carácter que implica lo social e ideológico.

Plantea Martínez (2005a) que el género existe porque las prácticas humanas existen. El género discursivo significa mirar el lenguaje en su proceso evolutivo, recordando que las prácticas sociales humanas van cambiando, existen en algunas comunidades y en otras ya desaparecieron o posiblemente desaparezcan. Esto quiere decir que, en esencia, el ser humano es lengua y que cada una de sus actividades se desarrolla a través de la lengua. En este sentido, el género articula el conocimiento de los locutores con las convenciones sociales para derivar así el carácter cognitivo – social que se le confiere (Swales, 1990; Parodi, Ibañez, Venegas y González, 2010).

La clasificación de los géneros discursivos permite diferenciar los discursos de acuerdo a las actividades humanas siguiendo modelos típicos de enunciados para determinadas esferas sociales. Bajtín (1979) expone que:

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso (p. 268).

Desde el momento que se produce, se escucha o se lee un discurso, el interlocutor distingue el género discursivo por la organización composicional y el léxico donde se enmarca. Siguiendo estos planteamientos existirán tantos géneros como prácticas enunciativas se realicen en una sociedad. Martínez (2005a) explica que los géneros discursivos “son entonces especies de esquemas modélicos que

orientan la construcción de formas típicas de enunciados donde se dibujan, se muestran simulacros del mundo” (p. 14).

Swales (1990), explica que el género comprende eventos comunicativos que comparten determinados propósitos comunicativos, los cuales son reconocidos por los miembros de la comunidad científica en la que se producen. De ello se desprende una estructura prototípica, producto de convenios sociales, que determina el tipo de contenido y el registro empleado para presentarlo. De lo anterior se deduce que los principales elementos que determinan un género son: el propósito comunicativo, la esfera social en la que se produce, su superestructura, macroestructura, microestructura y el registro que aporta las particularidades de un discurso especializado.

Para Parodi y otros (2010), el género discursivo es más amplio que el modo de organización, lo arroja e instauro “una constelación de potencialidades de convenciones discursivas sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores, almacenados en la memoria de cada sujeto”. (p.250). Siguiendo a estos autores, el conocimiento se ensambla a través de representaciones mentales y se ve influenciado por patrones contextuales, sociales y cognitivos de los que forman parte para así crear o acoplarse a determinadas convenciones lingüísticas.

Al respecto, Figueras y Santiago (2000) consideran que el “género está integrado por todos aquellos textos que comparten una serie de rasgos tanto de forma, como de contenido, y que... se emplean convencionalmente en las mismas situaciones comunicativas” (p. 36). La relación entre géneros y situaciones comunicativas es obvia, ya que los géneros actúan de guía para cada situación social. Los escritores competentes saben qué género es mejor para cada situación comunicativa y qué modo de organización del discurso es el más adecuado.

Los géneros privilegian modos de organización específicos; por ejemplo, en el género pedagógico se privilegia el modo de organización expositivo. No hay que confundir los géneros con los modos de organización, pues los primeros están al servicio de estos últimos. Cabe destacar que en un solo género pueden aparecer

distintos modos de organización; no obstante, siempre habrá uno que predomine más con respecto a los otros (Martínez, 2005b). De acuerdo con la explicación anterior, se puede considerar el texto académico como un género, pues su producción se da en el contexto académico y responde a la misma situación comunicativa. Además, los textos académicos comparten características formales que el escritor debe manejar para producirlos exitosamente.

Figueras y Santiago (2000) afirman que se entiende por texto académico los escritos que producen los estudiantes durante su formación institucionalizada, sin importar el nivel, así como el discurso pedagógico del docente dentro del aula, en manuales, libros, etc.

El texto académico definido por Martínez (2004) es “el lugar a través del cual se hace la transmisión de un saber. Es decir, de los textos que encontramos en los manuales escolares” (p. 143). Continúa planteando esta autora que desde muy temprano los niños entran en contacto con los textos narrativos y es por eso que adquieren un conocimiento global de las secuencias narrativas y no ocurre lo mismo con los textos de secuencias expositivas, porque su enseñanza se hace más tarde. Por lo tanto, se hace necesario incorporar a través de la educación formal la noción de textos académicos, “y que tanto profesores como estudiantes conozcan e interioricen los tipos de esquemas semánticos que subyacen a los textos académicos de carácter expositivo” (ob. cit.).

Es importante destacar que hay dos tipos de textos académicos, los que produce el escritor para sí mismo y los que tienen un destinatario externo. El primer tipo sirve para que el locutor desarrolle y adquiera conocimientos; el segundo, “es un medio para comunicar conocimiento” (Figueras y Santiago, 2000, p. 39). Por consiguiente, el propósito de los textos académicos es demostrar conocimientos o reportar los resultados de una investigación. Esta transmisión responde a un discurso académico que permite comunicar significados especializados.

Por todo lo antes expuesto, una enseñanza de la lengua basada en los géneros es fundamental para la adquisición de conocimientos desde las disciplinas, puesto que permitiría crear conciencia sobre las convenciones esperadas en cada tipo de texto y

sobre los propósitos comunicativos de cada una de las partes que componen el texto. Al mismo tiempo, los usos concretos de la lengua en particular constituyen modos intencionados de relación con los pares académicos. Esta manera de enseñar propicia oportunidades para que los estudiantes encuentren similitudes o diferencias en las construcciones discursivas de determinados géneros y promueve la visión de metadiscurso al hacer que ellos reflexionen sobre cómo aprenden a leer y escribir desde las disciplinas.

### ***Comunidad Discursiva***

Las comunidades discursivas comparten metodologías de investigación, contenidos, valores, objetos y contextos de evidencias, estrategias de persuasión, convenciones, formas e incluso formatos conversacionales y escriturales (Faigley, 1986). La escritura a través del currículo se circunscribe a convenios de acción que ya han conformado un grupo de personas, miembros expertos que hacen conocimiento desde las disciplinas. Desde esta perspectiva, Bizzell (1992) define la comunidad discursiva como “a group of people who share certain language-using practices” (222)<sup>1</sup>. Según esta autora, estas prácticas convencionalizadas pueden ser vistas desde dos ópticas. La primera de estas es la referida a las convenciones estilísticas que regulan las interacciones sociales dentro del grupo. Mientras que la segunda se refiere al conocimiento canónico que regula las visiones de mundo de los miembros de esa comunidad, es decir, al modo en el que ellos interpretan una realidad. Para pertenecer a una comunidad discursiva se deben compartir convenciones de discurso de conocimiento, puesto que permiten caracterizar a los usuarios de una lengua que pertenecen a una esfera social.

Para Cassany (2008) una comunidad discursiva se refiere a:

un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas

---

<sup>1</sup> Traducción al español: Un grupo de personas que comparten cierto lenguaje por medio de prácticas.

finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad frente a profesionales de otros ámbitos y frente a comunidades de otros ámbitos (p.12).

Lo anterior está en consonancia con lo establecido por Parodi (2009), quien señala que cuando los estudiantes escriben en una materia específica, lo hacen con referencia a textos que definen las actividades propias de esa comunidad. La construcción del conocimiento disciplinar se realiza a través del discurso escrito y se delimita según la naturaleza de la práctica social de ese ámbito, el cual se exhibe en los textos de la especialidad. Es una especie de herencia cultural por medio de la cual se crea, fija y transmite el conocimiento disciplinar. En este sentido, ocurre un andamiaje entre la construcción inicial de saberes especializados y la consolidación de estos para que, progresivamente, los participantes se integren a una comunidad discursiva en particular. A decir de Cassany (2008), “ser miembro de una comunidad implica conocer los mecanismos de producción, transmisión y recepción del conocimiento que manejan sus miembros (p.12).

Desde esta perspectiva, el discurso de especialidad lo constituyen una serie de textos que involucran tópicos o temas prototípicos de un área determinada del conocimiento científico, los cuales poseen convenciones particulares de índole gramatical, retórica, disciplinar, entre otras.

Swales (1990) indica que el reconocimiento de las características que definen a una comunidad discursiva se convierte en una especie de estrategia didáctica y propone seis (06) criterios con el fin de identificar una comunidad discursiva. El primero es que una comunidad discursiva está orientada al logro de unos objetivos públicos consensuados por una sociedad; segundo, existen mecanismos de comunicación entre sus miembros; el tercer criterio es que la comunidad emplea los mecanismo de comunicación establecidos entre los miembros para proporcionar información y retroalimentación; el cuarto es que posee uno o más géneros

discursivos para el logro de los objetivos; el quinto se refiere a que debe poseer terminología específica para cada género y, finalmente, que la comunidad discursiva está compuesta por un determinado número de miembros que poseen los conocimientos relevantes y la experiencia discursiva necesaria, es decir, son los expertos.

Para este autor, los expertos de la comunidad discursiva son quienes reconocen los propósitos comunicativos, la estructura esquemática del discurso, el estilo y la elección de los contenidos primordiales, los cuales constituyen la esencia del género. De esta manera la comunidad discursiva va creando ejemplares modélicos que la caracterizan.

Desde el punto de vista pedagógico, en los espacios académicos se debe fomentar una comunidad de escritores competentes en cada esfera del saber, dado que cada género tiene un propósito en particular y, por consiguiente, posee patrones de organización propios, una estilística, referencias de teóricos y un marco comunicativo que lo define. Todo lo anterior está en consonancia con los destinatarios o interlocutores potenciales que se deben tomar en cuenta en la elaboración de un escrito.

En fin, una comunidad discursiva se apoya en los géneros disciplinares y, a su vez, estos últimos son los que proveen el conocimiento en una disciplina. De allí, la importancia de basar el abordaje pedagógico de la escritura en el reconocimiento de los géneros a fin de promover que el participante sea miembro activo de una comunidad discursiva.

### *Movida Retórica*

La noción de movida retórica (MR) fue propuesta por Swales (1990), quien diseñó una aproximación discursiva al análisis de los géneros. En un principio, su aplicación se realizó en el seno de la enseñanza del inglés con propósitos específicos. Esta propuesta pedagógica se basó en las necesidades de lectura y escritura de

hablantes no nativos de lengua inglesa para comprender y producir artículos de investigación (Biber y Kones, 2007).

Desde el estudio de la retórica de textos de investigación pertenecientes a campos académicos, disciplinares y profesionales, esta forma metodológica ha cobrado auge en los últimos tiempos debido a que permite comprender la estructura global retórica de los textos en función de propósitos comunicativos. La evaluación lingüística de la escritura académica, en términos de movidas, conduce a desarrollar una competencia organizacional retórica para que el sujeto reconozca, comprenda escriba y transfiera el conocimiento de modo autorregulado y así se evite el estudio prescriptivo o instruccional de cada tipo de texto.

La MR, como se verá más adelante en los fundamentos lingüísticos del modelo discursivo, es la expresión de un propósito comunicativo en términos de una unidad semántico – discursiva que se vincula con los enunciados y el conjunto de estas contribuye a la construcción del propósito global de un texto. Para el análisis discursivo-retórico se considera la MR equivalente a la de enunciado, puesto que el enunciado puede tener o no la forma de una oración. Calsamiglia y Tusón (1999) definen el enunciado como la unidad mínima de comunicación, cuya comprensión e interpretación depende necesariamente del contexto. Las macromovidas constituyen secciones específicas formadas, a su vez, por distintos fragmentos segmentados por intenciones comunicativas que revelan funciones específicas de comunicación (Parodi, 2008). Al considerar que el enunciado posee propósito comunicativo y da cuenta de una acción, su fuerza es ilocutiva, pues se dice algo para conseguir un fin específico.

Algunos investigadores cuestionan esta metodología porque requiere de la interpretación del sujeto y expresan que los rasgos para detectar una MR no siempre son sistemáticos. Además, establecen que el modelo es muy genérico, esquemático y parte de un etiquetaje en los pasos recreados por cada autor (Kanoksilapatham 2005; Sabaj, 2012). Sin embargo, para esta investigación el abordaje de MR representa un mecanismo mediador para desarrollar el potencial epistémico de la escritura académica y sobrepasar los límites del estudio interno del texto para llegar así a una

proyección didáctica que facilita la comprensión de distintos géneros, no solo en su estructura textual, sino en su estructura retórica. Esto quiere decir que hay una valoración pedagógica, puesto que la perspectiva del estudio del lingüista, no debe ser la misma que la del mediador en pedagogía del discurso. Este último tiene el compromiso de diseñar propuestas metodológicas menos complejas, prácticas, para la enseñanza de la escritura académica. Se quiere destacar que el análisis del género desde la perspectiva de la lingüista del corpus no es la misma adoptada por el especialista en pedagogía del discurso, dado que los propósitos de análisis son distintos.

Parodi (2008) presenta una serie de aspectos que pueden explicar de modo asertivo el uso de las macromovidas a través de los análisis retóricos, entre ellos se destacan: 1) la extensión de los textos que componen un determinado tipo de texto, b) tener un mayor nivel de abstracción en el análisis (de lo general o lo particular), c) desatacar características prototípicas del género, d) explicitar la organización funcional recursiva de ciertas secciones obligatorias en un texto y e) identificar rasgos gramaticales y discursivos de cada MR. En este sentido, el análisis de la estructura retórica de un texto implica su abordaje en distintos niveles, los cuales logran entretrejerse. Esto significa que hay una MR relacionada directamente con la superestructura, una movida dirigida al propósito comunicativo y unos pasos que permiten la progresión de la información. Este tipo de análisis es útil en actividades de enseñanza-aprendizaje, pues por lo general las orientaciones pedagógicas tradicionalistas se dirigen a las macromovidas, sin enseñar el entretrejo comunicativo.

### *El Modelo Argumentativo de Toulmin*

Para Plantin (2002), la argumentación “es un operación que se apoya sobre un enunciado asegurado (aceptado), el argumento, para llegar a un enunciado menos asegurado (menos aceptable), la conclusión” (p. 39). En este sentido, argumentar es ofrecerle al interlocutor razones convincentes para que acepte unas determinadas conclusiones. Rodríguez (2004), define la argumentación como un proceso secuencial

que permite inferir conclusiones a partir de determinadas premisas. En relación a la argumentación propuesta por Toulmin (1958) se basa en un modelo dinámico y lógico a través de una superestructura modélica del proceso argumentativo para sostener conclusiones acordes a las discusiones que se plantean en las relaciones cotidianas. Esta propuesta pone el énfasis en la función justificativa de la conclusión para obtener el apoyo del interlocutor, para ello el argumentador o hablante pretende convencer al oyente para lograr un acuerdo; y así conseguir que la justificación sea pertinente.

Toulmin fue un matemático, discípulo de Wittgenstein, muy reconocido por el modelo de argumentación, el cual consta de seis componentes: datos, conclusión, garantía, soportes, modalización y reserva. Martínez (2005b) explica que los tres primeros son los componentes elementales. Los dos primeros están presentes de manera explícita en el flujo discursivo y la garantía se aprecia semánticamente en la relación establecida entre los datos y la conclusión. Su presencia no siempre es explícita, más bien se infiere a partir de la relación entre los datos y la conclusión. Se asume como conocimiento compartido entre los participantes del acto. Seguidamente se presentan los seis componentes del esquema:

1. Datos o hechos: justifican el enunciado general. Los datos siempre se manifiestan de manera explícita, es decir, se basa en condiciones observables. Son las evidencias o argumentos que se tienen para justificar la conclusión.
2. Conclusión: es un enunciado general aserción o tesis que se infiere a partir de los datos o argumentos expuestos. Además, expresa lo que se quiere arribar con la argumentación, es decir, el punto de vista que el locutor quiere mantener y que espera sea aceptada por sus interlocutores.
3. Garantía: es parte importante del argumento que permite evaluar la relación entre dato y conclusión, es *ley de paso*. La ley de paso responde a preguntas de tipo ¿Cómo se puede pasar de datos a la conclusión?, ¿Cuál es la regla o ley general que permite ese paso?, ¿Cuál es el topos? (Martínez, 2005b). No describe los datos sino que presenta la conexión entre los hechos y la conclusión para que sean aceptadas por una comunidad discursiva. Esto quiere

decir que se debe poseer conocimiento compartido; existe un contrato comunicativo.

4. Soportes o fundamentos: son las citas que se hacen en torno a datos estadísticos, estudios científicos, creencias sólidas, entre otras. Su función es apoyar la garantía para evidenciar que los argumentos presentados sean aceptables. Difiere en cuanto a los datos en que el soporte apoya la garantía y los datos apoyan la conclusión. manifiesta la fuerza
5. Modalización: expresa el grado de certeza, la fuerza que se tiene acerca de lo manifestado en el argumento. Se emplean modalizadores para establecer la probabilidad del evento y de esta manera acercarse a una respuesta comprensiva de parte de los interlocutores. Puede presentarse en términos como: probablemente, seguramente, indudablemente, tal vez, aparentemente, resulta plausible, así parece...
6. Reserva: Es el elemento que representa la restricción o la objeción de la conclusión, es acercarse un poco a la posible objeción que pueda presentar la audiencia. Generalmente expresada por un adverbio modal del tipo *a menos que*.

Estos elementos están ampliamente diferenciados y su operación en conjunto permite la construcción de la escritura involucrando un proceso cognitivo complejo, ya que a partir de unos datos se configura una conclusión o evidencia; luego una garantía implícitamente conecta los dos componentes anteriores para crear una base sólida apoyada en un respaldo. A través de la modalización, se hace la interpretación de la conclusión manifestando las probabilidades y por último la reserva, acontecimientos que podrían implicar objeciones. En el ámbito educativo, la argumentación es de interés, especialmente en el desarrollo de la competencia escrita académica.

## *Escritura Tradicional y Escritura a través del Currículo*

### *La Escritura Tradicional*

La visión tradicional de la escritura sienta sus bases en los textos de la Gramática Tradicional y en la Retórica Clásica. Desde esta perspectiva, el interés se centra en la composición como un producto. Las reglas que rigen su funcionamiento normativo y prescriptivo son el punto esencial. La estructura superficial del texto cobra supremacía sobre la estructura profunda y la organización lógico semántica.

Esta tendencia concibe la lengua escrita como un código centrado en la gramática, ortografía, sintaxis, corrección léxica, puntuación, caligrafía y aspectos más formales y superficiales del texto, es decir, su base es el conocimiento de reglas. El objetivo primordial de la escritura se basaba en el producto ya terminado, es decir, en el texto escrito y no en los procesos para llegar a ese producto final. Era más importante la adecuación a los preceptos para la escritura que la producción en sí. En este sentido, el texto era una unidad estática que privilegiaba la articulación basada en el código lingüístico.

La concepción de escritura tradicionalista, en particular, ubica su aprendizaje a partir de los seis años. Es un aprendizaje más mecánico que funcional. En los primeros años escolares, la enseñanza de la escritura en las escuelas se limita al estudio de la ortografía y la gramática; sin embargo “tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro” (Cassany, 1998.p. 36), por ende la concepción adoptada sobre producción escrita y su enseñanza ha sido y, con frecuencia, errada.

En general, una de las características más importantes en la adquisición de esta competencia es su sentido institucionalizado, puesto que este aprendizaje tiene lugar en centros educativos, “a pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica” (Calsamiglia y Tusón, 1999. p. 78).

Con respecto a la escritura y a la producción escrita, Tolchinsky y Sandbank (1990) plantean que una de las principales diferencias es que la primera se refiere “al sistema de notación alfabética, las letras y sus reglas de combinación y al conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas tales como signos de puntuación, mayúsculas, subrayado, etc.” (p. 4), mientras que en la producción escrita debe haber un dominio de conocimientos y una diferenciación textual, es decir, “la capacidad de producir textos lingüísticamente diferenciados para circunstancias comunicativas contrapuestas” (p. 4).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, Teberosky (1990) afirma que una multiplicidad de autores apoyan la concepción de lenguaje escrito y su diferenciación de la escritura y afirman la visión equívoca que se ha ido adquiriendo. Entre ellos cita a Brown y Yule (1983), Culioli (1983), Chafe (1985), Ong (1987), Tannen (1986), Benveniste (1982), entre otros. Esta autora señala que unos de los equívocos más comunes es considerar el lenguaje escrito a la reducción de la manifestación gráfica, dejando a un lado la competencia comunicativa para emitir mensajes en situaciones e intenciones determinadas.

El estilo de enseñanza acorde a este tipo de prácticas es el basado en la corriente conductista; la rigidez y la repetición son elementos clave dentro del diseño de las actividades didácticas en las que se privilegia la redacción, pero con énfasis en microhabilidades trabajadas por separado. Por consiguiente, la escritura carecía de intencionalidad para el escritor, pues solo buscaba cumplir con requisitos establecidos, dejando a un lado el impacto que generara a nivel personal, social, cultural y académico.

Wells (1987) identifica cuatro niveles de uso de la lengua: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. De este modo, la escritura desde la perspectiva tradicionalista se ubica en el nivel más básico, el cual es el ejecutivo, que se centra en el control del código escrito, en codificar y decodificar. Las limitaciones presentes en este modo de ver la escritura abrieron las puertas hacia nuevas expectativas centradas en el proceso, las funciones y, por sobre todo, en el aprender a aprender. En la actualidad, la visión sobre escritura ha ido evolucionando de la oración al texto y del

texto al discurso, así como de la memorización de las reglas ortográficas a la producción escrita, y del producto al proceso. La concepción actual de escritura se basa en el proceso, lo que quiere decir que el cambio pasa de un enfoque conductista a uno de tipo cultural y cognitivo. Para representar este cambio, Björk y Blomstand (2000) presentan el siguiente cuadro:

**Cuadro 1. Concepciones sobre producción escrita**

Conductismo	Enfoque cognitivo
<p data-bbox="298 743 828 821">Visión atomística de la habilidad escritora:</p> <p data-bbox="298 869 553 905">Aprender a escribir.</p> <p data-bbox="298 953 776 989">Enseñanza tradicional de la escritura:</p> <ul data-bbox="298 1037 828 1411" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="298 1037 699 1073">• Centrada en el profesorado.</li> <li data-bbox="298 1079 828 1150">• Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar.</li> <li data-bbox="298 1199 828 1270">• Se escribe con el profesorado como audiencia.</li> <li data-bbox="298 1276 828 1348">• El profesorado responde solo ante el producto final.</li> <li data-bbox="298 1396 651 1432">• Borrador único y lineal.</li> </ul>	<p data-bbox="854 743 1383 779">Visión holística de la habilidad escritora:</p> <p data-bbox="854 869 1149 905">Escribir para aprender.</p> <p data-bbox="854 953 1383 1031">Enseñanza basada en el proceso de escritura:</p> <ul data-bbox="854 1037 1383 1411" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="854 1037 1279 1073">• Orientada hacia el estudiante.</li> <li data-bbox="854 1079 1383 1186">• Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora.</li> <li data-bbox="854 1192 1344 1228">• Escribir con audiencias diferentes.</li> <li data-bbox="854 1276 1383 1383">• Crítica de parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura.</li> <li data-bbox="854 1390 1333 1425">• Varios Borradores que se revisan.</li> </ul>

Fuente: Björk y Blomstand. (2000, p. 16)

En el cuadro N° 1, se visualiza una clara diferenciación entre el cómo se concebía la producción escrita y cómo se pretende que sea ahora. En resumen, la escritura tradicional, por ser concebida como proceso mecánico, se inserta en un *modelo explicativo de producto*, en cuyo seno importa el trazado de las letras y la capacidad para copiar, por consiguiente el valor se encuentra en el producto final, en su acabado y pulcritud. Desde esta perspectiva, el contexto no posee relevancia y las situaciones de escritura son diseñadas artificialmente para crear composiciones o

reproducciones. La revisión se dirige más hacia el producto y el cumplimiento de las normas gramaticales exhibidas en el texto. Para Cassany (1998, 1999, 2006), así como para muchos otros autores como Teberosky (1990), Camps (2003), Tolchinsky (1993), Parodi (2003), la composición escrita va mucho más allá del solo acto de escribir. En este sentido escribir, actualmente, significa usar el lenguaje para conseguir objetivos, se escribe para algo y para alguien. Esta concepción fue cambiando debido a los aportes de disciplinas como la pragmática, análisis del discurso, sociolingüística, psicología cognitiva, entre otras.

### ***La Escritura a través del Currículo***

Desde la década de los ochenta se ha reconceptualizado la noción de escribir, pues se deja a un lado la falsa creencia de considerar que la escritura depende de habilidades motoras, puntuación, concordancia, conocimiento estricto de reglas sintácticas y gramaticales, las cuales otorgan privilegio al texto acabado y pulcro como producto o resultado final de una práctica, es decir, hablar de lengua era sinónimo de gramática, sintaxis, morfología... Este cambio paradigmático se debe a la aparición de investigaciones que brindaron un marco teórico - conceptual para valorar la expresión escrita como proceso cognitivo de producción y no como un mero acto de transcripción (Flower y Hayes, 1981 y Bereiter y Scardamalia 1992). Esta tendencia se vio favorecida con la aparición de enfoques funcionales y pragmáticos que le dieron el valor comunicativo al lenguaje en diversos contextos.

La producción escrita, en la actualidad, es considerada como medio social que le permite al ser humano plasmar sus ideas, expresar información o plantear simplemente los resultados de una investigación. Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Muchos son los autores que coinciden en que la escritura es un proceso complejo que realiza el individuo, tanto para comunicarse, como para organizar su pensamiento. Además, quien escribe debe presentar su exposición de manera sistemática y ordenada para guiar a sus

lectores en la comprensión del texto y, por consiguiente, en la construcción de significados, para lo cual el manejo de los aspectos funcionales y estructurales es una necesidad.

Los aspectos funcionales se refieren a aquellos dirigidos hacia la determinación del tema a escribir, el propósito que se desea lograr, la audiencia a la que se dirige el texto, características prototípicas del texto a escribir y la finalidad que persigue según el contexto en el que se circunscribe la producción textual. En cuanto a las características prototípicas, y siguiendo a Carlino (2005), es posible que una de las causas por la que les cuesta escribir a los estudiantes es que no tienen claras las características del género en el que van a escribir, es decir, no conocen “las expectativas de los lectores, cuáles son las convenciones esperadas...y no se guían según las especificidades de cada género” (p. 18). Al desconocer o al aplicar esos lineamientos se dificulta la tarea de escribir. Mientras que los aspectos estructurales se orientan hacia el proceso de producción.

Sin embargo, la escritura a través del currículo requiere de la activación de otros procesos dirigidos hacia la reflexión y organización del conocimiento en las distintas disciplinas del currículo. El abordaje del estudio y la práctica de la lengua, como medio o instrumento de transmisión y producción de saberes, requiere de una didáctica de la escritura en el entorno académico de las disciplinas para establecer relaciones entre pedagogía, escritura, discurso y conocimiento.

Escribir desde las disciplinas, o la escritura a través del currículo, es viable mediante programas de producción escrita que se ocupen de las muchas maneras de construir significados dependiendo de cada disciplina. El movimiento descrito busca producir aprendizajes globalizados y contextualizados de la lengua. La meta principal de este enfoque es la acomodación de los estudiantes al discurso académico de varias disciplinas a través de la apropiación del texto escrito prototípico de esa comunidad discursiva.

Este movimiento se basa en dos orientaciones epistemológicas (Mc Leod (1989). La primera de estas es escribir para aprender e implica que cuando los estudiantes se involucran activamente en los temas estudiados en cada asignatura, los

asimilan con mayor facilidad y esto hace que se adueñen del contenido mientras escriben sobre él. Es una actividad de escritura que les permite desarrollar una ética para asirse del conocimiento. Es asignada como una visión cognitiva cuyo interés principal reside en quien aprende y su referente social; se sustenta en teorías cognitivas, culturales y de la lectura y escritura; e integra al escritor con el discurso para aprender significativamente contenidos en las disciplinas. El concepto de cognitivo reside en la construcción del conocimiento individual en primera instancia, debido a que toda construcción discursiva amerita de la activación de procesos psicológicos complejos. Esta tendencia es análoga a lo que autores como Bereiter y Scardamalia (1992) denominan transformar el conocimiento en consonancia con los requerimientos de la disciplina en estudio, lo cual le confiere el carácter social al proceso.

La segunda orientación es la de escribir en las disciplinas, la cual permite internalizar patrones comunicacionales de cada disciplina proporcionando un cuerpo estable de ideas prácticas que vehiculan el conocimiento. El propósito es formar a un escritor - locutor capaz de hacer de la escritura un acto social que implica consideraciones de intención comunicativa, construcción de significado, audiencia cautiva, convenciones sociales esperadas por la comunidad discursiva, monitoreo constante, valoración recursiva de las construcciones discursivas, entre otros. Las dos visiones se complementan entre sí y se refuerzan; sin embargo, la primera se centra en una dimensión expresiva y para la segunda el eje central reside sobre la base de lo retórico. Este último, se enfatiza en el discurso de las comunidades disciplinares y su construcción social. El conocimiento generado desde la escritura del texto, también determina la epistemología de la disciplina en la que se escribe, puesto que las prácticas de escritura muestran las relaciones ideológicas establecidas entre los participantes.

Ambas orientaciones epistemológicas persiguen fomentar el desarrollo de estudiantes pensadores y críticos, productores de conocimiento y no consumidores del pensamiento ajeno. Esta forma de hacer conocimiento y de ver la formación del

discurso escrito, sienta sus bases en la pedagogía liberadora propuesta por Freire (1969) y que será presentada más adelante en los fundamentos del modelo.

En este sentido, la década de los ochenta del siglo pasado marcó el cambio de foco en la didáctica de la lengua, haciendo énfasis en el proceso de generación de ideas, problema retórico, tareas específicas, memoria a largo plazo, planificaciones, monitoreo, necesidad de pensar en una audiencia y en una escritura contextualizada con normas y convenios discursivos establecidos por una comunidad. Así mismo, la atención del dominio de la lengua escrita se centra en situaciones productivas, en el papel de los interlocutores y en los diversos tipos de textos según los ámbitos en los que se produzcan. Aunado a ello se tiene la necesidad de compartir experiencias de aprendizaje entre pares para realizar cambios de roles (locutor - interlocutor e interlocutor - locutor) y así estudiar en equipo.

El desarrollo de la capacidad escritural se amplía cuando hay un compartir de experiencias con pares académicos. Escribir, generalmente, resulta más productivo en soledad por su carácter reflexivo; no obstante, la interacción entre pares ha tomado auge en los últimos tiempos, en especial para desarrollar el nivel epistémico. Este nivel consiste en que al escribir se transforma el conocimiento desde una experiencia personal y se crean ideas, opiniones o puntos de vista que se desconocían previamente (Wells, 1987). La interacción propicia que los escritores dialoguen con el texto a fin de realizar cambios de roles locutor - interlocutor y viceversa. Además, la actualidad demanda realizar prácticas escriturarias a través del currículo en equipo, lo cual se valora como una estrategia de aprendizaje y de evaluación.

Desde el punto de vista psicológico, Brunner (1988) presenta una serie de postulados relacionados con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación. Entre ellos se destaca el postulado interaccional, el cual se fundamenta en que el conocimiento requiere de una subcomunidad en interacción para negociar significados. En este sentido, la interacción facilita el aprendizaje de cada uno de los participantes, pues cada uno de ellos, según sus habilidades, ayudará a facilitar el conocimiento entre sus pares. También, Vigotsky (1973) plantea la necesidad del trabajo entre iguales, en el que se determina la

relevancia de la interacción en el ámbito de la escritura. Toda esta base teórica permite valorar la escritura en el marco de una comunidad discursiva, concepto ampliamente manejado desde la escritura a través del currículo.

Esta investigación sienta sus bases sobre la escritura a través del currículo, en un principio, Writing Across the language (WAL), el lenguaje a través del currículum (LAC). Sus inicios datan de los finales de los años sesenta en Inglaterra y su concepción de la enseñanza de lengua estribaba en ser vista como un eje transversal. Este movimiento surge en respuesta a la crisis de alfabetización que se presentaba en ese momento histórico (Marinkovich y Benítez, 1999). Su complemento es el Writing Into disciplines (WID). Después el término se popularizó como la escritura a través del currículum y fue adoptado en Estados Unidos. Sin embargo, este movimiento se apoyó en la enseñanza con fines específicos, la cual surge de la enseñanza del inglés con fines específicos, cuyo objetivo se centra en la enseñanza y el aprendizaje de una comunicación especializada que se requiere dentro de una disciplina académica específica (Diccionario de Términos Clave de ELE (s.f.).

Shih (1986) establece cuatro enfoques didácticos para la enseñanza del inglés como segunda lengua, los cuales son descritos y ampliados posteriormente en Cassany (1990) quien los denomina como enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Este último autor expone su validación tanto en la enseñanza de la lengua materna como de segunda lengua. Los cuatro enfoques didácticos son: el basado en la gramática o retórica clásica, fundamentado en el estudio analítico de la lengua; en la función, el cual pone énfasis en un abordaje comunicativo; en el proceso, se propone un estudio desde el desarrollo de la composición de los textos con fundamentos en los estudios hechos por la psicología cognitiva; el último, el enfoque basado en el contenido, se centra en que la supremacía del contenido está por encima de la forma. Este enfoque se desarrolló en Estados Unidos a través del movimiento de la escritura a través del currículo en dos contextos académicos paralelamente: en los cursos de escritura de las universidades y en las escuelas básicas y medias.

Shih (1986) también plantea que la expresión escrita, como habilidad lingüística, se integra en el contexto de las actividades académicas porque el aprendizaje se da en conjunto. Dentro de todas las carreras de formación, los estudiantes ejercitan todas las habilidades, por consiguiente: “Skills are integrated as in university course work: Students listen, discuss, and read about a topic before writing about it-as contrasted to the traditional belief that in a writing course, students should only write” (p. 624)<sup>2</sup>.

Tanto la escritura a través del currículo, la enseñanza con fines específicos, como el enfoque basado en el contenido tienen como propósito introducir a los estudiantes en la práctica escritural con las convenciones del lenguaje de una disciplina específica considerando esa esfera social y cultural, así como las estructuras prototípicas de determinados textos en distintas áreas, desde los géneros discursivos. Por ejemplo, el informe médico no es igual a un informe solicitado por un director de liceo a los profesores sobre las actividades programadas para un lapso de tiempo. Se tiene claro que los escritos se delimitan según un propósito, la audiencia y el ámbito de la situación comunicativa...

Carlino (2005), a su vez, expone que la cultura universitaria exige que los estudiantes manejen nuevas normas no existentes en la escritura de los niveles inferiores, así se tiene que en primaria y bachillerato, por ejemplo, los acontecimientos, teorías o leyes, no tienen nombres y apellidos, a menudo se suprime esa información y no se manejan los referentes teóricos, por solo citar un caso. En lo que respecta a la especialidad de Física, comunidad en la que se realiza la investigación, es determinante que sus miembros posean un manejo teórico de los fenómenos estudiados en los experimentos.

La alfabetización académica cada vez más es una exigencia en estos tiempos de crisis. Las universidades deben proveer a los estudiantes de programas que

---

<sup>2</sup> Traducción al español: Las habilidades son integradas en el trabajo del curso: Los estudiantes escuchan, hablan, y leen sobre un tema antes de escribir sobre ello - en contraste con la creencia tradicional que en un curso de escritura, los estudiantes solo deberían escribir.

permitan establecer una afiliación institucional, en palabras de Coulon (1995). Por su parte, Alvarado (2000) plantea que es falsa la creencia de que los estudiantes deben estar capacitados para escribir según las exigencias de las universidades antes de entrar en estas, puesto que la escritura posee un potencial epistémico propio en cada nivel. La afirmación anterior lleva a la reflexión sobre el escribir como generador de conocimiento, lo cual promueve un pensamiento crítico y reflexivo, es escribir para transformar una realidad. El desarrollo de esta competencia no es un saber espontáneo, requiere de capacitación y los docentes de Educación Superior son los llamados a realizar este trabajo.

La alfabetización académica es promovida mediante la tendencia de escritura a través del currículo. Al hablar de alfabetización académica se hace referencia al saber particular de razonar, producir y transmitir un conocimiento, lo cual permite que el sujeto sea admitido en una comunidad científica. Para Carlino (2003), este tipo de alfabetización engloba un “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410).

Esta misma autora considera que el manejo de esas estrategias permitirá desarrollar prácticas de lenguaje y pensamiento propias del nivel. En consonancia con ello, el docente debe abandonar la transmisión del conocimiento desde el punto de vista declarativo. Bajo esta perspectiva, se requiere de un docente – mediador, capaz de diseñar situaciones de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la construcción del conocimiento y de proponer esquemas de pensamiento propios de cada disciplina. Por ello, la visión vigotskiana, descrita más adelante, es fundamental.

Esta corriente de escritura se ha realizado generalmente con docentes de las distintas disciplinas que componen el currículo a través de eventuales talleres de formación; sin embargo, en el presente estudio, se hizo un abordaje con acompañamiento. En un primer nivel con docentes de Física y, en el segundo, esos docentes diseñaron y aplicaron programaciones para sus estudiantes. La intención es superar las brechas de lo teórico, guiar a los docentes y acompañarlos hacia una transferencia de los conocimientos, así como hacia una caracterización del género

estudiado. De este modo, se convierten en portavoces para promover una alfabetización académica según las necesidades de su disciplina. Para ello la pedagogía crítica, bajo los fundamentos de la teoría crítica, ofrece los fundamentos para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *Pedagogía Crítica*

Dentro de los cambios curriculares que se enfrentan a nivel mundial, se hace visible un nuevo panorama que privilegia las relaciones sociales y culturales para la transformación de la realidad social, dentro de la cual el sujeto estudiante tiene un papel protagónico. El contexto venezolano no escapa de estos cambios. Las exigencias para todos los niveles del sistema educativo descansan sobre esta base epistemológica. Si bien es cierto que no está de modo expreso en los planes de estudio, es lo que queda entredicho cuando se analizan distintos documentos curriculares de la actualidad.

Bórquez (2006) expresa que esta pedagogía presenta dos corrientes principales. En la primera, la escuela reproduce los valores y las relaciones sociales y culturales dominantes. Los principales representantes son Antonio Gramsci, Louis Althusser, Pierre Bordieu, Christian Baudelot, Roger Establet. Mientras que la segunda perspectiva, está constituida por Paulo Freire, Jürgen Habermas, Alain Touraine, Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux y la escuela se configura como espacio social, donde hay una lucha y resistencia. Sin embargo, ambas visiones convergen en “sacar a la educación fuera de los muros de la escuela, y la relacionan con elementos generadores de sometimiento que se dan en la sociedad en general, como son la ideología y el poder de la clase dominante” (Bórquez, 2006, p. 136).

La pedagogía crítica se asocia con el término hebreo tikkun, el cual significa curar, transformar, reparar. Justamente esto se debe a que su principal objetivo es construir un nuevo tipo de conocimiento, basado en el impulso y el cambio social para que de esta forma pueda incidir en la formación de ciudadanos dispuestos a

luchar por una mejor vida y comprometidos con los valores de la libertad, igualdad y justicia social.

Algunos de los principales planteamientos indican que esta pedagogía ayuda a los estudiantes a reflexionar, además de desafiar la dominación y las creencias. Asimismo, busca generar una conciencia crítica en el estudiante que repercutirá en una conciencia ciudadana. Al respecto, expone Giroux (1990) que:

significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (p. 178).

Todo lo anterior desaprueba la pedagogía tradicionalista conductual positivista, pues la misma está en contraposición del desarrollo de las habilidades para modificar la realidad social y transformar el entorno, esto último es el propósito explícito en la pedagogía crítica. A propósito de ello, Bernabeu y Colom (1997) afirman que este paradigma apoya la transformación y las diferencias de pensamiento y las actitudes críticas.

Es por ello que los contenidos abordados, desde esta pedagogía, deben basarse en: la construcción de un marco de referencia que posibilite pensar críticamente al participante; la educación para la acción transformadora; la comprensión de la realidad que existe entre la sociedad y los agentes sociales; la no aceptación de las verdades como únicas; el desarrollo del pensamiento lógico y crítico; la crítica del proceso de aprendizaje; el aprender como compromiso crítico de diálogo entre estudiantes y comunidad; y, finalmente, aprender a aprender, aprender a transferir el conocimiento a las prácticas sociales reales.

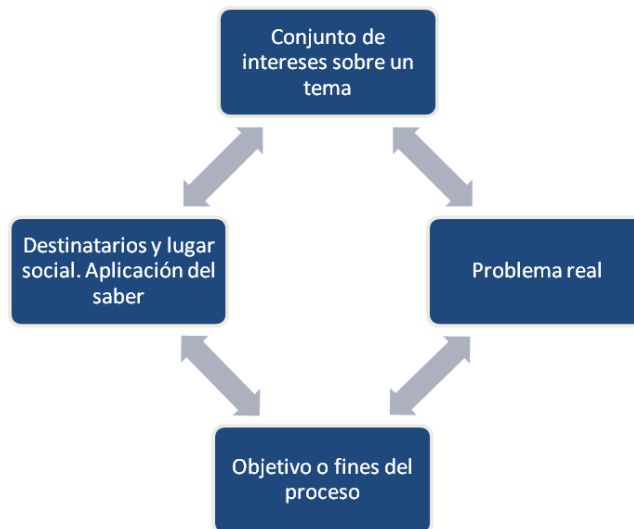
Por todo lo antes señalado, la pedagogía crítica orienta la formación del ser humano hacia investigaciones que desarrollen una nueva visión de pensar para resolver problemas del quehacer educativo y social. Desde esta perspectiva se concibe la enseñanza como el proceso dialógico transformador y emancipador que

promueve la construcción de una sociedad más justa en su proceso formativo. Se convierte en un paradigma que fortalece la construcción del conocimiento para dar lugar a una sociedad fuerte y crítica.

En este devenir, el proceso de interacción discursiva sitúa al sujeto como un ente crítico capaz de razonar, construir y reconstruir significados, quien a través de sus competencias comprensivas y productivas procesará y construirá textos con utilidad real a partir de los contenidos de su propio contexto (ver gráfico 3). Es preciso señalar que desde este contexto, tanto mediadores como participantes desarrollan habilidades metacognitivas que los impulsan a realizar sus actividades sin la necesidad de la presencia de un supervisor, pues reconocen sus fortalezas y sus debilidades. También, desarrollan nuevas percepciones cognitivas y sociales y las confrontan entre sí para oponerlas a las existentes y combatir la hegemonía ideológica.

Precisamente, el programa académico basado en el modelo discursivo, se diseñó y aplicó para que los docentes y estudiantes de Física reflexionen en torno a la estructura retórica del texto con mayor demanda: el informe de las prácticas de laboratorio. Cabe destacar que la noción de alfabetización académica manejada, se fundamenta en el enfoque postulado por Carlino (2005), quien concibe la alfabetización como una habilidad compleja que se adquiere progresivamente en el ámbito universitario. En la diversidad de temas, tipos de textos, destinatarios, reflexiones, situación retórica, procesos cognitivos... está la construcción del discurso esperado en estos entornos. Es una práctica que busca evitar el fracaso, la deserción y la discriminación estudiantil. El siguiente esquema muestra la interacción discursiva esperada, pues interactúan los intereses temáticos, con los posibles destinatarios del texto, los objetivos que se persiguen, y por supuesto, la problemática debe estar acorde al contexto real que, a su vez, permitiría la aplicación de ese saber.

### Gráfico 3. Proceso de interacción discursiva



Fuente: Autora, 2012.

Finalmente, se tiene que dentro del programa diseñado se toma en cuenta principios subyacentes en la pedagogía crítica, tales como: actividades prácticas, cognoscitivas y axiológicas que les permitan a los individuos su relación con el mundo; fines en correspondencia con las necesidades e intereses de ese grupo social (proyección que se pretende); disposición para potenciar habilidades de pensamiento; flexibilidad de un currículo abierto para elaborar la planificación según las necesidades de los participantes; trabajos por proyectos de aprendizajes que busquen la solución de un problema con relevancia social; aula y comunidad como espacios de discusión; construcción y reconstrucción de la realidad para luego transformarla y una comunicación horizontal entre los participantes-participantes y participantes-investigadores docentes, es decir, roles activos de ambas partes.

Lo antes expuesto coincide con el concepto fundamental de la complejidad moriana de *Bucle tetralógico*, es decir, interacciones entre el orden, el desorden, interrelación e interacción que llevarán a una organización. En suma, conocer lo que es conocer y no un aprendizaje a ciegas (Morin, 2000). Fraca de Barrera (2006)

retoma el bucle antes propuesto y lo presenta como un *Bucle tetralógico erotético de interpretación estratégica* que posee a modo de espiral el qué, cómo, por qué y para qué, interrogantes necesarias en la construcción discursiva desde una pedagogía crítica.

Es preciso destacar que desde este paradigma, la acción docente debe ir encaminada hacia la comunicación, negociación de los saberes y transformación de la realidad, por cuanto el participante debe ser un ente crítico, participativo, reflexivo, capaz de entender y problematizar los contenidos trabajados. Esta capacidad le permitirá al sujeto cuestionar sus propios planteamientos en función de una mejor calidad de vida. Además, por surgir de la teoría crítica, esta pedagogía se encamina hacia el análisis de la realidad del aula para promover una autonomía tanto personal como colectiva. De esta manera, el aprendizaje se realiza mediante la construcción del conocimiento y su interacción con el medio social por lo que los aportes de la teoría de Vigotsky son esenciales.

### ***Pensamiento y Lenguaje***

La teoría sociocultural de Vigotsky ofrece un marco conceptual que permite comprender los procesos mentales inherentes al desarrollo y consolidación del lenguaje. Desde esta perspectiva, la mente humana adquiere ideas del mundo social y en el caso de la escritura ello posee un papel determinante (Vigotsky, 1973). Esto se debe a que la parte social, en el ámbito académico, se refiere a convenios preestablecidos que coexisten en cada esfera disciplinar, los cuales se convierten en modelos dentro de esas prácticas, es decir, en géneros discursivos desde la tradición bajtiniana (Bajtín, 1979).

Escribir, como tarea compleja, implica superar una serie de dificultades cognitivas tanto para quien aprende, como para el que enseña. Por consiguiente, esta habilidad demanda un gran esfuerzo intelectual para abordar elementos discursivos, retóricos, de contenido, organizacionales y de forma. En muchas ocasiones, los docentes no poseen plena conciencia sobre esta complejidad. Suponen que los

estudiantes deben escribir fácilmente, sin la necesidad de una orientación pedagógica, pues la estadía en el nivel universitario los acredita para hacerlo. A través del estudio exploratorio realizado, se pudo evidenciar la afirmación anterior, pues los docentes infieren que sus estudiantes saben cómo escribir el informe de las prácticas de laboratorio porque son estudiantes universitarios y ya asignaturas como Lengua española e Investigación Educativa les han proporcionado la formación pertinente.

La teoría de Vigotsky es oportuna para entender el proceso de aprendizaje de la escritura a través de la Zona de desarrollo próximo (ZDP) y los elementos externos. De esta manera la adquisición y desarrollo de la escritura se desarrolla en dos etapas. La primera de estas se da entre dos o más personas y recursos externos; en la segunda, lo hace de manera individual, sin la necesidad de recurrir a muchos recursos externos. Esto se debe a que el sujeto ha regularizado sus procesos cognitivos para realizar efectivamente sus tareas.

La situación expresada anteriormente sirve para transferirla al campo universitario, en el que los estudiantes, especialmente al inicio de sus carreras, requieren de formación y acompañamiento en el desarrollo de sus producciones escritas. En este caso, son los docentes y los estudiantes más aventajados los llamados a realizar el control o monitoreo de la actividad ofreciendo distintas estrategias: realización de esquemas, lluvias de ideas, comentarios y discusiones guiadas, lectura de textos *modelo*, hablar en voz alta y describir sus procesos e inquietudes al respecto, elaboración de borradores, revisión guiada con lista de control o escala de estimación, etc. Lo importante es que el estudiante logre internalizar y tomar conciencia sobre todos estos elementos que en un principio activará con la asesoría de un docente o de un estudiante asesor, pero posteriormente su tarea será individual sin la ayuda de otros, es decir, se espera que puedan autocontrolar su proceso escritural.

La mediación, en el proceso de escritura, ejerce supremacía, pues el docente es el encargado de guiar a los estudiantes en la realización de textos acordes a las exigencias de las disciplinas. No son solo los docentes de lengua los encargados, más bien todos los docentes en sus distintas especialidades tienen el compromiso de enseñar la lengua manejada desde sus disciplinas y sus prácticas sociales. Así un

médico reconoce específicamente cuáles son los elementos que debe poseer un informe de ese ámbito y con qué formalidad y tecnicismo se debe abordar.

Los principios descritos anteriormente promueven una interacción entre todos los participantes del acto educativo y el docente es el mediador encargado de planificar situaciones de aprendizaje. Abordar la ZDP, dentro de las prácticas de escritura, implica que se le proporcionará al estudiantado oportunidades de monitoreo y autocontrol textual y discursivo. La intención es que los estudiantes se hagan conscientes de los procesos cognitivos involucrados durante la escritura de un texto y una de las maneras de lograrlo es a través del establecimiento de dinámicas que proporcionen un andamiaje entre procesos cognitivos, estrategias discursivas y especificidades disciplinares. Este objetivo es viable a través de la mediación del docente disciplinar, quien principalmente es el que debe formarse para servir de guía en el proceso de escritura, para lo cual, entre otras cosas, debe conocer y manejar las estrategias metalingüísticas.

### *Estrategias Metalingüísticas*

Cuando se trabaja con modelos de escritura orientados hacia el proceso, se hace imprescindible considerar la relevancia que tiene la conciencia por parte del escritor sobre sus propios procesos cognitivos para resolver problemas retóricos escriturales. Desde esta perspectiva, se considera que el papel de la actividad metalingüística es, sin duda, protagónico. Etimológicamente, la palabra meta proviene del griego y significa más allá; sin embargo, posee sentido reflexivo cuando se le antepone a determinados sustantivos y significa volver sobre lo que la palabra denota.

Camps y Milian (2000) presentan cómo ha evolucionado el término y con él sus acepciones. Sus inicios se le atribuyen a autores del siglo IV a. C; no obstante, la noción moderna viene de la lógica específicamente del Círculo de Viena: Tarski y Carnap y de la lingüística matemática: Harris, Morris y Hjelmslev. En el campo de la lingüística, especialmente en la enseñanza de la lengua, se inició con los estudios de

la lingüística estructural y con el trabajo de Jakobson sobre las funciones del lenguaje. Para este autor, la función metalingüística se presenta cuando el referente del mensaje es el mismo código. Es así como la actividad metalingüística aparece asociada de manera prioritaria a interacciones verbales como desencadenante de dicha actividad, es decir, la actividad metalingüística se considera como una fuente de creación y activación del conocimiento lingüístico; es el resultado de situaciones interactivas y de actividades internas que se expresan como pensamiento verbal (Camps y Milian 2000).

Ya autores como Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1992) en sus modelos cognitivos, habían dejado claro la importancia que reviste el proceso en la actividad escritural. Tanto es así que una muestra de ello es la diferencia que existe en los subprocesos mentales adoptados por un escritor experto y otro no experto. En este sentido, la metalingüística se refiere a conocer las operaciones o procesos mentales inherentes a los procesos comunicativos (conocer el qué) y saber usar estrategias para mejorar esos procesos (conocer el cómo). Por lo tanto, la acción pedagógica debe ir hacia una pedagogía que emplee estrategias metalingüísticas. Por esta razón, se abordó el diseño del programa académico discursivo con este tipo de estrategias. La escritura a través del currículo proporciona una opción viable para aplicar transformaciones pedagógicas en el ámbito universitario, pues en estos tiempos se hace necesario el establecimiento de actividades de producción discursiva en el seno de las disciplinas, pero desde la metaproducción.

La metaproducción o metaescritura es una operación cognitiva de orden superior destinada a establecer la finalidad por la que se escribe. Para ello se recurre a dos procesos mentales: la auto-observación enfocada en observar si lo que se está haciendo conduce al objetivo pautado al inicio y la auto-regulación enfocada en las medidas correctoras y en las estrategias para lograr el propósito del escrito, lo cual está en sintonía con los principios de la pedagogía crítica (Burón, 1993). Los aspectos que requieren ser observados y regulados son descritos y estructurados en siete por Baker (1987), citado en Carrasco (1997): aspectos léxicos, sintácticos, cohesión proposicional, consistencia externa dirigida hacia la información en el texto

y el conocimiento previo, consistencia interna, cohesión estructural y completitud de la información.

La auto-observación y auto-regulación son procesos coincidentes con el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981). Este es considerado como uno de los modelos más completos del proceso de composición escrita que describe los procesos mentales seguidos por el autor en el momento de escribir. Estos autores se centraron en los conocimientos previos y en las estrategias que el escritor emplea, prestando mayor atención al proceso y no al producto. En este modelo, los procesos no son lineales; son operaciones recursivas en las que se puede retroceder y avanzar según las necesidades del escritor.

El modelo se estructura en tres componentes: la memoria a largo plazo del escritor, la situación comunicativa o contexto de producción y el proceso de escritura en la memoria de trabajo. Estos a su vez comprenden otros subprocesos. En cuanto a la memoria a largo plazo, en ella se almacenan los conocimientos que el escritor posee sobre los contenidos temáticos y esquemas textuales; además, en ella se encuentra la noción de la posible audiencia. En lo concerniente a la situación comunicativa o contexto de producción, contiene los elementos externos al escritor. El siguiente componente, el proceso de escritura, hace referencia a la planificación (generar ideas, organizar y establecer objetivos), la textualización (redactar) y la revisión (leer, evaluar y rehacer). Además, establecen el monitoreo como mecanismo de control y regulación de los procesos antes citados.

Estos aspectos fueron considerados en el diseño del modelo discursivo, pues se entiende que los subprocesos cognitivos son ampliamente necesarios para un proceso de construcción discursiva. De esta manera los docentes y estudiantes, en procesos interactivos y dialógicos, tienen la oportunidad de reflexionar sobre el texto a escribir y las acciones a ejecutar.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **Tipo de investigación**

Esta investigación se sitúa dentro del paradigma postpositivista, específicamente en el paradigma crítico, conocido también como modelo socio-crítico (Pérez Serrano, 1998), pues el interés se centra en comprender, interpretar y transformar la realidad educativa. Los investigadores de la Escuela de Frankfurt son los representantes de esta visión. Realmente, se cohesiona con las ideas de Paulo Freire, seguidor de la Escuela citada, al fundamentarse en una acción social desde una dinámica liberadora y emancipadora. Esta orientación exige que el investigador y los participantes estén en constante autorreflexión. En este sentido, el acercamiento a la realidad y el despertar de la conciencia de los participantes involucrados permite que la acción repercuta en la transformación, ya que la misma se construye a través de la realidad situacional, social y educativa de los sujetos intervinientes.

La investigación más pertinente dentro del paradigma descrito, se orienta hacia un estudio que promueva una interpretación y reflexión de la realidad para luego generar cambios en la acción pedagógica. Por lo tanto, la hermenéutica abordada no es como método de investigación, sino como técnica para hacer una reinterpretación de todos los elementos que configuran el estudio y generar un cuerpo teórico sobre la escritura a través del currículo. Esta base epistémica permite justificar saberes científicos desarrollados desde la investigación cualitativa concibiendo la hermenéutica como filosofía que funge de base en una investigación para reflexionar sobre la información recogida (Morales, 2001).

En cuanto al tipo de investigación, se sitúa dentro del contexto de la investigación acción. Para Elliot (1993), este tipo de indagación se entiende como “el

estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88). Stenhouse (1987) también coincide con la afirmación anterior y expone que esta metodología permite un mayor acercamiento a la realidad y, por ende, a la comprensión de los fenómenos. Es un modelo contrapuesto al tradicional y se relaciona directamente con la labor del docente investigador al estudiar la realidad en su contexto natural. Esto significa que la investigación cualitativa, de este tipo, aprueba la interpretación de los fenómenos según los significados que tienen para los sujetos involucrados. De este modo, se generarán acciones transformadoras que, a su vez, otorgan la posibilidad de aprender de estas y así crear un cuerpo teórico sobre el tema estudiado. Para Fals (1981), la investigación acción es más que una secuencia de etapas generadoras de cambios, más bien este tipo de investigación implica una toma de posición ideológica, teórica y epistemológica para intentar conocer cómo el grupo produce, depende y valida sus conocimientos.

Se seleccionó la investigación acción porque es la que permite la profesionalización del docente a través de una formación, no solo metodológica, sino teórica, epistemológica y estratégica para reflexionar sobre la práctica educativa, comprenderla, generar transformaciones y teorizarlas. En el marco de una investigación centrada en una pedagogía transformadora y circunscrita a un paradigma socio-crítico, el tipo de investigación no pudiese centrarse únicamente en la interpretación y reflexión crítica de fenómenos, más bien debe generar cambios y transformaciones sociales por medio de los procesos realizados y por los supuestos teóricos que derivan de la acción transformadora. Martínez Miguélez (2004) defiende la postura de que toda metodología incluye presupuestos filosóficos, puesto que en el conocimiento científico no hay valores absolutos. La epistemología de la investigación acción se basa en los postulados de los filósofos de la escuela de Frankfurt, especialmente en Habermas (1982), quien establece la generación de tres tipos de conocimientos que se rigen por el interés técnico, práctico y emancipatorio.

Este estudio, por fundamentarse en una pedagogía crítica, busca romper los límites del positivismo y basarse en una acción transformadora. Dicho esto y desde la teoría crítica, el interés técnico de esta investigación se proyecta hacia la producción

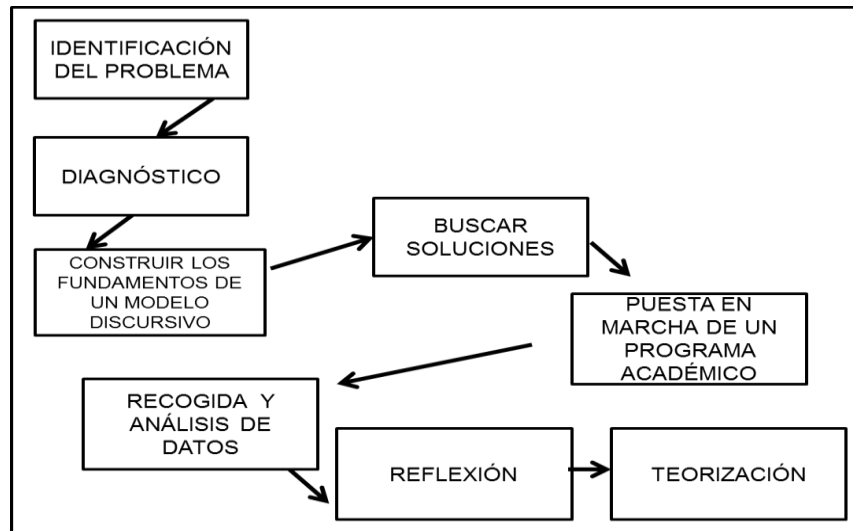
de un conocimiento instrumental sobre la escritura a través del currículo; el interés práctico indaga a través de las interacciones pedagógicas el significado de las acciones hechas y el interés emancipatorio propuesto desde la necesidad de generar transformaciones y que las mismas tengan un impacto social. La investigación acción, adscrita a una teoría crítica, hace que los participantes creen mayor conciencia de sus propias realidades, autorreflexionen para producir un saber crítico y transformador.

Por todo lo antes mencionado, Latorre (2003) expone que los propósitos de la investigación acción se enfocan en cuatro metas: 1) mejorar y comprender la práctica social y/o educativa para luego proponer transformaciones; 2) articular permanentemente la triada: investigación, acción y formación; 3) acercarse a la realidad a través del engranaje de cambio y conocimiento y 4) propiciar que los protagonistas de la investigación sean los profesores involucrados.

La naturaleza flexible de la investigación acción permite que sea concebida como un espiral de fases o etapas, las cuales se refieren a la exploración o diagnóstico, planificación de la acción, acción propiamente y valoración de la acción realizada. Constantemente cada una de sus fases se retroinforma de las otras. Si bien es cierto que se establece un carácter cíclico, no es menos cierto que las mismas pueden ser recursivas y no lineales. En este sentido, el modelo de investigación acción que se adopta es el de Elliot (1993).

El modelo de Elliot implica un proceso progresivo de cambios a partir de un diagnóstico de situaciones problemáticas, priorizar las necesidades pedagógicas, plantear una hipótesis de acción, planificar un plan de acción y ponerlo en marcha para así recoger y analizar datos que sirven para la reflexión y posterior teorización (Elliot, 1993). Para graficar el procedimiento de esta investigación, se presenta el Gráfico 4, el cual pretende mostrar el trayecto para llegar a la teorización. Además, también da cuenta de que para producir cambios educativos no solo se necesitan aportes teóricos, sino los producidos a través de la investigación misma y de la acción transformadora producida en un determinado contexto con participantes activos.

**Gráfico 4. Proceso de la investigación acción**



Fuente: Autora, 2014

La investigación acción, por lo tanto, mejora la educación a través del cambio, y facilita la adquisición de nuevos aprendizajes a través de las consecuencias de esos cambios. Lo antes expuesto significa que este tipo de investigación es generadora de conocimiento y cuestiona prácticas sociales para reconstruir conocimientos. En este sentido, esta tesis doctoral cumple con el doble propósito de la investigación acción, por un lado es acción para cambiar una organización y por el otro es investigación para generar conocimiento, comprensión y transformación. En palabras de Latorre (2003) este tipo de investigación no es ni investigación sola, ni acción sola, sino una metodología que persigue resultados entre ambas y así comprobar ideas en la práctica como medio para mejorar las condiciones sociales y generar conocimiento.

Bartolomé (1986) señala los siguientes elementos clave para significar este proceso: a) procura que el cambio sea incorporado a la organización educativa, lo cual indica un cambio cultural; 2) procura la proyección de la experiencia hacia otras áreas del currículo y 3) fundamentalmente, que la organización formada sea capaz de resolver sus propios problemas. Por todo lo antes mencionado, este abordaje metodológico se adapta a la práctica investigativa, reflexiva y transformadora, pues

supone una producción de cambios en la generación del conocimiento pedagógico y discursivo a partir del análisis de la realidad social de los sujetos intervinientes de la experiencia a la luz de las discusiones teóricas y de las transformaciones logradas.

### ***Etapas de la Investigación***

En concordancia con lo establecido anteriormente, la presente investigación está dirigida a docentes de la especialidad de Física de la UPEL -Maracay, a quienes se les ofreció un programa académico de escritura a través del currículo con base en el modelo discursivo

#### ***Etapa de Diagnóstico***

En esta etapa se exploró el escenario investigativo a través de diez (10) entrevistas a docentes de la especialidad de Física, con aplicación de un cuestionario a ciento veinte (120) estudiantes (con intercambio comunicativo oral por sección). También, se recogieron doscientos (200) textos pertenecientes a la estructura textual más empleada. En este caso fue el informe de las prácticas de laboratorio, el cual será caracterizado discursivamente más adelante.

Con los datos recabados se construyeron los fundamentos para una hermenéutica de la acción educativa que permitió la transformación en la escritura dentro de esa disciplina. Se consideraron algunos elementos básicos propuestos en Bernabeu y Colom (1997): docente, desarrollo curricular, investigación, fenómeno educativo y teoría desde el paradigma crítico.

#### ***Etapa de Diseño o Planeación***

Esta etapa estuvo destinada a la elaboración del programa académico. Es conveniente acotar que la programación se basó en la escritura a través del currículo bajo la hermenéutica del modelo discursivo desarrollado. Se enfatizó en las

estrategias metalingüísticas y las relaciones dialógicas. Se sirvió, especialmente, de la pedagogía crítica, por asumir que este paradigma es fundamental en la construcción del conocimiento, en lo que interrogantes como: para quién, por qué, para qué, cómo, cuándo y dónde forman parte del proceso de formación que hace de la educación un proceso de negociación de lo que se quiere aprender. Se hizo especial énfasis en lo teleológico, epistemológico y axiológico. En cuanto a los enfoques de escritura adoptados fue el de contenido y el de proceso.

A través del programa diseñado, se hizo un abordaje sobre la organización retórica de los informes de las prácticas de laboratorio de la especialidad de Física desde la perspectiva del análisis de las movidas retóricas (Swales, 1990). Esta concepción está en sintonía con lo que Parodi (2005a) denomina *discurso especializado*, el cual se presenta a través de una diversidad textual. Algunos de los pasos se enmarcaron en: 1) recolección de textos significativos; 2) descripción retórica de los textos; 3) planificación progresiva con monitoreo y 4) detección de los procesos cognitivos involucrados. También, Cassany (2008) ofrece una metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura, la cual es semejante a la anterior: 1) identificar y describir lingüísticamente los géneros nucleares; 2) organizar los contenidos lingüísticos alrededor de los géneros identificados, a partir de documentos reales y 3) organizar el trabajo del curso en proyectos prácticos, contextualizados. Por tratarse de un estudio del tipo *investigación acción*, se partió de la realidad reportada por los sujetos clave.

### ***Etapa de Acción***

La aplicación se hizo a través de dos niveles. En el primero, se ejecutó el programa con los docentes de Física a través de proyectos de aprendizaje con contenidos prácticos orientados hacia los datos recabados en la exploración, esto es, el proceso de escritura, algunas propiedades del texto, caracterización de los informes de las prácticas de laboratorio con base discursiva, evaluación de los textos. El primer nivel culminó con la escritura y valoración del texto en cuestión y con el

establecimiento de acuerdos conceptuales y metodológicos para ser llevados a la práctica por los profesores involucrados en las distintas asignaturas administradas en la especialidad de Física. Este convenio de acción, es el inicio del segundo nivel, el cual fue ejecutado por los especialistas de Física con sus estudiantes con el acompañamiento del asesor en escritura a través del currículo. Por ser este estudio de investigación acción, el plan específico de trabajo fue elaborado por los docentes participantes atendiendo a una necesidad específica de cada uno de sus respectivos grupos.

El diseño respondió a tres (3) fases: reflexión, negociación – acción y revisión del proceso.

La fase de reflexión contempló aspectos como:

- 1) ¿para qué se escribe el texto? ¿qué objetivo hay que lograr con el texto?;
- 2) ¿a quién se dirige el texto? ¿qué sabe exactamente el lector?;
- 3) ¿cómo se organizará la información para que la comunicación sea más eficaz?;
- 4) ¿en qué géneros se inscribe el texto?, ¿cuáles son las convenciones asociadas al género escogido?;
- 5) ¿qué tipos de secuencias textuales predominarán en el texto?;
- 6) ¿para qué sirve el abordaje conceptual realizado?;
- 7) ¿cuál sería la aplicabilidad del conocimiento abordado?;
- 8) ¿qué se aprenderá de lo que se va escribir?...

La fase de negociación y acción comprendió:

- 1) negociar el tipo de texto y las actividades a realizar para abordar la estrategia de evaluación;
- 2) establecer planes de acción y socializarlos;
- 3) descomponer el texto seleccionado en movidas retóricas y pasos;
- 4) aplicar actividades de reflexión y reconstrucción;
- 5) valorar el tipo de texto, su didáctica y el saber disciplinar.

Finalmente, la fase de revisión fue entendida como una operación que consiste en modificar el texto en elaboración en los aspectos que el escritor y los lectores perciben algún desajuste. En cuanto al tiempo de aplicación del programa, fue

diseñado para un semestre por nivel, en un inicio; sin embargo, debido a que Venezuela ha estado en continuos problemas políticos que inciden en los educativos, el primer nivel tuvo una duración de aproximadamente un año. Al principio fue por paros universitarios exigiendo una mejor reivindicación salarial y, posteriormente, a causa de múltiples protestas realizadas tanto por la sociedad civil como por estudiantes solicitando soluciones ante los problemas de inseguridad, insumos hospitalarios, escasez de productos, inflación desmedida, bajos salarios, entre otros.

La ejecución del segundo nivel, tuvo inconvenientes también, ya que la incorporación de los estudiantes a las aulas no fue de manera permanente, aunado a factores psicológicos, económicos y sociales que de alguna manera dificultaron el flujo progresivo de la actividad. Frente a esta realidad, se ejecuta el segundo nivel como muestra de una prueba piloto con miras a mejorar en próximas aplicaciones. La realidad del país refleja aún más la necesidad de los cambios educativos y es ahora cuando se debe abogar por presentar mejoras en las habilidades comprensivas y productivas, pues necesitamos ciudadanos capaces de entender ideológicamente lo que ocurre en el entorno. Finalmente, lo que se busca es que los participantes logren reflexionar sobre su papel protagónico como mediadores en la alfabetización académica desde sus disciplinas y a la postre sean capaces de escribir y enseñar según las demandas exigidas.

### ***Etapas de Valoración***

De manera simultánea con las etapas anteriores se valoraron los textos y los procesos. Se hizo una evaluación de los informes como producto inicial y final a través de una escala de estimación diseñada según la organización retórica del texto en estudio en el interior del programa. Asimismo, se sostuvieron intercambios comunicativos con los participantes para registrar sus apreciaciones a través de las notas de campo y se aplicó un cuestionario como instrumento de autorreflexión tanto para docentes como para estudiantes. Estos dos últimos procesos se hicieron en conjunto con el docente especialista de Física. Es importante destacar que en el

segundo nivel los docentes validaron el programa con sus estudiantes y luego reportaron algunos hallazgos de su experiencia.

Además, una vez finalizada la aplicación se evaluó el programa propuesto bajo el modelo discursivo. A través de la técnica del grupo focal y los datos recabados de los cuestionarios y textos, se valoraron las siguientes categorías: 1) diseño del programa, 2) tiempo para la ejecución, 3) enfoque adoptado y 4) impacto de las intervenciones pedagógicas diseñadas por los profesores sujetos clave para mejorar en sus estudiantes el proceso escritural del IPL. Toda esta fase evaluativa permitió generar una aproximación teórica sobre la escritura a través del currículo presentada siguiendo los fundamentos del modelo discursivo en lo epistemológico, lingüístico, filosófico, pedagógico y metodológico.

### **Escenario y Sujetos**

El escenario de esta investigación estuvo conformado por los docentes de la UPEL - Maracay. Los sujetos de este estudio son los diez (10) docentes la especialidad de Física para la primera etapa, es decir, para el diagnóstico. Expresaron sus valoraciones en relación a las experiencias vinculadas con el proceso escritural adoptado por sus estudiantes en la elaboración de los informes de las prácticas de laboratorio. En el proceso, solo dos de ellos participaron en las siguientes etapas, quienes actuaron como sujetos clave. Ambos docentes forman parte del Núcleo de Investigación de Física de la UPEL - Maracay y pertenecen al área de Electromagnetismo. Ellos participaron activamente en el proceso escritural de los informes de las prácticas de laboratorio que ellos exigen y, por último, realizaron la transferencia de los conocimientos con sus estudiantes.

El término de informante o sujeto se aplica a aquellas personas que puedan brindar información detallada sobre el tema en cuestión y constituir un nexo de unión entre dos universos simbólicos diferentes (Taylor y Bogdan, 1986). En este caso, los especialistas en discurso desconocen las características discursivas de los textos abordados en la especialidad citada y requieren de personas que por sus vivencias en

el área puedan acompañar al investigador y convertirse en fuente de información. A lo largo de todo este proceso se busca establecer una relación de confianza entre los sujetos de investigación y el investigador (Taylor y Bogdan, 1986). Los sujetos clave de este estudio brindaron mucho apoyo y un alto nivel de compromiso con los acuerdos establecidos.

También se realizó el estudio de los informes finales de las prácticas de laboratorio que permitieron, por una parte, comprobar el funcionamiento del programa y, por otra, si los textos producidos responden a la estructura, las propiedades textuales y las características inherentes al texto académico universitario.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información**

Se empleó la entrevista con los docentes de la especialidad mencionada en la etapa diagnóstica y posteriormente se hizo en otras etapas para recabar algunos datos de interés. Ellos narraron las experiencias en relación a la escritura de sus estudiantes y de sus prácticas pedagógicas (anexo A). Vale la pena mencionar que esta técnica es muy frecuente en los trabajos antropológicos, pues el sujeto seleccionado aporta elementos significativos de una situación comunitaria, la cual no siempre es factible de observación.

En la etapa de acción, se empleó la técnica de entrevista conversacional (anexo B, Guion de la Entrevista conversacional) y la observación estructurada. La primera, es definida como una técnica de recopilación de datos cualitativos que se basa en el cuestionamiento sistemático de varias personas simultáneamente en un ambiente formal e informal, es decir, los sujetos dialogan con el investigador en forma de conversación con preguntas insertadas (Patton, 2002). La segunda, la observación, es una de las técnicas de recolección de datos más importantes y antigua. Sabino (1980) considera que la observación se fundamenta en visualizar en forma sistemática una situación que se pretende estudiar. La observación como técnica adopta diversas formas, la que se empleó en este estudio es la estructurada.

Para Márquez (2000), “es aquella que se realiza a través de un plan de acción que tiene su origen en el planteamiento del problema” (p. 116).

Esta técnica es útil cuando se emplean las listas o escala de estimación, dado que los indicadores de estas se transforman en los ítems que conforman el instrumento que servirá de guía para la observación del fenómeno. Es importante destacar que la escala de estimación diseñada fue producto del trabajo de aula realizado en conjunto con los sujetos clave y la misma tuvo cuatro (04) versiones. La última se presenta en el anexo C.

Durante la etapa de valoración se aplicó la técnica de grupo focal (anexo D Guion de la técnica del grupo focal), la cual consiste en la reunión en pequeños grupos seleccionados por los investigadores para discutir la experiencia (Taylor y Bogdan, 1986). Krueger y Casey (2009) definen esta técnica como "carefully planned series of discussions designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment" (p.5)<sup>3</sup>. La aplicación de esta técnica cualitativa es importante, porque permite recoger información de manera abierta sobre los procesos cognitivos involucrados en la expresión escrita y de este modo contrastarla con los aportes de los modelos teóricos estudiados. En este sentido, esta técnica es un elemento clave que va a establecer un andamiaje entre lo que comúnmente hacen los docentes al solicitar un escrito y cómo pudiese cambiar la concepción después de la toma de conciencia.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se trabajó con el cuestionario y el cuaderno de registro de campo. El cuestionario se aplicó a los estudiantes de Física en la etapa exploratoria para recoger información sobre el proceso que adoptan, las dificultades que se les presentan, los tipos de textos que les solicitan con mayor frecuencia en su especialidad, entre otros aspectos (anexo E). El cuaderno de campo se usó durante todo el estudio. Su propósito es registrar las actitudes, apreciaciones, anécdotas y acciones de los sujetos intervinientes. Las notas

---

<sup>3</sup> Traducción al español: Discusiones planificadas cuidadosamente para obtener percepciones sobre un área determinada de interés del entorno sin incomodar a los participantes.

de campo “deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos intuiciones o hipótesis de trabajo del observador” (Santos, 1993. p. 110). También se trabajó con un cuestionario de autorreflexión dirigido a los docentes sujetos clave inscritos en el nivel I y otro para los estudiantes que actuaron como sujetos de investigación en el segundo nivel del programa. Cada cuestionario tiene dos rubros. El de los docentes: a) práctica pedagógica no tradicional impartida y b) impacto de las estrategias desarrolladas para mejorar en los estudiantes el proceso escritural del informe de práctica de laboratorio (anexo F). Mientras que el de los estudiantes: a) práctica pedagógica no tradicional recibida y b) valoración de la toma de conciencia sobre el proceso escritural (anexo G).

### **Procedimiento de Codificación y de Contraste**

Por ser esta investigación de carácter social y de corte cualitativo, se privilegia la entrevista en profundidad. Una vez realizadas las entrevistas se escucharon tantas veces como fue necesario. Luego, se transcribieron y se insertaron en una matriz según las orientaciones de Martínez Miguélez (2004), quien indica que se deben establecer cuatro (04) columnas en las que se colocan las categorías, subcategorías, número de línea y descripción (Anexo H). La categorización es definida por Bardin (2002) como una operación en la que se clasifican los elementos constitutivos de un conjunto según criterios previamente establecidos. Un procedimiento similar se abordó con las notas de campo, las cuales fueron categorizadas para su posterior tratamiento mediante la técnica de análisis de contenido.

Una vez vaciada la información, se realizó la codificación del corpus estableciendo las categorías de análisis. La información teórica suministrada por Strauss y Corbin (2002) sobre la codificación axial resulta interesante y oportuna, ya que se refiere al proceso en el que se relacionan las categorías con las subcategorías menores alrededor de un eje temático para facilitar el proceso interpretativo.

La información recolectada se transcribió para su análisis y se procedió a realizar la reducción de datos en categorías de análisis relevantes para el estudio y luego para la triangulación. Establecer categorías de análisis permite por un lado dividir la recolección de datos y por el otro suprimir los datos brutos en unidades manejables (Goetz y Le Comte, 1988). La triangulación se hizo confrontando los datos obtenidos a través de los distintos medios (entrevistas, cuestionarios, notas de campo, producción de textos, grupo focal, cuestionario de autoevaluación y fuentes consultadas). En otras palabras, en esta etapa, se contrastaron los resultados con estudios que presentan aspectos en común y con la teoría a fin de triangular para luego comparar la información y llegar a construir, reformular y ampliar los constructos teóricos. Es importante destacar que en la versión digital se presenta todo el material recogido dentro de la investigación (anexo J).

### **Validez de la Investigación**

La validez de los diseños realizados fue a través de la aplicación piloto del modelo discursivo bajo el programa de escritura a través del currículo. Y la validez de toda la información obtenida se llevó a cabo gracias a la verificación realizada por los docentes sujetos clave, la descripción detallada y la triangulación de fuentes. En cada devolución sistemática de los datos se constató si el sujeto había logrado comprender y reconstruir los significados según su realidad, experiencias y disciplina. En este sentido, Guardián (2007) expone que la triangulación “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del fenómeno” (p. 242). Por todo ello, la triangulación de las técnicas favoreció al establecimiento de puntos en común y diferencias entre docentes, estudiantes e investigadora con respecto a las actividades pautadas, así como en focalizar los esfuerzos en conseguir el rigor y la validez a través de la reflexión realizada sobre la base de toda la información recogida.

## **CAPÍTULO IV**

### **HALLAZGOS ENCONTRADOS SOBRE EL PROCESO ESCRITURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES**

Para establecer una conceptualización del proceso escritural de la especialidad de Física de la UPEL – Maracay, se realizó una etapa de diagnóstico en tres partes. En la primera de estas, se entrevistó a los diez (10) docentes de la especialidad de física. En la segunda, se aplicó un cuestionario a ciento veinte (120) estudiantes para recopilar datos de interés con respecto a su concepción del proceso escritural, las dificultades que generalmente presentan en el momento de elaborar un escrito y el tipo de texto más recurrente en su especialidad. Luego, se recopilaron doscientos (200) informes de prácticas de laboratorio escritos por los estudiantes de los profesores entrevistados. Todo lo antes descrito permitió construir el modelo discursivo para una hermenéutica de acción educativa que permita la transformación de la escritura dentro de la disciplina y concretarlo a través del diseño del programa de escritura a través del currículo. Ambos, modelo y programa, se presentan en capítulos posteriores.

#### **Entrevistas**

Las entrevistas realizadas a los docentes de la especialidad de Física permitieron recabar información con respecto al proceso escritural de los estudiantes e incluso sobre la concepción de ellos como formadores sobre esta competencia productiva. La sistematización de los hallazgos se hace a través de un proceso de categorización. Las ocho (08) categorías de análisis que conceptualizaron la realidad emergieron del estudio de la información recogida. Las categorías relevantes para

este estudio se despliegan en este apartado. Para hacer alguna referencia textual, se coloca al inicio, entre paréntesis, el número de la muestra. Al final, se usa, entre corchetes, seguido de la letra E y del número asignado para cada uno de los 10 entrevistados, para mantener su identidad anónima; luego, dos puntos y el número de línea en la que aparece citado el enunciado dentro de las transcripciones (las entrevistas completas se encuentran en el compendio digital). Seguidamente, se presentan las categorías que de las entrevistas y el análisis de cada una de estas.

### **Cuadro 2. Categorías del proceso escritural que emergen de las entrevistas**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
1. Dificultades para escribir IPL	Organización retórica (organización y relación). Manejo conceptual del conocimiento y sistematización de la práctica Orientación pedagógica Modelo de producto y reproducción Fuentes de consulta Tipos de contenidos Posicionamiento y destinatario Manejo del discurso especializado Manejo discurso referido
2. Concepción	Escritura Representaciones sociales
3. Prácticas discursivas solicitadas	Informe de prácticas de laboratorio
4. Uso de estrategias de producción	Subprocesos cognitivos
5. Dominio de la lengua	Nivel Instrumental
6. Evaluación	Criterios evaluativos Tipo de evaluación
7. Paradigma	Docente (Cómo enseña) Estudiantes (Positivista)
8. Limitaciones curriculares-administrativas	Tiempo

Fuente: Autora, 2013.

#### ***Categoría 1. Dificultades para Escribir el IPL***

Esta categoría permite crear un marco de referencia en función de las evidencias halladas sobre las dificultades que perciben los profesores de la especialidad de Física de la UPEL-IPMAR en torno al proceso escritural. A

continuación, se presentan algunas de las subcategorías que permiten apreciar la realidad a la que se hace referencia.

### ***Organización Retórica***

La organización retórica no es considerada, pues en la mayoría de los casos los docentes mencionan que le proporcionan a sus estudiantes una superestructura. Los niveles de organización, tanto global como local, son determinantes en la producción de cualquier texto, pues el primero de estos, representado por la macroestructura, dota de coherencia al escrito y permite establecerlo como unidad temática que se vale de las relaciones entre párrafos y títulos. A su vez, se complementa con el segundo nivel, el microestructural, para establecer la cohesión, conectar y organizar. Sin embargo, se requiere de indicaciones más detalladas dirigidas a lo retórico como eje estructurante.

En este sentido, la noción de movidas y pasos propuesta por Swales (1990) permitiría reflejar los patrones de organización retórica de los textos, pues no es suficiente con establecer a través de un conocimiento declarativo la superestructura; la interacción retórica en términos de propósitos comunicativos no es abordada, ejemplo:

- (1) *Lo que ellos hacen es cumplir con la formalidad del esquema* [E3: 67].

Claro está que no se esperaba que los docentes mencionaran estos aspectos con las especificidades de propias del saber lingüístico, pero si era esperable que lo presentaran en otros términos o manifestaran el abordaje de lo que sucede en cada una de las partes internas de determinados tipos de texto mediante el análisis de textos modélicos, por ejemplo. Algunas evidencias se exhiben a continuación:

- (2) *Pareciera que no supieran qué es análisis, porque pueden iniciar con lo de la gráfica, podemos ver que la pendiente estable esto, que presenta un...el análisis de lo que estoy viendo. La conclusión es se cumplió el fenómeno, nos falta ese conocimiento*

*de esos aspectos. No sé cómo plantearlo. ¿Será hacer un taller para definir esas cosas, de verdad no sé cómo hacer? [E2: 42-47]*

- (3) *Cuando tú ves la relación en el discurso de ellos, es incoherente completamente. No te saben hacer párrafos descriptivos, mucho menos un párrafo explicativo. Al no tener esa secuencia, al no saber describir, al no saber explicar...al no saber hacer diferencias, semejanzas...es cuando yo les digo sarcásticamente esto parece un discurso de Cantinflas. [E4: 30-35]*

Los docentes describen al estudiante como un escritor novato y generalmente estos aspectos no son considerados por este tipo de productores. Según la información recabada, los estudiantes no suelen establecer relaciones y configurar la macro y microestructura, debido a que sus escritos no son planificados y la organización de las ideas se despliega siguiendo la linealidad de su aparición como se puede contrastar con la subcategoría *subprocesos cognitivos*. Dicen unos docentes entrevistados:

- (4) *Cuando ellos tratan de plasmar la idea de lo que están desarrollando el texto es muy incoherente [E3:7-8].*
- (5) *No piensan primero, no se sientan a analizar, no planifican el tema de redacción, sino empiezan tatatata y por allá cuando están terminando nombran algo de lo que se les está preguntando” [E4:45-48].*

Los enunciados anteriores reflejan que los estudiantes adoptan el modelo de decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992); probablemente, sea porque los miembros más expertos de la comunidad discursiva no focalizan las indicaciones en los patrones organizacionales retóricos de los textos, otorgándoles a los estudiantes una estructura esquemática lineal sin detalles de progresión interna y propósitos comunicativos; una muestra de ello se percibe en (6):

- (6) *Yo les doy el esquema previo que deben seguir [E1:61-67].*

En este caso el profesor, se refería a la superestructura, la cual estaba anotada en el pizarrón: portada; introducción; marco teórico; marco experimental, objetivo

general, objetivos específicos, materiales e instrumentos, dibujo o montaje, procedimientos, tabulación, graficación, análisis de los resultados; conclusiones; referencias. Como se nota, las indicaciones son muy esquemáticas y pareciera que los participantes no supieran llenarlo. La falta de comprensión en cuanto a la organización retórica impide, en muchos casos, la producción de un texto coherente y adecuado a la estructura discursiva solicitada por los docentes, lo que también repercute en la evaluación del mismo, puesto que al docente-lector se le dificulta entender los contenidos abordados y los argumentos esgrimidos en el desarrollo de la temática.

### ***Manejo Conceptual del Conocimiento y Sistematización de la Práctica***

A través de las entrevistas a los docentes, se pudo evidenciar que una de las limitaciones más recurrentes a la hora de desarrollar un discurso escrito en la especialidad objeto de estudio es el dominio del conocimiento:

(7) *Hay poca profundidad de contenidos* [E6:47-48].

Esta realidad se convierte en una limitación, pues al no manejar la información adecuadamente se restringe el conocimiento adquirido como se aprecia en (8).

(8) *Se generan los errores conceptuales en los estudiantes* [E7:153].

Por lo general, los estudiantes no poseen las habilidades para ir más allá de lo que se les presenta en los textos asignados, por lo que hacen una interpretación de manera lineal, sin incluir ningún contraste entre distintos autores, la realidad actual o su postura frente al abordaje. Unas de las pruebas se muestran a continuación:

- (9) *Es de conocimiento limitado, más que todo buscan demostrar una constante, una relación y ya. Analizar e interpretar físicamente el resultado se les hace difícil. Son muy positivistas [E1:83-85].*
- (10) *Entonces explícame por qué dices tú que tal ley o tal principio es. Entonces, he llegado a la conclusión de que la respuesta de ellos es declarativa, mas no explicativa [E8:6-8].*

Otra apreciación es que declaran, pero la explicación no es notoria, como en (10). En otras palabras, le atribuyen un significado de base a lo leído y se ignora el valor contextual, una muestra de ello es:

- (11) *Eso los limita...incluso adquieren una concepción errada al no formular bien sus ideas y eso incide en la comprensión del fenómeno en estudio [E3:55-57].*

Quizás se deba a que la metodología abordada por los docentes esté basada en la enseñanza y aprendizaje bajo un modelo mecanicista y una evaluación dirigida hacia el logro de la aplicación de todos los contenidos programáticos, pues la tendencia está en el cumplimiento de los objetivos. Esto se puede contrastar con lo que Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) denominan conciencia de los procesos intelectuales, lo cual repercute en la consolidación de los conocimientos. También, su habilidad se ve restringida por recurrir únicamente a fuentes suministradas por los docentes, abandonando la labor investigativa que debe, por obligación, acompañar el proceso escritural de cualquier tipo de texto. Habitualmente, se basan en lo que dice el profesor, pues no hay una formación previa.

- (12) *Ellos llegan completamente, digamos entre comillas vacíos, porque evidentemente ellos tienen sus preconcepciones, llegan vacíos al aula de clases, copian lo que van a copiar y he evidenciado que copian lo que uno escribe en el pizarrón, pero hay mucha información que uno no está diciendo...[E6:206-210]*

Este manejo conceptual sesgado lleva a los estudiantes a realizar una copia textual de apartados:

(13) *Corta y pega* [E10:98].

La complejidad del lenguaje empleado es un indicio para que el docente pueda corroborar que no concuerda con el léxico manejado en clases por los participantes. Generalmente, los estudiantes hacen la práctica de manera adecuada aun cuando son poco ágiles en los montajes, según el reporte de los profesores; sin embargo, hay consenso en que luego la dificultad se presenta en la sistematización de la práctica de manera escrita:

(14) *Ellos se dan cuenta cuando están en el laboratorio que pueden ir probando y repetir para que les dé el resultado y se dan cuenta de la realidad y que se constata el objetivo. A través de las prácticas uno se da cuenta que aprendieron significativamente, aunque después no logren expresarlo muy bien en el informe* [E1:117-121].

Esta debilidad se ve sustanciada con la falacia de recurrir a la escritura de IPL con los únicos aportes conceptuales suministrados por el docente durante las clases y los datos recabados en el laboratorio como se vio en (12). Pareciera que la visión del docente se convierte en única y la misma no pudiese ser refutada, pues es más sencillo escribir lo que el profesor aprueba. También, se relaciona con lo que se presentará más adelante sobre los destinatarios de los textos, donde la supremacía la tiene el profesor, por ser este el lector potencial del escrito solicitado.

Esta realidad nos demuestra que al no concebir la escritura como un proceso cognitivo socio-cultural para la adquisición, construcción y demostración del conocimiento se restringe el dominio conceptual. Esto repercute en la formación disciplinar del estudiante; al no poseer un dominio procedimental demostrado desde las actividades de los laboratorios, no es capaz de exhibirlo conceptualmente y de asirse de la escritura como medio para generar conocimiento. Además, al no poseer claridad sobre las convenciones esperadas del género en estudio, se les presenta dificultad de escribir para satisfacer las demandas de sus lectores potenciales, en este caso los docentes (Carlino, 2005).

### ***Orientación Pedagógica***

La interacción sostenida con los docentes les permitió reflexionar sobre la pedagogía empleada para dar sus clases y para solicitar las estrategias de evaluación. En este caso, el IPL era una de estas. Sin embargo, los profesores exponen que no suelen orientarlos con respecto a la elaboración de los IPL, sino más bien su explicación gira en torno a la parte teórica y a un acompañamiento en la actividad experimental. El entrevistado 1 expresa:

- (15) *El acompañamiento que les doy yo es durante la práctica, el montaje del experimento. No me da tiempo de revisar los informes durante su elaboración [E1: 56-58].*

Esta realidad a menudo es expresada por los estudiantes al sentirse desasistidos en lo que concierne a la escritura en sí lo que se evidenció en la aplicación de cuestionarios que se mostrará más adelante. Hay una tendencia a presentarles de manera declarativa lo que se espera y a través de modelos como se afirma en 16:

- (16) *Yo les doy el esquema previo que deben seguir [E1: 61-62].*

Llama la atención que los participantes no sienten la necesidad de ser autodidactas. A ello se le suma el trabajo parcelado o unidisciplinar de los docentes. Las nuevas generaciones están llamadas a unirse a la transformación curricular para generar cambios desde la base de los problemas; no obstante, pareciera que la falta de retribución hacia los esfuerzos realizados posee un papel determinante. Sobre este caso en particular, menciona una entrevistada lo siguiente:

- (17) *Uno está abierto a esos cambios. Lo que pasa es que a veces uno es tradicionalista y por la comodidad uno dice van a hacer la práctica, tomen las medidas, hagan el informe y me lo traen la semana que viene. Pero uno que está en esta honda de*

*mejorar la didáctica. Esto pudiese ser una idea. Por ejemplo, yo hago esta cuestión, discutimos, hago la práctica, discutimos la práctica y ellos al final me siguen entregando el informe tradicional de laboratorio [E6: 175-181].*

Como lo ha presentado Coulon (1995), existe una necesidad imperiosa de incorporar a los jóvenes a la vida universitaria. En sí, esa incorporación ya resulta el inicio de un proceso de aprendizaje, puesto que hay que aprender el oficio de estudiante. En este orden de ideas, el estudiante tiene que aprender, entre sus tantas competencias y oficios, las cuatro más importantes que corresponden al desarrollo de las habilidades comunicativas: comprensivas (escuchar-leer) y productivas (hablar – escribir).

Este proceso lleva a lo que el mismo Coulon denomina afiliación institucional e intelectual, en otras palabras, no es más que el cumplimiento de las reglas que le permiten al estudiante orientarse de manera pertinente dentro de la institución y dentro del dominio de sus funciones en el ejercicio del trabajo intelectual. Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) coinciden con estos planteamientos al afirmar que es la universidad la encargada de establecer esta afiliación. Por lo tanto, los docentes deben esforzarse por brindar una pedagogía que favorezca esa adhesión.

### ***Modelo de Traducción y Reproducción***

En la actualidad, la tendencia escritural se ha redimensionado a una visión procesual y ecológica, por lo menos desde el punto de vista teórico y curricular. Sin embargo, según los datos recabados se siguen adoptando criterios que se fusionan con un modelo basado en un influjo normativo y mecanicista en el que los procesos mentales cobran poca supremacía (Díaz, 2004). Según los entrevistados y la información cruzada con los resultados de la aplicación de los cuestionarios y las plenarias a los estudiantes, ellos suelen escribir bajo el modelo de *Decir el Conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1992), cuentan lo que saben y ese proceso es de traducción de ideas de la mente directamente al papel. Concerniente a ello, el entrevistado 6 dice:

(18) *Es tratar de traducir lo que ellos están pensando, lo que ellos tienen en la mente y lo que ellos escriben [E6: 29-31].*

Incluso, la tendencia es que los estudiantes hagan lo que el docente les indica, pero sin aprovechar el potencial de la estrategia. La afirmación se sustenta en el enunciado 19.

(19) *Es más lineal, de traducir sus pensamientos al papel. A veces, yo por ejemplo les doy ideas a ellos y les digo miren se pueden apoyar en dibujos. Entonces hacen todo igual, pero hacen un dibujo porque yo lo dije. Entonces ese dibujo o diagrama lo escriben después de tener su discurso hecho. Como yo dije pueden apoyarse en un dibujo, en un diagrama, lo escriben como para llenar este aspecto. Hacen el escrito y después el esquema [E6: 187-192].*

Asimismo, las prácticas de escritura se dirigen hacia el producto final, pues es lo que valora el docente. Sobre este tópico se puede inferir que existe un efecto de reciprocidad. Si la evaluación realizada por los docentes es de un producto acabado, indirectamente se les está guiando hacia un modelo de producto que en muchas ocasiones termina siendo reproductivo, pues los participantes carecen de las habilidades para desarrollar un proceso de producción. Los aportes de los entrevistados corroboran esta situación:

(20) *No, porque realmente yo se los reviso una semana después de la entrega, yo no les voy revisando el proceso ([E1: 54-55]).*

En cierto modo, esta misma carencia los lleva a recurrir al plagio debido a la falta de formación y de información. Ejemplo:

(21) *Cuando tienen que escribir algo, se guían mucho de la información que está en Internet, la copian y la pegan ([E3: 14-15]).*

En muchas oportunidades, las acciones docentes lejos de orientar a los participantes, limitan sus capacidades al no brindarles apoyo y dejarlos a la deriva en la realización de alguna actividad académica.

### ***Fuentes de Consulta***

A menudo, los estudiantes sostienen la creencia de que los IPL no deben llevar de modo explícito las fuentes empleadas para consultar la información. Como se pudo constatar en la información recabada en esta etapa, hay una tendencia por las fuentes electrónicas debido a la facilidad que representa el acceso a la información, aunado a que les permite la posibilidad de apropiarse del contenido sin tener que esforzarse en copiarlo como aparece en 22 y 23.

- (22) *Y aquí lo que nos encontramos dentro de la redacción de los informes es mucha información que bajan por internet, mucha información de corta y pega mucha información [E10: 14-15].*
- (23) *Realmente, el marco teórico de ellos es un corte y pega de información tomada de internet, no saben citar autores, pero no es solo ese el problema. El problema es que no le sacan provecho en el análisis [E3: 64 – 66].*

De ello se desprende que hay una omisión en lo que respecta a la citación de autores. Esta afirmación fue corroborada a través de los planteamientos de los entrevistados, en las respuestas de los cuestionarios, y por supuesto, en los IPL revisados.

En la mayoría de los casos revisados, la tendencia es hacer un marco teórico tipo glosario. Para ilustrar, se tienen los siguientes reportes:

- (24) *Ellos lo asocian con un glosario de términos [E7: 112 – 113].*
- (25) *Es tipo glosario, tipo pastillita concentrada... cuando les digo que en el marco teórico agreguen toda la información que tengan relativa al caso entonces ellos lo que hacen es copiar de manera directa [E10: 110 – 112].*

De ahí que lo expuesto repercute en el manejo conceptual, puesto que no hay una significación de lo escrito. Los docentes convergen en que no es lo apropiado, pero en virtud de que los estudiantes no saben redactar hacen una transcripción textual de los conceptos. Todo lo antes se relaciona, también, con una variable externa referida a lo económico como se refleja en (26).

(26) *Lamentablemente por las condiciones de los estudiantes, vienen de estratos sociales y económicos muy bajos y ellos no tienen cómo adquirir los libros. Fotocopian determinados capítulos, los más importantes [E3: 48-50].*

Esto hace que tengan acceso limitado a los libros, porque según reportó, la biblioteca no tiene todos los que ellos usan. Así que la preferencia es usar internet por lo fácil que resulta la obtención de la información y para apropiarse de esta sin esforzarse transcribiendo. Al no comprender las características formales del género estudiado, el conocimiento que adquieren como comunidad discursiva es distorsionado e inhibe el desarrollo de las actividades propias de la disciplina como esfera social (Bajtín, 1979). Por supuesto, que esta tendencia no solo incide en la elaboración del informe, sino en la construcción del conocimiento conceptual que requieren para la interpretación de los marcos experimentales de los laboratorios.

### ***Tipos de Contenidos***

Los contenidos constituyen el conjunto de saberes que conforman las distintas áreas disciplinares. Se pueden tipificar en conceptuales, procedimentales y actitudinales (Odreman, 2001). Los primeros se dirigen hacia hechos, datos, conceptos; el segundo tipo es más de ejecución de actividades orientadas a la consecución de un objetivo y el tercero es hacia lo valorativo. La tendencia de los estudiantes en la especialidad de Física es hacia un abordaje procedimental de los contenidos. Esto se debe quizás a que mantienen la creencia de que eso es lo requerido en los procesos de demostración de un fenómeno físico y del trabajo de

laboratorio de su especialidad, por lo tanto hay una desestimación en torno a los contenidos conceptuales. Algunos ejemplos citados por los entrevistados se muestran a continuación:

(27) *Es más al hacer, es más procedimental. Ellos se desarrollan mucho mejor en el laboratorio* ([E3: 48-50].

(28) *Tendencia a resolver los ejercicios* [E6: 230-231].

En cierto modo, no se dan cuenta que resolver ejercicios y realizar las actividades experimentales requiere de un dominio del contenido conceptual para así trasladarlo a un entorno cotidiano, aprendizaje que deben tener como docentes con sus futuros estudiantes de bachillerato. Esa materialización de la teoría se ve limitada como muestra el siguiente enunciado:

(29) *Por ejemplo, encender un bombillo. Nosotros hemos visto previamente al experimento la explicación, la diferencia de potencial, hablamos un poco de esa parte de teoría y luego cierro el circuito y vemos que prende el bombillo. Muchas veces, ellos se quedan asombrados, como si fuese algo novedoso y resulta que ya hemos visto toda la teoría que explica este fenómeno físico. Entonces, no es tan significativo. Tú luego le tratas de preguntar lo que has discutido teóricamente de manera formal en las clases y le haces una pregunta relacionada con la cotidianidad en una prueba y no saben cómo trasladar eso* [E6: 247-255].

En consecuencia, la transferencia de los procesos cognitivos no se da efectivamente. Al poseer un dominio limitado de los contenidos conceptuales, les cuesta mucho transferir una situación estudiada en el laboratorio a la cotidianidad. Este caso se nota a través del extracto (30)

(30) *No no, conceptual, no. Son definiciones traídas así... Es muy mecánico. En los procedimientos lo veo...les cuesta mucho transferir la situación física a la realidad, incluso tú les puedes plantear dos situaciones semejantes y no ven el mismo aparato heurístico en los dos. O sea, una ecuación o un concepto les cuesta aplicarlo en distintas situaciones* [E8: 211-215].

En resumen, los estudiantes muestran indicios que parecieran indicar a sus docentes que su dominio del conocimiento se enfoca más en los contenidos procedimentales. Van más al hacer. De manera que el escaso dominio de los conceptos contribuye, en la mayoría de los casos, a una escritura limitada.

### ***Posicionamiento y Destinatario***

Generalmente, una de las grandes dificultades que presentan los escritores inmaduros es la ubicación de ellos mismos como sujeto enunciador, es decir, de quien escribe como locutor y enunciador. Martínez (2004) expone que esa gran dificultad que se suele presentar en la producción escrita, lleva directamente a las relaciones dilógicas establecidas en el desarrollo del tema por ser la producción escrita una construcción reelaborada de una realidad social.

En muchas oportunidades, esto sucede porque los estudiantes no han leído modelos de los textos que se les están solicitando, no se les ha enseñado y ellos tampoco han tenido la iniciativa de buscar información. Su escritura se hace de manera intuitiva, sin considerar las características prototípicas de esa tipología textual. Hay una tendencia a asumir que el estudiante escribe para sí mismo. Ver ejemplos 31, 32 y 33:

- (31) *Entonces el estudiante quizás asume que la escritura no tiene por qué ser tan formal, es como si el destinatario fuese él mismo [E5: 174-175]*
- (32) *Ellos redactan para ellos, ni siquiera redactan para su profesor, necesito que se me pongan al lado y preguntarle qué me quisiste decir tú aquí, parafraséamelo, qué significa esto [E7: 165-167]*
- (33) *Nosotros como docentes, solo nosotros. Por lo general, solo para nosotros. No hay destinatario más amplio. Es posible que eso también genere esas dificultades, porque no hay un público real. [E3: 71-73].*

De esta manera, se infiere que el desconocimiento de esta división tripartita del sujeto hablante, el locutor y el enunciador es lo que el escritor incompetente no es capaz de distinguir. Por consiguiente, la noción de polifonía tampoco es abordada. Las voces de otros aparecen como voz propia sin otorgarles ninguna importancia.

Ducrot (1984), de alguna manera hace extensiva la noción de intersubjetividad y la orientación dialógica de Bajtín (1979). La misma es una orientación de la lengua como diálogo vivo y no como código. Por lo tanto, hay un sujeto hablante que es el productor real del mensaje, que puede activar una serie de sujetos dentro del discurso propio. Constituiría un aporte para lograr una producción escrita de mayor calidad, si se desarrollan en ellos, entre otras habilidades, la capacidad de reconocer y emplear las voces de otros (aun cuando no estén explícitas) y la revisión, selección e integración de información proveniente de diferentes fuentes en el discurso propio. Pareciera que los destinatarios del mensaje están ausentes.

No se les ha enseñado a los estudiantes a escribir para que otros sean los lectores, escriben para cumplir con la entrega de un trabajo. No hay publicación, ni orientación para hacerlo. Existe la concepción de que los estudiantes de pregrado no tienen la posibilidad de difundir sus escritos, dice el entrevistado 7:

(34) *Eso ya se hace en niveles superiores [E7: 161].*

La falta de motivación e información los conduce a realizar trabajos sin propósito distinto a la evaluación y una vez obtenida la calificación, los mismos son desechados.

### ***Discurso Especializado***

Ya se ha dejado entrever, de manera implícita, a través de las subcategorías anteriores que a los estudiantes se les dificulta hacer uso del discurso especializado, especialmente por un manejo conceptual limitado de los contenidos propios de la

ciencia en cuestión. Los docentes entrevistados consideran que esto quizás se deba al poco interés que los estudiantes tienen hacia la lectura. Un entrevistado dice:

(35) *Tienen problemas entre lo que ellos leen y lo que interpretan [E6: 27-28].*

La dificultad en el procesamiento de la información repercute en el acceso al conocimiento especializado e incluso restringe el repertorio lexical adquirido a través del contacto con los textos especializados. Dicen los entrevistados:

(36) *No saben utilizar las palabras correctas para lo que ellos quieren expresar [E4: 21-22].*

(37) *Otra cosa es que el perolito subió... el perolito bajó... qué es eso de el perolito subió... el perolito bajó... ¿acaso usted usó un perolito? Les pregunto y les digo que deben usar un lenguaje acorde a su nivel académico ([E7: 167-170]).*

De ahí que la lectura no solo es un instrumento para la socialización, conocimiento e información, sino también para el aprendizaje de todas las disciplinas, lo que se traduce en el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores. Una manera de acercarse al registro especializado escrito es a partir de la interacción que tengan con textos de la disciplina en sus prácticas diarias. De esta manera podrían deducir e incorporar en sus estructuras cognoscitivas rasgos representativos de esa variedad de lengua especializada.

Aunado a lo anterior, es probable que una debilidad sea el hecho de no manejar las fuentes de consulta de manera completa y directa. Algunos docentes optan por entregar un material didáctico de los textos especializados y por asignar capítulos específicos fotocopiados. Para ilustrar se tienen los enunciados siguientes:

(38) *Les entrego un material didáctico. Unas guías diseñadas por nosotros y aprobadas por el comité del departamento. En donde aquí encuentran información teórica, como ejercicios propuestos [E4: 134-136]*

- (39) *En lo particular les mando algunos capítulos de manera parcelada de unos textos que tenemos en nuestra biblioteca [E10: 205-206].*
- (40) *Lamentablemente por las condiciones de los estudiantes, vienen de estratos sociales y económicos muy bajos y ellos no tienen cómo adquirir los libros. Fotocopian determinados capítulos, los más importantes ([E3: 48-50]).*

Existe una relación asimétrica en la planificación lingüística, pues se lee poco de los textos propios de la disciplina y en forma parcelada. Esto hace que exista un desconocimiento de los tipos de textos involucrados y sobre todo de los patrones lingüísticos y cognitivos implicados. Se espera que los estudiantes universitarios, se involucren con la comunidad discursiva a la que pertenecen sin una preparación previa. Se omite la necesidad de formar para una cultura escrita universitaria especializada (Carlino, 2005).

### ***Discurso Referido***

Las carencias anteriores se ven fortalecidas al no hacer un uso del discurso referido o al hacer un mal uso de este. Según Martínez (2004), al no considerar al otro ni las condiciones contextuales que darán un sustento teórico a la voz propia, el proceso discursivo se afecta en cuanto a la construcción argumentativa. Además, la construcción dialógica requiere de fundamentos que permitan relacionar el yo, tú y lo dicho. Esta visión tripartita se instaura para convencer al otro. Los docentes entrevistados coinciden en que hay carencia del discurso referido. La tendencia es que los estudiantes se apropien de la información y la presenten sin citar las fuentes. Los siguientes enunciados muestran el panorama:

- (41) *Se lo apropian, no citan no tienen esa cuestión de citar, toman un texto que uno sabe, porque uno maneja los textos que ellos pueden buscar e inclusive a veces que yo estoy metida en internet les escribo: escrito en... [E6: 315-318].*

(42) *En el desarrollo no lo hace, solo que en la bibliografía* [E3: 99-100].

(43) *De apropiarse de otros pensamientos sin citar* [E6: 135-136].

La muestra anterior, evidenció que existe una tendencia a no citar las fuentes, pues los estudiantes sostienen la creencia de que los informes de práctica de laboratorio son de naturaleza práctica y olvidan el componente teórico. Esto se pudo contrastar a través de las plenarias realizadas con los estudiantes después de la aplicación del cuestionario.

### ***Categoría 2. Concepción de la Lengua***

En este apartado, se aborda la concepción de la lengua escrita de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes y la concepción que reflejan los docentes a través de sus comentarios. También se presentan las representaciones sociales que se van estableciendo en la comunidad en estudio.

#### ***Concepción de la Escritura***

A través de las entrevistas realizadas a los docentes, lo cual coincide con lo expresado por los estudiantes en el cuestionario aplicado, se pudo constatar que la concepción dominante de la escritura es considerada como eje normativo y prescriptivo. Algunos de los enunciados en los que se pudo apreciar dicha creencia son los siguientes:

(44) *Además de un sin número de errores ortográficos que se han evidenciado en palabras muy comunes en el ámbito de la ciencia* [E6: 23-25].

(45) *Hay muchos problemas de orografía* ([E5: 24-25]

(46) *Presentan muchos errores ortográficos* ([E1: 16-17]

(47) *Me estoy dando cuenta que tienen problemas enormemente en el momento de la escritura, tienen una gran cantidad de problemas*

*de ortografía, no tienen una redacción acorde con lo que yo realmente les estoy exigiendo en un momento determinado...*[E10: 31-35]

Pareciera que la escritura es únicamente ortografía. Por una parte, el entrevistado refleja que es un escritor que valora más aspectos de índole ortográficos. Por otra parte, al usar un intensificador de foco presentado mediante adverbio *enormemente* acompañado de otro de negación para intensificar la presentación de las limitaciones (Ver 47), está trasladando la responsabilidad hacia los participantes. Acto seguido, emplea la tercera persona del plural para expresar en quien reside el compromiso y se ubica como un amplificador. Un enunciado que refleja una situación similar es el que se presenta a continuación:

(48) *En la escuela no nos pusieron a escribir. Yo creo que la escuela debe enseñar a la gente a leer, a escribir, la lengua materna y el lenguaje científico, las matemáticas, el resto de las materias son unas excusas para aprender eso...* [E8: 311-314]

Los docentes entrevistados también hacen notar su concepción de escritura. La escritura especializada es vista como proceso innato. Se espera que el estudiante reconozca las adecuaciones y los preceptos discursivos esperados por su comunidad; creen que es la escuela el ente que debió prepararlos para escribir en la especialidad e incluso en el nivel universitario y se delega esa tarea a otras disciplinas. Algunos casos ilustrativos son:

(49) *Sí, sí... en asignaturas previas deberían enseñarles esas cosas, se nota que no tienen esa base y no manejan esa información previa ...*[E3: 44-45]

(50) *Si la persona ha leído sabe construir la respuesta, puede construir la respuesta* [E8: 66-67].

(51) *Incluso, ellos a veces tienen un resultado que no cuadra con lo que están haciendo y no hay reflexión sobre eso. Pero bueno, si aquí te dio esto por qué me estás diciendo esta otra cosa...* [E8: 168-170].

Hasta cierto punto hay otra concepción de escritura que pertenece más a un paradigma crítico; sin embargo, no se demuestran acciones pedagógicas que conduzcan a un cambio, sino que es de orientación declarativa:

(52) *Cuando el estudiante aprende a redactar, va comprendiendo y analizan de modo más profundo. No se conforman. Tienden a ser más críticos... a ser más lógicos... en hacer mejor sus actividades y en comprender incluso su entorno. Empiezan a reflexionar. Yo les digo a ellos que esta parte es sumamente importante. ... [E4: 174-178] (Subrayado añadido).*

Estas muestras testimonian que la escuela tradicional ha fomentado un modelo de escritura que prevalece pese a los múltiples enfoques y modelos generados desde distintas perspectivas. Los planteamientos de docentes y estudiantes evidencian que la enseñanza de la escritura se ha basado en un modelo gramatical, en el que se ha privilegiado la repetición de reglas, normas y la visión caligráfica del producto en desmedro del proceso adoptado, esto es que la perspectiva comunicativa funcional de la que tanto se habla no ha sido abordada satisfactoriamente. Otra inferencia que se puede hacer es que quizás la actitud de rechazo que suelen presentar los estudiantes se deba a que no se ha desarrollado la concepción escrituraria como vehículo del pensamiento y como herramienta para transmitir reflexiones, posiciones experiencias, compartir lo aprendido o aprender escribiendo

### ***Representaciones Sociales***

Se refieren a un sistema de valores por medio del cual se percibe el mundo y se generan reacciones. Estos patrones ideológicos, concepción desarrollada por la psicología cognitiva y la sociología, permiten mostrar la construcción social del proceso de escritura. Los sujetos suelen concebir la escritura como un acto mecánico. Macionis y Plumer (1999) expresan que “la gente no construye su experiencia cotidiana desde el vacío” (p. 162). Esas experiencias, que en este estudio también se sitúan en lo académico, dependen de factores internos y externos. Entre los internos

se tienen los intereses y gustos de cada individuo, mientras que en los externos se encuentra el contexto en el que se ha desarrollado dicha idea o percepción. Si esos jóvenes hubiesen tenido mayores oportunidades de interacción con la lengua como medio de pensamiento, probablemente la actitud sería otra. La gente suele construir su realidad a partir de su contexto y evidentemente se relaciona con la perspectiva cultural en donde viven e interactúan. El enunciado (53) revela la construcción de una imagen:

(53) *Ellos tienen una concepción de que como esto es una especialidad práctica eso de leer y escribir está de más y bueno tremendo error, graso error, al contrario [E5: 100-102].*

Desde el punto de vista de la Teoría de la Valoración (Martin y Whitte, 2005), la muestra (53) se sitúa en una valuación positiva, dado que existe la conciencia sobre la imagen transmitida y eso podría interferir en que los docentes tomen acciones para mejorar el proceso de escritura en los estudiantes. No obstante, esta noción se presenta mediante actos de habla directivos, es decir, se reconoce el error, pero no se proponen alternativas.

Existen opiniones que dirigen la escritura como competencia para quienes pertenecen a las Ciencias Sociales. Además, los docentes consideran que es la escuela la que debió preparar a los estudiantes para escribir en la universidad para ello ver 54 y 55.

(54) *Hay debilidades, en la redacción, en organizar las ideas... justamente, esa es una debilidad de la escuela, de la escuela [E8: 41-43].*

(55) *El estudiante de física, yo siempre lo he notado, que quiere ir al grano, quiere en una sola oración resolverlo todo. Diferente al estudiante de Ciencias Sociales que tiene más vocabulario... bien... y trata de dar una idea más fluida, el de física es más numérico de comprobación. El estudiante de física en tres líneas quiere dar la respuesta [E8: 69-73].*

Las representaciones sociales también constituyen las formas de organización y transmisión del conocimiento, sea este empírico o no e incluye contenidos

cognitivos y afectivos simbolizados por los grupos sociales. Como muy bien lo expone Van Dijk (2003), el discurso es una práctica social que permite divulgar las ideologías, por lo tanto, para entender el desempeño social del discurso, hay que reconocer su rol en la transmisión de las representaciones sociales. Esos estereotipos se alojan en la conciencia colectiva de los individuos. Por ejemplo:

(56) *Cómo es posible que a estas alturas en un quinto semestre, ustedes están escribiendo así... les regañé, les dije que tenían que mejorar, que cómo era posible [E4: 162-164].*

La representación social puede influir sobre la construcción de estructuras y modelos mentales y, a su vez, traduce ideologías en casos concretos según las experiencias personales y colectivas (Van Dijk, 2003). Esto se puede contrastar con lo que Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) denominan conciencia de los procesos intelectuales, lo cual repercute en la consolidación de los conocimientos. Al respecto, dice Araya (2002, p. 18):

Se parte de que el conocimiento no es solo comprensible desde la tradicional concepción que señala la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o del sentido común. En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

De lo anterior se deriva, también, la importancia de conocer y emprender estudios sobre la representación actitudinal que poseen los docentes sobre este proceso productivo, puesto que los estudiantes suelen reflejar los modelos recibidos en las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, es útil ofrecer prácticas pedagógicas sistemáticas de acompañamiento en las distintas disciplinas del currículo, porque generaría cambios y modificaría patrones valorativos de docentes y estudiantes.

### ***Categoría 3. Prácticas discursivas más Solicitadas***

Las entrevistas sirvieron para recabar información sobre las prácticas discursivas mayormente solicitadas en el departamento de la especialidad de Física de la UPEL-Maracay. Casi todos concuerdan en que la práctica más recurrente es el informe de prácticas de laboratorio, aunque escriben pruebas, talleres y papers, pero son menos frecuentes.

#### ***Informe de Prácticas de Laboratorio***

Este tipo de texto es trabajado en casi todas las asignaturas que componen el Plan de Estudio de la especialidad de Física desde el primer semestre. Todos los docentes entrevistados convergen en afirmar que los estudiantes presentan muchos problemas en su elaboración, pese a que en la actividad experimental del laboratorio demuestren dominio. Verbigracia:

(57) *Tenemos muchas dificultades cuando pedimos los informes de las prácticas de laboratorio, no saben cómo hacerlo, no saben cómo estructurar el informe [E5: 46-47].*

Hubo coincidencia en que el trabajo interdisciplinario podría ser positivo para mejorar esta práctica. Plantea un profesor lo siguiente:

(58) *Sería muy necesario, muy necesario, para nosotros como docentes y luego para nosotros trabajarlo con los estudiantes, es muy necesario [E2: 58-59].*

### ***Categoría 4. Uso de Estrategias para Producir un Texto***

El uso de estrategias para producir un texto es un elemento determinante en toda actividad intelectual, ya que implica la activación selectiva de los procesos cognitivos para realizar un trabajo (Fracca de Barrera y Maurera, 2006). La toma de conciencia de las necesidades que subyacen en la planificación de un texto permite que los estudiantes conciban la escritura como un acto de producción que amerita

esfuerzos cognitivos de parte del escritor y no como inspiración divina; creencia firme de muchos escritores novatos. Esta categoría permitió hacer una revisión sobre las concepciones de los subprocesos cognitivos.

### ***Subprocesos Cognitivos***

El análisis reveló que la tendencia de los estudiantes es hacia una escritura lineal dirigida hacia el desarrollo de producto, sin énfasis en los subprocesos de planificación, textualización y revisión. Habitualmente, no están conscientes de la activación de los procesos cognitivos. Esta realidad suele generar en los estudiantes un rechazo hacia las actividades escritas solicitadas por los docentes y esto, a su vez, repercute en la disposición para ejecutar un trabajo. Dicen unos entrevistados:

- (59) *No. No, (planifican) puede ser un estudiante por cada semestre [E7: 134].*
- (60) *El informe como tal lo elaboran en sus casas, ellos no traen un borrador previo [E3: 36-37].*
- (61) *Entregan el informe de una vez. No hago eso de pedirselo [E8: 160].*

Flower y Hayes (1981), y Bereiter y Scardamalia (1992) describen estos escritores como inmaduros o novatos, dado que no poseen las competencias para concebir la escritura como proceso de producción. De igual modo es cierto que la pedagogía adoptada por el profesor determina en gran medida el tipo de estudiantes que se están formando.

### ***Categoría 5. Dominio de la Lengua***

Esta categoría se refiere a los niveles de uso de la lengua escrita a partir de los cuales el sujeto actúa y construye el significado de los textos. Si bien es cierto que en la Educación Superior Universitaria se espera que los estudiantes consoliden el nivel

epistémico de la lengua, las apreciaciones dadas por los docentes entrevistados los sitúa en un nivel instrumental.

### ***Nivel Instrumental***

Este nivel del dominio se refiere al manejo del lenguaje como herramienta de búsqueda y registro de la información para satisfacer la demanda curricular universitaria. Esto quiere decir que según la información recabada, los estudiantes tienen un dominio instrumental sesgado, dado que no se apropian del conocimiento, ni saben hacer uso de este para cumplir con los propósitos dispuestos. Afirma un entrevistado lo siguiente:

(62) *Es muy bancario. En el sentido de aquí está, con los elementos mínimos que yo creo que son mínimos y punto. Hacer una reflexión, un comentario adicional o reflexivo sobre eso, no, no. No sé si eso sea consecuencia de todo un proceso de formación aquí... [E8: 175-178].*

Una situación ideal debería ubicarlos en el nivel epistémico en el que puedan manifestar su postura crítica y analítica de lo que presentan, además de apropiarse del conocimiento y tener la capacidad de transferirlo a otros contextos disciplinares (Colomer y Camps, 1996).

### ***Categoría 6. Evaluación***

La evaluación es concebida como una actividad sistemática integrada dentro del proceso educativo y su finalidad es la valoración del aprendizaje y la optimización del proceso de enseñanza –aprendizaje (Alves y Acevedo, 2002). Dentro de la pedagogía del discurso, este proceso funciona como un mecanismo mediador y de monitoreo. Deja de ser un acto punitivo y calificador, como era concebido tradición griega, para convertirse en uno de acompañamiento y formación.

### ***Criterios Evaluativos***

Los criterios de evaluación suelen ser según el juicio del experto. En este caso, la tendencia es que el docente sea quien califique y estime los logros alcanzados por los estudiantes en el informe de prácticas de laboratorio. Pocos docentes les comunican a los participantes los criterios. Exponen unos entrevistados:

- (63) *No utilizo una escala para evaluar, no la utilizo porque más o menos me conozco el porcentaje que le voy a dar a cada contenido [E3: 89-91].*
- (64) *La introducción vale tanto, el marco teórico vale tanto, el contenido y su desarrollo vale tanto, le pongo incluso puntuación a la bibliografía y les hago énfasis en que deben señalar de dónde sacan las cosas [E2: 10-12].*

A propósito enunciado (64), establecer una escala de estimación y sus criterios va más allá de presentar los elementos de una macroestructura específica. Creme y Lea (2000) consideran que “el análisis, la pertinencia de una respuesta dada y la capacidad de pensar críticamente se califican con las notas más altas, en tanto que las meras descripciones y la información no seleccionada o mal organizada para apoyar un argumento se califican con las notas más bajas” (p. 179). Muchas veces los criterios de evaluación y los indicadores no son los más acertados. Al elaborar mancomunadamente con los estudiantes una escala evaluativa, se propicia la toma de conciencia sobre el compromiso adquirido por ambas partes. Es tener las reglas claras para que los participantes estén guiados en el proceso. Además, esto favorece el que la evaluación sea más objetiva. Esto quiere decir que existiría la negociación.

La pedagogía crítica y constructiva involucra la interacción entre los participantes del hecho educativo y crea un ambiente en el que la toma de decisiones no recae sobre el docente, sino que los participantes cooperan en torno a ello. El desarrollo de las actividades debe satisfacer la demanda de los estudiantes y por supuesto la forma en la que serán evaluados esos contenidos debe ser discutida y

avalada por ellos, pues son los protagonistas. Con respecto a ello dice un entrevistado:

(65) *yo se los reviso una semana después de la entrega, yo no les voy revisando el proceso. No uso la evaluación formativa, sino la sumativa. El acompañamiento que les doy yo es durante la práctica [E1:54-56].*

Más adelante esto se podrá constatar en las subcategorías siguientes; especialmente en el tipo de evaluación adoptado, se refleja que no existe un acompañamiento.

### ***Tipo de Evaluación***

La evaluación puede clasificarse en diagnóstica o inicial, formativa o de proceso y evaluación sumativa, final, integradora o de resultado. Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002) exponen que la evaluación sumativa “consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas” (p.413). Este tipo de evaluación permite constatar si el alumno adquirió o no el conocimiento previamente impartido. En fin, la evaluación sumativa provee información final para calificar, acreditar y certificar, mas no para orientar, razón por la cual no se prefiere en entornos de valoración de los procesos. A través de los datos recogidos, se pudo evidenciar que la evaluación realizada por los docentes es la sumativa, lo cual es cónsono con el modelo de producto adoptado.

En cierto modo, el tipo de evaluación determina en gran parte el modelo de escritura, pues si se tomara en cuenta una evaluación procesual del trabajo, los resultados serían otros. Los estudiantes tendrían que generar diversos borradores y constantemente recibirían retroinformación. Los docentes entrevistados manifestaron que, por lo común, sus estudiantes hacen los informes en la noche anterior a la entrega. Dicen que ellos no evalúan en términos de valoración:

(66) *No me da tiempo de revisar los informes durante su elaboración. Son muchos estudiantes por sección [E1:57-58].*

(67) *Es una evaluación final solamente* [E3: 39].

La función primordial de la evaluación en el ámbito educativo es de carácter formativo. Esta ofrece al profesorado indicadores de los niveles progresivos de aprendizaje que el estudiante presenta. La evaluación formativa debe contribuir al desarrollo personal del estudiante. Este tipo de evaluación se realiza constantemente, por lo que se considera “como una parte reguladora consustancial del proceso” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002: 406).

La función de la evaluación de tipo formativa es puramente pedagógica, es decir, regula los procesos de enseñanza y aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas en pro del beneficio de los alumnos. En la evaluación formativa lo más importante es visualizar cómo está ocurriendo el progreso de la construcción del conocimiento.

### ***Categoría 7. Paradigma***

Esta categoría se refiere a cómo enseñan los docentes. El rol desempeñado por los docentes incide en el de los estudiantes y en la forma que adoptan el proceso de aprendizaje. El desempeño de ambas partes los puede insertar en un determinado paradigma: conductista, humanista-social o cognitivo. En la actualidad, se aboga por un eclecticismo entre los dos últimos para lograr la construcción de un conocimiento significativo para los estudiantes.

#### ***Docente***

Del intercambio comunicativo realizado con los docentes, se desprende que el rol adoptado responde a un paradigma conductual, de mera transmisión de la información. Una muestra es la que se presenta a continuación:

(68) *De verdad, yo te digo desde que existe el video beam yo soy feliz.  
Yo me ayudo a través de eso, pero por lo general selecciono un*

*libro del área que sea didáctico y que desarrolle tema por tema*  
[E2: 120-122].

Ellos reportan que sus clases son prácticamente magistrales, en lo expresado se percibe el humanista social para el desarrollo programático, no así para la escritura

Ejemplo:

(69) *Las actividades de laboratorio que se hacen son precisamente trasladar hechos a la cotidianidad, pero que los observen, ponerlos visibles en ese momento. Por ejemplo, encender un bombillo. Nosotros hemos visto previamente al experimento la explicación, la diferencia de potencial, hablamos un poco de esa parte de teoría y luego cierro el circuito y vemos que prende el bombillo. Muchas veces, ellos se quedan asombrados, como si fuese algo novedoso y resulta que ya hemos visto toda la teoría que explica este fenómeno físico* [E6: 245-252].

Se refleja un acompañamiento en las actividades de laboratorio que no son aprovechadas para la transferencia del conocimiento por parte de los estudiantes; quizás esto se deba a que los estudiantes poseen un manejo conceptual limitado de la teoría como se pudo confirmar en la primera categoría presentada. Esta realidad repercute en la escritura del informe de la práctica realizada. La afirmación se basa en el hecho de que la elaboración de un determinado texto queda a cargo de los estudiantes sin un acompañamiento. El interés se centra en cumplir el contenido programático de la especialidad. Expresa el entrevistado 9:

(70) *Hay tanto contenido específico en la especialidad que nos obliga a enfocarnos a lo que vinimos sea cuántica o mecánica estadística y entonces olvidamos por ejemplo las redacciones...*  
[E9: 51-53].

La mediación es escasa debido al proceso empleado tanto en la enseñanza, como en la evaluación. Eso repercute en el aprendizaje de los estudiantes y los conduce a la adopción de un rol pasivo y apático.

## *Estudiantes*

Según los datos recabados y el rol ejercido por los docentes, sus estudiantes son pasivos. Dicen algunos entrevistados:

- (71) *Porque pareciera que la idea es entregarlo y no de aprender a través de lo que están haciendo [E8:170-172].*
- (72) *Es memorístico, por eso te digo, ellos sustituyen la ecuación, pero si tú le cambias algo de la ecuación ellos no saben resolver [E6:240-241].*
- (73) *En su mayoría, el trabajo que hace el estudiante es para que sea evaluado por el profesor y hasta ahí [E5: 172-173].*

Eso se relaciona con lo discutido en la primera categoría sobre el manejo conceptual sesgado. Se presenta a manera de cadena. Al no leer y documentarse se limita la capacidad de participación, lo cual obliga al docente a dejar de ser un mediador para convertirse en un transmisor. Los estudiantes que se muestran activos en la clase es porque han leído. Dice un entrevistado que:

- (74) *Hay un alto porcentaje de estudiantes que no preparan las asignaciones antes de la clase [E8: 152].*

La escritura es concebida como actividad mecánica, no productiva para cumplir con evaluaciones. Algunas muestras:

- (75) *Pero se lo aprendieron de manera mecánica y ya, chao [E10: 62-63].*
- (76) *El trabajo que hace el estudiante es para que sea evaluado por el profesor [E5: 172-173].*

El estudiante, como ente activo dentro su proceso de aprendizaje, debe desarrollar principalmente su capacidad de pensar críticamente y regular sus procesos mentales. El docente es partícipe de ese desarrollo. Es un trabajo mancomunado en el que los actores deben involucrarse para generar cambios tanto en la enseñanza como en el aprendizaje.

### ***Categoría 8. Limitaciones Curriculares-administrativas***

Aún cuando pareciera que esta categoría es ajena a la temática abordada, no es así. En muchas ocasiones, la realidad curricular-administrativa que atraviesan los docentes presenta factores inhibidores del desarrollo potencial. El crecimiento académico se ve limitado por el tiempo y la disposición, lo que genera una pedagogía basada en lo unidisciplinar como se ha podido evidenciar en este estudio y contrastar con lo presentado por Mostacero (2006) quien considera que los programas curriculares están desfasados y no responden al perfil del docente que demanda la actualidad y que además un porcentaje alto de docentes no se actualiza ni hace curso de capacitación.

#### ***Tiempo***

Las horas asignadas, desde el currículo, para la administración de las asignaturas, influyen en la metodología adoptada por los docentes, pues en muchas oportunidades no son suficientes para el abordaje de la teoría y la práctica. El entrevistado 2 confiesa:

(77) *Me gustaría tener un preparador que comparta esas lecturas conmigo y con los muchachos, porque es mucha carga leer todos esos informes. Es muy complicado.* [E2:138-140].

También consideran que es muy laborioso revisar borradores:

(78) *Sí como no, incluso una vez lo pensé, pero lo que pasa es que... el trabajo, es bastante trabajo* [E8: 130-131]

Los docentes consideran que el tiempo es insuficiente para todo el trabajo que implica una escritura y una evaluación de procesos. Además, los contenidos programáticos son extensos. Esta realidad muestra la necesidad de los docentes en recurrir a métodos tradicionalistas, en que lo más importante es cumplir con objetivos académicos y se abandonan los de aprendizaje, debido al compromiso que implica

una enseñanza basada en los procesos y no en el producto. El mismo sistema insta a ello.

Para lograr una formación integral, se requiere de la asistencia de diversas disciplinas. Las unidades curriculares no están aisladas unas de otras, se complementan. En especial, la pedagogía del discurso requiere de ello para lograr un aprendizaje multidisciplinario. El enfoque basado en los contenidos privilegia la escritura a través del currículo, puesto que el especialista en física, por ejemplo, no tiene que ser especialista en discurso y viceversa. La unión en las disciplinas es lo que fomentará un aprendizaje globalizado. En atención a lo antes expuesto sobre la alianza en las disciplinas, expresan los docentes que sería ideal y viable el programa de escritura a través del currículo para lograr que dentro de sus clases puedan orientar hacia la elaboración del informe de las prácticas realizadas en el laboratorio.

Al saber solicitar los tipos de textos, con seguridad en lo que se espera, dirige el proceso evaluativo hacia una objetividad. El trabajo en equipos interdisciplinarios se torna indispensable en estos tiempos de integración académica. Los programas de promoción de la pedagogía del discurso escrito para brindar capacitación y asesoría a los docentes y estudiantes son una necesidad. Carlino (2004a) argumenta que los programas de escritura dirigidos a especialistas de distintas disciplinas promueven el aprendizaje de esta competencia lingüística en los estudiantes universitarios, dado que los docentes adquieren metodologías para enseñar a escribir dentro del contexto disciplinario. Para resumir todas las categorías anteriores, se diseñó el siguiente cuadro descriptivo que sintetiza el sentir y el pensar de los docentes entrevistados.

**Cuadro 3. Resumen descriptivo de las categorías que emergen de las entrevistas**

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
I. Dificultades para escribir IPL	Organización retórica (organización y relación)	Se limitan a una superestructura, pero no reconocen los pasos en términos de movidas, lo que genera la necesidad de recurrir a copiar elementos textuales.	[E7: 127-128]...ellos se limitan a la estructura que yo les doy y eso es la estructura general del trabajo. [E1: 61-62] Yo les doy el esquema previo que deben seguir.
	Coherencia – cohesión.	Presentan dificultades para integrar los enunciados y formar una unidad semántica y establecer relación entre las partes	[E10: 306] yo en esencia quise decir fue esto [E6: 21-22] profe aquí dice tal expresión, aquí lo que quise decir es tal cosa, pero no es lo que está plasmado. [E5: 79-80] he tenido que releer el trabajo varias veces para ver qué es lo que de alguna manera quiere decir.
	Manejo conceptual del conocimiento y sistematización de la práctica	Suelen hacer uso de un conocimiento declarativo, son poco explicativos. En la mayoría de los casos no comprenden los enunciados, sino más bien los reproducen. Esto incide en la elaboración del informe de práctica de laboratorio, puesto que la transferencia de los procesos cognitivos se hace cuando el aprendizaje es significativo.	[E1: 41-44] ...encontrar la relación entre dos variables, les cuesta mucho a ellos porque tienen que demostrar la teoría. Lo más difícil para ellos es también demostrar los objetivos de la práctica, encontrar las constantes... [E8: 7-13] he llegado a la conclusión de que la respuesta ellos es declarativa, mas no explicativa...tú dices... me está indicando las leyes, pero no sé si las conoce. Yo he notado que les cuesta escribir, pero justamente por eso como les cuesta escribir declaran cosas.
	Orientación pedagógica	Se asume que en la universidad no se enseña a escribir y es el estudiante quien debe indagar sobre cómo hacerlo. Además, su escritura no es monitoreada.	[E9: 33-34] Ahora, cómo el estudiante reporta el informe, eso depende de su estilo personal. [E1: 57-58] No me da tiempo de revisar los informes durante su elaboración.
	Modelo de traducción y reproducción	Escriben bajo el modelo <i>decir el conocimiento</i> , lo que está en la mente lo pasan al papel, aunado a que se fomenta una cultura de escritura como producto. También, recurren a reproducir de internet.	[E6: 29-31] es tratar de traducir lo que ellos están pensando, lo que ellos tienen en la mente y lo que ellos escriben. [E3: 14-15] cuando tienen que escribir algo, se guían mucho de la información que está en Internet, la copian y la pegan.

Categorías	Subcategorías	Descripción	Ejemplo
	Fuentes de consulta	Suelen usar fuentes electrónicas. Los docentes opinan que esto se debe a que se pueden adueñar fácilmente de la información copiándola. También usan fotocopias de capítulos. El uso de fuentes primarias es limitado.	[E6: 202-203] no se van a la fuente primaria. [E5: 187-188] Cuando sacan algo de alguna fuente lo asumen como propio, no lo reelaboran.
	Tipos de contenidos	Los estudiantes suelen manejar más los contenidos procedimentales. Van más al hacer.	[E6: 230-231] tendencia a resolver los ejercicios. [E3: 59-60] ellos van más hacia el procedimiento por la naturaleza de las asignaturas.
	Posicionamiento y destinatario	Les cuesta ubicarse como sujeto enunciador y por consiguiente circunscribirse a un destinatario potencial.	[E1: 113] Para ellos mismos, para que ellos descubran y para mí como docente.
	Manejo del discurso especializado	Les cuesta mucho hacer uso del discurso especializado, es decir, presentar los fenómenos físicos con el léxico de la especialidad.	[E:8 26-27] el nivel del lenguaje que el estudiante va a utilizar, en cuanto a palabras es muy pobre
	Manejo de del discurso referido	Hay carencia del discurso referido, por lo general se apropian de este sin citar.	[E3: 99-100] en el desarrollo no lo hace, solo que en la bibliografía. [E6: 135-136] de apropiarse de otros pensamientos sin citar.
2.Concepción	Escritura	Es innata y el estudiante debe reconocer las adecuaciones y los preceptos discursivos esperados por su comunidad.	[E8: 66-67] si la persona ha leído sabe construir la respuesta, puede construir la respuesta.
	Representaciones sociales	Existen creencias que dirigen la escritura como competencia para quienes pertenecen a las Ciencias Sociales y no para las llamadas Ciencias Duras. Además, los docentes creen que es la escuela la que debió preparar a los estudiantes para escribir en la universidad.	[E8: 41-43] hay debilidades, en la redacción, en organizar las ideas... justamente, esa es una debilidad de la escuela, de la escuela. [E8: 69-73]El estudiante de física, yo siempre lo he notado, que quiere ir al grano, quiere en una sola oración resolverlo todo. Diferente al estudiante de Ciencias Sociales que tiene más vocabulario... bien... y trata de dar una idea más fluida, el de física es más numérico de comprobación. El estudiante de física en tres líneas quiere dar la respuesta.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
3. Prácticas discursivas solicitadas	Informe de prácticas de laboratorio Papers	Hay conceso en que la práctica discursiva mayormente solicitada es el informe de prácticas de laboratorio. Aunque también, apliquen pruebas y talleres.	[E5: 46-47] Tenemos muchas dificultades cuando pedimos los informes de las prácticas de laboratorio, no saben cómo hacerlo, no saben cómo estructurar el informe
4. Uso de estrategias para producir un texto	Subprocesos cognitivos	La tendencia es una escritura lineal dirigida hacia el producto, sin énfasis en los subprocesos de planificación, textualización y revisión.	[E7: 134] No. No.(planifican) puede ser un estudiante por cada semestre
5. Dominio de la lengua	Nivel instrumental	Usan el lenguaje como herramienta de búsqueda y registro de la información.	[E8: 171-177] la idea es entregarlo y no de aprender a través de lo que están haciendo. Hacer una reflexión, un comentario adicional o reflexivo sobre eso, no, no.
6. Evaluación	Criterios evaluativos	La evaluación se hace según el juicio del experto. No negocian con los estudiantes los criterios de evaluación porque no los tienen preestablecidos.	[E3: 89-91] no utilizo una escala para evaluar, no la utilizo porque más o menos me conozco el porcentaje que le voy a dar a cada contenido.
	Tipo de evaluación	El tipo de evaluación es sumativa. Se valora el producto más que el proceso.	[E3: 39] Es una evaluación final solamente.
7. Paradigma	Docente (cómo enseña)	Mayor interés en cumplir el contenido programático de la especialidad	[E9: 51-53] hay tanto contenido específico en la especialidad que nos obliga a enfocarnos a lo que vinimos sea cuántica o mecánica estadística y entonces olvidamos por ejemplo las redacciones...
	Estudiantes (rol pasivo)	Escribir como actividad mecánica, no productiva, para cumplir con evaluaciones.	[E10: 62-63] pero se lo aprendieron de manera mecánica y ya, chao. [E5: 172-173] el trabajo que hace el estudiante es para que sea evaluado por el profesor
8. Limitaciones curriculares-administrativas	Tiempo	El tiempo es insuficiente para todo el trabajo que implica una escritura y una evaluación de procesos. Además, los contenidos programáticos son extensos.	[E8: 130-131] Sí como no, incluso una vez lo pensé, pero lo que pasa es que... el trabajo, es bastante trabajo

En fin, las debilidades presentadas son una mínima muestra de nuestro acontecer, el cual no solo es inherente a la formación pedagógica, sino también al sistema educativo (Carlino 2004b; Mostacero, 2006).

### **Cuestionario**

El cuestionario (anexo E) fue aplicado a 120 estudiantes, quienes también sostuvieron una interacción verbal con la investigadora para dar a conocer su concepción escritural y sus las necesidades. A la postre, se presentan las cinco (05) categorías emergentes del instrumento aplicado. Para citar algunos extractos tomados de los cuestionarios, se usa la siguiente codificación: entre corchetes el literal C para referirse al instrumento seguido del número asignado a ese cuestionario, luego un guion y el número de interrogante en la que aparece la apreciación del estudiante. Por ejemplo: C7-3 se refiere al cuestionario 7 con la reflexión de la interrogante 3.

#### ***Categoría 1. Concepción Escritural***

A partir del proceso explicado por los participantes sobre cómo escriben un texto, lo cual también se contrastó con los aportes de las entrevistas realizadas a los profesores de la especialidad de física, se pudo desprender que la concepción de escritura que prevalece es la de producto acabado. Exponen que llevan una linealidad en la producción, en la cual la revisión no ocupa un papel determinante y quienes manifiestan revisar exponen que lo hacen sobre los aspectos formales y al final.

También, se nota que los pasos expuestos giran en torno a la síntesis del contenido y su reescritura, lo que quiere decir que no hay producción en sí. Algunas evidencias:

(79) *Leo acerca del tema y luego interpreto lo leído* [C30 -1].

(80) *Busco en internet, resumo, copio lo que entendí* [C13 -1].

(81) *Escribo tal cual me llega a la mente...* [C81 -1].

(82) *Escribo directamente* [C97 -1].

- (83) *Solo escribo sobre el tema* [C25 -1].
- (84) *Realizo un bosquejo y luego concreto las ideas mientras plasmo el contenido desarrollado* [C23 -1].
- (85) *Corrijo de último lo que creo conveniente* [C93 -1].
- (86) *Corrijo de último* [C100 -1].

Los participantes consideran que escribir se refiere a un proceso de reproducción simplificada en la que la voz propia no aparece y a la ajena se le suprime la identidad. El nuevo texto presentado, es entonces una serie de oraciones que en muchos casos son inconexas. Esta afirmación se pudo evidenciar en la muestra recogida de los informes de práctica de laboratorio suministrados por los docentes de la especialidad. No obstante, hubo un caso presentado en el en el que la participante dijo:

- (87) *Antes de escribir un texto, investigo el tema del que vaya a tratar, analizo con detenimiento, luego interpreto lo leído y lo adecuó a mi realidad* [C99 -1].

En este sentido, la noción de producción textual no es considerada por los estudiantes sujetos de este estudio desde la complejidad de transformar o criticar el conocimiento, por lo que los docentes están llamados a gestionar el proceso a través de actividades que integren la lectura y la escritura como habilidades clave dentro de la formación de todo profesional. La naturaleza dialéctica del escrito es omitida, al igual que las exigencias retóricas. Para los participantes, la concepción escritural se basa en una mera secuencia de ideas tomadas de lecturas sin un marco epistémico que permita la transformación del conocimiento (Flower y Hayes, 1981).

### ***Categoría 2. Dificultades al Escribir***

Las principales dificultades manifiestas por los participantes son las relacionadas con la organización de las ideas, organización retórica del IPL, el

desconocimiento del tema y la transferencia de lo que está en la mente hacia el papel. Estas afirmaciones se pudieron comprobar en distintos extractos tomados de las muestras, como por ejemplo:

- (88) *No entiendo el contenido a cabalidad y me cuesta mucho escribir sobre ello. También al leer algunas referencias textuales, el lenguaje que se describe allí no es muy entendible, lo que tiende es a confundirte más... [C93 -2].*
- (89) *La redacción ([C92 -2].*
- (90) *Me cuesta compactar tanta información para que todo tenga sentido [C90 -2].*
- (91) *No tener las pautas para escribir el informe [C76 -2].*
- (92) *El saber cómo debe estar estructurado el informe [C96 -2].*
- (93) *Muchos libros usan un lenguaje muy técnico, difícil de entender [C29 -2]*
- (94) *La estructura de la redacción, el colocar las citas textuales y los conectivos [C113 -2].*

Dice Carlino (2005) que esas complicaciones surgen cuando no se les han enseñado a los estudiantes las exigencias de la cultura universitaria, aunado a que en la escolaridad de la secundaria la formación en lectura y escritura probablemente haya sido más de decodificación – codificación que de comprensión-producción. En consecuencia, el desempeño de los estudiantes en la universidad podría ser poco exitoso. Por lo que la praxis del docente debe abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en determinados contextos y en consonancia con la demanda de los involucrados en el proceso.

Esta necesidad se vio reflejada en el diseño de los proyectos de aprendizaje trabajados con los docentes y se incorporaron actividades destinadas hacia la reflexión y adopción de estrategias que les permitan valorar la organización y conexión de las ideas, entre otros aspectos, a fin de llevar un proceso escriturario con la visión de un lector externo, es decir, dirigido a una audiencia que leerá el texto sin

tener la interacción directa con el autor para poder solicitarle alguna aclaratoria del acto comunicativo, lo cual sí sucede con la conversación, por ejemplo. Bajtín (1979) expone que los textos escritos son dialógicos; sin embargo, no hay un *feed back* con el escritor de manera síncrona, pues los lectores no comparten el tiempo, ni el lugar de la producción, por lo que el escritor debe hacer un proceso de descontextualización para dar lugar a un nuevo contexto que se pueda compartir con los interlocutores (Vigotsky,1973).

### ***Categoría 3. Tipos de textos solicitados por los docentes***

Los sujetos de este estudio manifestaron que los textos que se les solicitan con mayor frecuencia en la especialidad de física son los informes de prácticas de laboratorio. Este tipo de texto permite reportar las actividades experimentales desarrolladas y los resultados a los que se llegan sobre la interpretación de los fenómenos físicos estudiados. Al mismo tiempo, esta práctica discursiva desarrolla en los participantes el sentido crítico y la capacidad organizativa y argumentativa. En suma, en el caso de física, es de vital importancia que los estudiantes no sean reproductores de los acontecimientos, sino que tengan la capacidad de entender los fenómenos físicos para luego poder darles significado y transferir los conocimientos a la cotidianidad.

### ***Categoría 4. Tipo de Texto Escogido por los Participantes***

Todos los participantes coincidieron en seleccionar el informe de prácticas de laboratorio, porque consideran que no conocen a cabalidad sus características prototípicas, lo cual hace que se les dificulte su escritura. Asimismo, este tipo de texto es de gran utilidad en todas las asignaturas de su formación como docentes de física. La realidad demuestra que los informes escritos por los estudiantes de la especialidad presentan muchas debilidades, algunas estructurales y otras conceptuales, incluso la parte teórica es vista como una añadidura sin mayor

relevancia en la que se permiten a sí mismos copiarla textualmente de páginas de internet como lo certifican los docentes entrevistados. Es decir, suelen no ser polifónicos, porque no reflejan las voces de los otros a través de las citas.

Algunos enunciados que reflejan el tipo de texto que los estudiantes requieren reforzar son los siguientes:

- (95) *Los informes de práctica de laboratorio, porque es donde se obtiene mayor conocimiento a medida que se hace el montaje y su desarrollo de la teoría [C20 -4].*
- (96) *Informes de práctica de laboratorio, porque son más didácticos y queda más conocimiento, tanto del montaje como del informe [C7 -4].*
- (97) *Los informes de prácticas de laboratorio, ya que está basado en un informe lleno de datos y sirven de ayuda para el conocimiento [C100 -4].*
- (98) *Informes de laboratorio porque además de ser de las principales exigencias de la especialidad, contribuyen al aprendizaje y desarrollo de habilidades para explicar fenómenos relacionados a la especialidad [C23 -4].*
- (99) *Informes de laboratorio, por su uso constante en la especialidad [C24 -4].*
- (100) *Informes de práctica de laboratorio, porque se vacía todo el conocimiento del estudiante con respecto a un tema en específico y muchas veces por no elaborarlo bien tiende a confundir al docente en el momento de determinar si el estudiante domina el contenido [C93 -4].*

Es importante destacar que de los 120 cuestionarios, 106 seleccionaron el IPL casi el 90%. Para cerrar, se quiere mencionar que cuando se les preguntó sobre el tipo de texto, los estudiantes presentaron dudas, pues para ellos *texto* significaba un libro y empezaron a hacer referencia sobre bibliografía que debían leer en la materia.

### *Categoría 5. Escribir y Aprender*

Los estudiantes manifestaron que escriben para cumplir con evaluaciones solicitadas por los docentes en las distintas asignaturas. Las notas de campo permitieron registrar que la mayoría de ellos no emplea la escritura como estrategia de organización del pensamiento, ni como estrategia de aprendizaje. El valor epistémico de la escritura es omitido, por lo que las prácticas escriturarias poseen un valor de *deber*, más que de necesidad estratégica como también se pudo vislumbrar a través de las intervenciones de los docentes entrevistados.

Esta situación genera una desadaptación a la comunidad en la que se insertan los actores del proceso comunicativo, por consiguiente las convenciones del género y los indicios normativos, epistemológicos y sociales no son tomados en cuenta. La reflexión sobre estos aspectos lleva al sujeto a valorar el proceso de composición y adoptarlo como mecanismo regulador del procesamiento de la información. Incluso no suelen usar textos modélicos porque consideran que el informe es un reporte de la actividad experimental que no lo amerita. Dice un encuestado:

(101) *Solamente cuando nos piden que lo hagamos, busco un informe modelo, del resto, lo hago según mi estilo [C92 -5].*

De los 120 cuestionarios, en 5 se decía que usaban los textos modelos; sin embargo, acotaban que lo hacían si el facilitador lo sugería. Esta acción permite entender para luego producir y así poseer la capacidad de transferir el conocimiento. Algunos enunciados que reflejan estos planteamientos son:

(102) *En física, la escritura sirve para demostrar un contenido [C118 -5]*

(103) *Aprendo más de lo numérico [C92 -4]*

(104) *Generalmente, escribo para cumplir con las evaluaciones [C45 -4].*

Dentro de las actividades de todo estudiante en cualquiera de los niveles educativos se hace imperioso considerar a la escritura como un mecanismo que permite ordenar el pensamiento y adquirir conocimiento. Dicha actividad influye de modo positivo en el desarrollo intelectual y en la adaptación a la cultura académica. El establecimiento de los objetivos de aprendizaje debe ser fundamental y permite a los estudiantes insertarse críticamente en las prácticas discursivas de la comunidad académica a la que pertenecen.

Por último, la aplicación de este instrumento permitió recoger información necesaria para diseñar una secuencia pedagógica en la que el objeto de aprendizaje es integrar actividades para la apropiación del informe de prácticas de laboratorio como texto perteneciente al ámbito académico y generar reflexiones sobre los procesos escriturales involucrados. La intención primordial es que los docentes tomen conciencia de la necesidad de asumir una pedagogía crítica con los estudiantes para abordar el uso epistémico de la escritura.

### **Informes de Prácticas de Laboratorio**

Para completar el diagnóstico y triangular lo dicho por los actores participantes: docentes y estudiantes de la especialidad de física, se recogieron doscientos (200) informes suministrados por los diez (10) docentes entrevistados de la especialidad a fin de reconstruir un marco conceptual sobre la escritura del informe de prácticas de laboratorio en esa especialidad.

Las prácticas de laboratorio son comunes en la especialidad de física, dado que les permiten a los estudiantes involucrarse con los objetos y fenómenos físicos. Las actividades de laboratorio responden básicamente a dos tipos: las demostraciones y los trabajos experimentales (Andrés Zuñeda, 2004). Los primeros son para ilustrar alguna situación real con el contenido; se hacen en la clase teórica. Mientras que los segundos son actividades desarrolladas intencionalmente en el laboratorio para estudiar alguna relación entre variables, determinar alguna propiedad o constante física o contrastar algunos modelos físicos. Los docentes entrevistados coinciden con

la postura presentada por Andrés Zuñeda (2004), por cuanto estos últimos son la esencia de la especialidad. De esos trabajos experimentales debe derivar un informe que permita reportar lo realizado durante la práctica.

El análisis de los informes de práctica de laboratorio de los estudiantes de física resulta de gran interés en este estudio, porque permite indagar sobre cómo escriben para incorporarse a una comunidad discursiva y qué limitaciones podrían presentarse en estas primeras etapas de alfabetización académica en el nivel universitario. La calidad de su adhesión a la esfera social a la que pertenecen enriquecerá su quehacer científico, como su capacidad de transmitirlo por escrito dentro de su área disciplinaria.

Se establecieron tres (03) categorías ampliamente recurrentes en el corpus recogido a través de la técnica de la observación estructurada: dificultad en la apropiación de las normas de textualidad: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad; estructuración retórica y propósitos comunicativos. La intención es presentar una generalización de cada una de estas categorías a fin de evitar la redundancia, pues muchos de estos aspectos fueron ya explicados en las entrevistas realizadas. No obstante, este abordaje sirve para cruzar la información con los textos reales.

Para citar algún ejemplo, se usa la siguiente codificación: CD para indicar que son los informes del corpus de diagnóstico seguido de un guion con el número asignado al informe de práctica de laboratorio y dos puntos seguidos de la macromovida de la que se tomó el ejemplo (Resumen: R; Introducción: I; Marco Teórico: MT.; Marco Experimental: ME.; Análisis de los resultados: A.; Aproximación Teórica Experimental: ATE). El siguiente código indica que el enunciado se tomó de los informes del corpus del diagnóstico enumerado con el tres de la macromovida marco teórico (CD-3: MT).

### ***Categoría 1. Dificultad en la Apropriación de las Normas de Textualidad***

Todo escrito debe cumplir con normas de textualidad que permitan al interlocutor comprender los enunciados y las intenciones comunicativas. En caso de que la construcción discursiva no cumpla con una de ellas el mensaje se distorsionaría. En el corpus recogido, se pudo notar que existen dificultades en la coherencia, es decir, en establecer relación y correspondencia de los conceptos manejados.

Acerca de la coherencia, la tendencia es presentar un exceso de información, lo cual le otorga poca claridad al tema trabajado. Además, esta preferencia se vio reflejada en la presencia de ambigüedades y contradicciones entre las teorías manejadas. Este aspecto es concerniente a los contenidos de la especialidad y se pudo apreciar a través de comentarios en el interior de los informes realizados por los docentes evaluadores. La relación entre párrafos también se ve afectada, pues pareciera que en la mayoría de los casos la información, en especial la del marco teórico, es copiada y pegada de páginas electrónicas, En la mayoría de los casos, conservaba un hipervínculo que olvidaban quitar.

También se presenció de manera reiterativa la presencia de párrafos con una sola idea sin representar completamente lo que se quiere decir. Ejemplo:

(105) *La fuerza magnética se encuentra presente en nuestra vida, nuestro planeta es magnético al igual que muchos fenómenos de los naturales y producidos por el hombre que podemos observar a diario o en el transcurso de nuestras vidas al haber algunos muy extraordinarios [CD-3: MT].*

(106) *Cuando corremos, o caminamos largas distancia, nuestros músculos se encuentran agotados, debido al consumo de energía realizada durante la actividad física, de este mismo modo, las máquinas consumen energía para poder realizar actividades, la nuestra es proveniente de los alimentos, las fuente de energía de las máquinas son derivados del petróleo [CD-14: MT].*

La poca claridad en la información presentada, aunada a periodos oracionales muy largos, conduce a los estudiantes a escribir con una coherencia limitada. Es importante destacar que la construcción discursiva es abordada desde el contexto del locutor y desde su cotidianidad. A la par, se presentó con mucha frecuencia la falta de concordancia, tanto de número como de género. Cabe la posibilidad de que los problemas de coherencia presentados se deban a tres aspectos. El primero de estos es que no tengan un dominio teórico del tema sobre el que están escribiendo, lo cual fue expuesto por los docentes entrevistados. El segundo es que no se establecen un plan de trabajo para direccionar sus escritos. Y tercero, podrían no tener claro el propósito comunicativo específico de las movidas que estén construyendo. Todas estas limitaciones conducen a una progresión temática sesgada, que termina siendo solucionada por los escritores novatos a través de la copia.

La incoherencia mostrada en los resultados obtenidos indica que hay poco dominio del procesamiento de la información, pues no se evidencia cuál es la información conveniente que se ha de comunicar y el cómo se debe hacer, lo que dificulta establecer la coherencia global del texto. Estos resultados coinciden con los presentados por Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), pues según las calificaciones observadas en los informes se nota que ello repercute en un desempeño académico poco exitoso. Además, Cassany, Luna y Sanz (1994) advierten que los textos incoherentes son desorganizados, repiten las ideas y las mezclan, lo que significa que no tienen un esquema previo de organización. En palabras de Casado (1995), “la conexión de las partes con un todo” (p. 17) es precisamente lo que fundamenta la coherencia en un texto. Es pertinente destacar que la capacidad para organizar y jerarquizar las ideas es lo que permite rescatar lo esencial del texto para facilitar su almacenamiento en la memoria y así transferir el conocimiento.

Del mismo modo, se observaron limitaciones en el plano de la cohesión, propiedad o norma que conduce a una interconexión entre las secuencias oracionales que componen el texto. Las manifestaciones de problemas de cohesión estuvieron dirigidas básicamente al uso inadecuado de los signos de puntuación, escaso uso de los procedimientos cohesivos, organización sintáctica y carencia de conectores. Los

discursos no estuvieron conformados por unidades conexas. Seguidamente, se presenta una muestra:

(107) *En el presente informe se va a dar una explicación sencilla de estos eventos que relacionan el trabajo mecánico con los procesos de transformación de la energía mecánica, haciendo uso de montajes experimentales en el que se deja caer un cuerpo libremente desde ciertas alturas y otro montaje que consta de un resorte dispuesto verticalmente al que se le aplica una fuerza para calcular su constante de elasticidad [CD-16: I].*

El extracto anterior, es un ejemplo muy ilustrativo de los problemas arriba citados, pues en una oración tan larga los signos de puntuación no están bien usados, hay repetición léxica y no se usa ningún tipo de conector para vincular las ideas.

Aun cuando la coherencia y la cohesión son las normas más visibles en la estructura textual para integrar y mantener el sentido en un texto, hay otros elementos como la intencionalidad que notamos no se cumple en los informes revisados. Esta propiedad se refiere a la actitud del productor de los mensajes para mantener una organización cohesiva y coherente según el plan pautado. En este sentido, las intenciones del locutor del informe de prácticas de laboratorio se sitúan más en un plano de cumplimiento de evaluación y no en el de hacer y transmitir conocimiento en el reporte del experimento.

De hecho, tanto en las entrevistas realizadas a docentes como en los cuestionarios aplicados a los estudiantes hubo coincidencia en que los informes se hacen para cumplir con estrategias de evaluación y que no se les otorga la relevancia que ameritan por considerar que la parte más importante es la práctica de laboratorio y no el reporte. Los docentes coinciden en que una intencionalidad marcada en el informe de la práctica de laboratorio es que la información del experimento presentado debe inducir a la réplica. Ejemplo es el (108):

(108) *Que tenga un conocimiento medio de la ciencia, que eso que ellos redactan cualquier persona que lo pueda leer, pueda replicar con exactitud lo que ellos hicieron [E7: 172-174].*

La intencionalidad se ubica en un plano extralingüístico, lo que quiere decir que no es observable de manera textual dentro del flujo discursivo. Más bien depende de la organización coherente y cohesiva de la información y refleja si se ha seguido un plan para el cumplimiento de los objetivos o si, al contrario, la elección de los elementos no ha sido intencionada por el locutor del mensaje.

En el caso de los informes revisados, la tendencia refleja que la actividad discursiva de la mayoría de los locutores de los textos revisados no posee una marcada intencionalidad, lo cual es producto de las fallas de coherencia y cohesión exhibidas en la redacción. También, la carencia de un proceso reflexivo previo a la escritura a través del cual el locutor pueda establecer el problema retórico, hace que la finalidad del escrito no sea la apropiada para la situación comunicativa. Los aportes de Grice (1975) sobre el principio de cooperación, se ven infringidos en las muestras revisadas, particularmente en aquellas que competen al plano de cantidad y modo. El principio es un medio que le facilita al interlocutor la comprensión del enunciado: “haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la más apropiada para cumplir con el propósito del intercambio comunicativo en el que usted está implicado” (Grice, 1975, p.45).

La propiedad psicolingüística referida a la intencionalidad se vincula con la aceptabilidad. Los informes observados ratificaron lo expuesto por los docentes entrevistados de la especialidad de física. Aun cuando gramaticalmente las oraciones sean aceptables, en términos de procedimientos o protocolos adecuados a determinados segmentos de presentación del experimentos esperados en ese ámbito no lo son así. Por ejemplo, en el caso de la última macromovida (ATE), los docentes entrevistados esperan que sea sobre una aproximación teórica experimental, pero los estudiantes suelen llamarla conclusiones. Por el contrario de lo que dicen, lo que colocan no son conclusiones, sino aproximaciones teóricas conceptuales. Una muestra de ello es (109)

(109) *Las fuerzas magnéticas se deben, principalmente, a la interacción de los electrones en movimiento de los átomos de los cuerpos, dentro de otro cuerpo magnetizado, como un imán permanente,*

*en el cual existe un movimiento coordinado de algunos electrones*  
[CD-2: ATE].

El enunciado es aceptable gramaticalmente, no así para la comunidad discursiva. La afirmación realizada conduce a lo que Charaudeau (2003) presenta con la noción de contrato comunicativo como eje central dentro de la actividad discursiva en la cual existe un sistema de reconocimiento recíproco, es decir, el locutor contribuye para que el interlocutor entienda el mensaje y, a su vez, el interlocutor posee una base que le permita comprender el enunciado. Es una relación de cooperación mutua. Ambos conocen las características prototípicas estipuladas su comunidad para que exista el entendimiento y la aceptación.

En cuanto a la normas de orden sociolingüístico, la situacionalidad y la intertextualidad, en la primera aun cuando se aprecia que los informes responden de manera pertinente al contexto donde son solicitados, presentan limitaciones en la construcción retórica de los mismos, pues a decir de los docentes, los informes no corresponden a lo que ellos esperan en un nivel universitario.

Otra carencia recurrente fue la intertextualidad, norma que establece la dependencia del conocimiento obtenido de otros textos. La tendencia en los informes revisados es de omitir las fuentes. En muchos casos, el nivel de especificidad se logra a través de la polifonía textual. Bajtín (1985) decía que los textos no son homogéneos y responden a una acumulación de conocimientos teóricos de diferentes autores; es decir, los textos deben ser polifónicos e incluir voces previas a la de los autores para darle validez a la voz propia y para demostrar que se conoce sobre la temática en discusión. De hecho, Figueras y Santiago (2000) exponen que la inserción de citas de autoridad, o discurso referido, como lo denomina Charaudeau (2003), es una estrategia propia del discurso académico. Mediante ellas el autor expresa la validez de lo que dice y demuestra que él mismo es un experto, puesto que ha leído todo o parte de lo que se ha investigado sobre el tópico en cuestión o porque prefiere emplear las voces de otros como estrategia de modalización para no hacerse responsable por lo dicho.

La informatividad es una norma textual que requiere una integración coherente de la información suministrada y se valora en función del contenido presentado. En atención a lo revisado en los informes y en los aportes suministrados por los docentes, esta norma es transgredida con frecuencia por los estudiantes, debido a que presentan un exceso informativo producto de copias tomadas de fuentes sin referirlas. La violación de esta norma podría ser consecuencia de no conceder a la planificación la importancia que amerita. El informe de práctica de laboratorio es un texto académico y pretende transmitir información, pero sobre todo su intención se basa en informar sobre la manera en que se realizó un trabajo experimental para determinar algún fenómeno, propiedad o constante física. El objetivo final de ese tipo de discurso académico escrito es demostrar que hubo comprensión del fenómeno estudiado en el laboratorio, es reportar la actividad experimental con sus resultados como hallazgos que pudieran ser duplicables a través de la información secuencial descrita en el interior del trabajo.

Todas las normas presentadas, se articulan entre sí e inciden en la calidad del registro, pues al no emplear las características textuales esperadas como una variedad de la lengua en situaciones de contextos específicos, no se logra la intención comunicativa que se pretende transmitir. Incluso, al usar expresiones informales y el no pautar propósitos específicos demuestran que el texto es inadecuado, ya que el discurso académico requiere de un registro formal y debe ser sistemático en todo el texto.

### ***Categoría 2. La estructura Retórica de los IPL de los Estudiantes***

La estructura retórica de los informes de práctica de laboratorio recogidos en la fase o etapa diagnóstica presentan en su mayoría una organización distribuida en las siguientes macromovidas: introducción, marco teórico, objetivos, procedimiento, análisis de los resultados, conclusiones y referencias, mientras que los docentes manifestaron que sus exigencias en torno a un informe ideal estaría compuesto de las siguientes macromovidas: resumen, introducción, marco conceptual o teórico, marco experimental, análisis de los resultados, aproximación teórica experimental y

referencias. Los docentes entrevistados tenían varios esquemas, razón por la cual existe una disparidad en los informes revisados. No tienen definidas las exigencias macroestructurales, ni microestructurales.

En la mayoría de los informes, es frecuente que el título esté conformado por la palabra informe de práctica de laboratorio más el nombre de la asignatura. En el caso de la introducción, contiene extractos de conceptos relacionados con la temática del experimento, pocos informes contienen en su introducción el propósito. Los docentes consideran que las introducciones realizadas por sus estudiantes no son adecuadas; sin embargo, no les ofrecen una guía para orientar el discurso de esta macromovida.

Como se pudo evidenciar en el corpus recogido y contrastar con los datos de las entrevistas, los marcos conceptuales, a menudo, poseen la estructura de un glosario, pues en ellos los estudiantes definen términos conceptuales clave para el desarrollo experimental. También se observó que recurren, en muchos casos, a recursos electrónicos y los presentan como propios. En consecuencia, no se aprecia la presencia del discurso referido en ninguna de sus formas, lo que limita el conocimiento tanto en su adquisición como para su transmisión. Experiencia similar se reporta en el estudio de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), en la que los estudiantes no tienen clara la estructura retórica correspondiente a la comunidad discursiva en la que se circunscriben.

En cuanto a los objetivos de la práctica se presentan a modo de formalidad, puesto que son los docentes los que se los suministran. Lo que llama la atención es que los resultados no siempre mantienen coincidencia con estos. Incluso, en muchos informes los objetivos son omitidos. Los docentes manifestaron que para la comunidad discursiva de física lo ideal sería presentarlos en la introducción dentro del flujo discursivo, sin necesidad de separarlos.

El procedimiento es una macromovida muy compleja para este tipo de informes, debido a que se presenta la metodología a seguir para alcanzar los resultados y comprobar el fenómeno físico, aunado a que representa el canal para que el experimento pueda ser duplicable, condición obligatoria para este género. En este

apartado, los informes se enfocan más que todo en presentar los materiales, instrumentos, equipos a utilizar y las fotos del montaje; sin embargo, la descripción del procedimiento y las condiciones de determinadas magnitudes físicas no se abordan como lo esperan los docentes.

El análisis de los resultados se limita en casi todos los casos a presentar los resultados obtenidos a través de tablas o ecuaciones. Por ejemplo, en una muestra tomada del corpus de diagnóstico, informe 2, después de presentar los resultados en una tabla sobre un estudio experimental de fuerzas magnéticas, el estudiante hace el cálculo matemático del campo magnético y obtiene un resultado. Luego, expone lo siguiente:

(110) *Este es el campo magnético producido por el imán cuando la intensidad de corriente es máxima [CD-2: A].*

La relación que se establece entre el resultado y la teoría es casi nula. Dice uno de los entrevistados:

(111) *Deberían hacerlo porque es parte del informe, aunque a veces se les dificulta, porque lo que les da como resultado tiene que coincidir con el marco teórico. También, la limitación está en relacionar el objetivo con las conclusiones [E1: 126-129].*

En el caso de las conclusiones, los docentes entrevistados opinan que estas deberían apuntar más hacia una aproximación teórica experimental; no obstante, en el caso del corpus en estudio, los hallazgos y la justificación de los datos obtenidos no se evidencia.

En lo que respecta a la lista de referencias, en la mayoría de los informes revisados no está presente. En aquellos que sí la contienen, su manera de enunciar cada referencia no es la apropiada, puesto que los autores no se rigen por las convenciones estipuladas para los informes científicos bien sea las del The American Psychological Association (APA) o las del Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La macroestructura del informe de práctica de laboratorio posee coincidencia con la estructura genérica de otras comunidades discursivas, como lo es el caso del informe de odontología reportado por Morales (2008). En todo caso son las movidas y los propósitos comunicativos los que establecen las diferencias entre los informes de cada comunidad discursiva. El discurso especializado es el que marca las pautas de lo que socialmente cada esfera espera.

Es importante destacar que de las estrategias discursivas: definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación (Montolío, 2000), la más empleada es la definición, lo cual limita la construcción discursiva y la simplifica. En cuanto a la construcción argumentativa, también presenta deficiencias por lo que se hace necesaria la inclusión de estos elementos en el programa de escritura a través del currículo y basar las prácticas de escritura desde la perspectiva del análisis del género discursivo. Se recalca que en el programa se enfatiza la necesidad de que los docentes deben diseñar experiencias inmersas en las asignaturas que estén cursando los estudiantes, para que de este modo ellos puedan tomar la información necesaria para la construcción del texto y, que además, este represente un escrito real más que ideal.

### ***Categoría 3. Propósitos Comunicativos***

En apariencia, podría parecer obvio el identificar la razón o intención comunicativa de los informes, pero no es así. En primera instancia, es para transmitir información, aunque no sea solo porque su destinatario la desconozca, sino más bien para convencerlo de que como locutor - escritor de ese contenido posee dominio y es capaz de generar conocimiento a través de las actividades experimentales. Los informes buscan convencer al interlocutor, que en este caso es un docente evaluador, y los procedimientos metodológicos le permiten llegar a los resultados esperados. Por ser una especialidad que forma a los futuros formadores, se espera que se haga referencia a la aplicación científica del experimento. La tendencia en los informes revisados es que el propósito comunicativo se basa en el reporte de la experiencia sin

la necesidad de establecer argumentos para convencer al lector de teorías o puntos de vistas que el escritor desee defender. Se encontró otra limitación relacionada a la aplicación de ese conocimiento, es decir, son abordajes físicos que no contemplan la perspectiva de la física aplicada. Estos resultados concuerdan con los establecidos por Morales (2008), quien encontró que en los informes de odontología la tendencia no era reportar un saber aplicado.

La falta de reconocimiento de la situación comunicativa, como capacidad para reconocer el contexto social donde ocurre la comunicación, limita el escritor. Desde este punto de vista, el lector y el escritor deben compartir el conocimiento de lo que se espera en esa producción escrita, es decir, los interlocutores deben compartir el contrato de comunicación (Charaudeau, 2003). Las condiciones preestablecidas que se configuran alrededor de la situación de enunciación le otorgan sentido y direccionan el rumbo del escrito para materializarse en producciones lingüísticas particulares de esa esfera del saber.

En términos generales, los resultados anteriores son, probablemente, producto de dificultades que poseen los estudiantes para realizar las operaciones cognitivas y discursivas relacionadas con la comprensión y producción de textos pertenecientes al género académico. Su mejora dependerá en gran medida de las estrategias que les ofrezcan sus profesores para que puedan establecer una afiliación institucional y por supuesto acorde con la esfera académica en la que se estén formando. La responsabilidad es de los docentes, quienes deben hacer un cambio paradigmático.

Para cerrar este apartado, producto de la triangulación de la información obtenida, emergen dos macro concepciones importantes de señalar: 1) la concepción de los docentes sobre la escritura es que esta habilidad debe ser un proceso casi innato, dado que todas las personas son usuarias de la lengua y que no es necesario proporcionar de manera explícita las herramientas lingüísticas, cognitivas y metodológicas para desarrollarla y que con leer textos especializados es suficiente para hacer la transferencia de las características prototípicas de lo que les asignan escribir; 2) La concepción de los estudiantes sobre la escritura es que es un medio para realizar evaluaciones y solucionan sus problemas acudiendo a copias textuales

tomadas de páginas electrónicas. Arnoux, Di Stefano, y Pereira (2002) expresan que las representaciones que tienen los estudiantes con respecto a la escritura inciden de modo directo en sus prácticas académicas y en su desarrollo exitoso dentro de la especialidad.

La exhaustividad en la realización de este diagnóstico, aparte de la coincidencia entre los aspectos reportados por los docentes y de los estudiantes a través de las evidencias encontradas, permitió recabar información para construir una hermenéutica de acción educativa a través del diseño del modelo discursivo y del programa de escritura a través del currículo propuestos. Ambos, se presentan en los capítulos siguientes.

## **CAPÍTULO V**

### **MODELO DISCURSIVO**

#### **Presentación**

El objetivo de este capítulo es construir los fundamentos de un modelo discursivo para una hermenéutica de acción educativa que permita la transformación de la escritura dentro de las disciplinas. Para ello, se hace en un recorrido por las distintas concepciones de modelo y luego se presenta el Modelo discursivo con sus fundamentos.

Desde la antigüedad, el ser humano se ha servido de determinados patrones o de lineamientos para crear representaciones de una realidad. Incluso, el método socrático, el cual ofrece a través de la dialéctica reflexiva o demostración lógica la generación de nuevas ideas podría ser concebido como modelo. Los modelos hacen una representación concreta de algo abstracto o no para la sistematización de un fenómeno o de un proceso.

En las distintas esferas de la ciencia, se ha hecho uso de los modelos para presentar una realidad física o social, sistematizarla y comprenderla. Desde el punto de vista epistemológico, la noción de modelo, como representación, ha sido empleada con el propósito de explicar la realidad y de convertirla en reproducible. Generalmente, un modelo fomenta el desarrollo de un conocimiento flexible y crítico que puede ser aplicado de diferentes formas, pues privilegia una visión amplia de cómo la ciencia se construye y se materializa (Justi, 2006).

En los modelos, prevalece siempre una teoría que le proporciona el sustento y una acción que se materializa con una realidad verificable. Cabe destacar que el modelo es un abstracto, pero su operatividad pertenece al plano de lo concreto, al mismo tiempo que se integran los elementos del conjunto que lo conforman. En este

orden de ideas, “los modelos parecen ser sucesivas aproximaciones a los fenómenos, construcciones que se van mejorando o adaptando a partir de la respuesta objetiva que ofrece la realidad” (Calvo, 2006, p. 21). Lo anterior permite dilucidar que un modelo determinado no es único ni excluyente, sino que es solo una manera de ver la realidad con base en determinados principios.

El concepto de modelo manejado no es propiamente el científico, ya que no pretende describir o explicar un fenómeno únicamente. El modelo científico se refiere a una representación circunstancial e idealizada de un fenómeno físico con la finalidad de describirlo, explicarlo y/o predecir algún proceso o fenómeno (Bunge, 1985).

En el campo de la enseñanza y el aprendizaje, la noción de modelo se dirige hacia una representación sobre determinados aspectos de una realidad con unas condiciones específicas para conseguir un fin. Existen diversos tipos de modelos dentro de este campo, en este caso se circunscriben a los modelos didácticos y pedagógicos. Por una parte, Gervilla (2000) expone que un modelo es “una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma” (p. 198), en donde se focaliza la atención en lo que se considera importante.

Un modelo se identifica con una especie de esquema que selecciona datos de la realidad, los estructura, decidiendo qué aspectos son importantes para conocer la realidad a la que hace referencia. Los modelos se diseñan para alcanzar objetivos específicos y su empleo requiere de una capacidad para especificar los resultados precisos que se esperan en el estudiante, por lo que la selección del modelo depende de los logros que se desean alcanzar. Los modelos de enseñanza son una especie de proyectos para enseñar que se convierten en herramientas para ayudar a los docentes a enseñar eficazmente, haciéndolo de forma más sistemática y efectiva. Los modelos aportan flexibilidad suficiente para dar lugar a que los docentes usen su propia creatividad, así como los alumnos sean constructores de la suya.

En este orden de ideas, un modelo pedagógico viene siendo una construcción teórica y metodológica del proceso de enseñanza y del aprendizaje, distinto al caso de los modelos didácticos, pues estos últimos centran el interés en la enseñanza

únicamente. Los modelos didácticos son estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza específicas. Al respecto, Eggen y Kauchak (2001) plantean que la terminología prescriptiva se les atribuye porque “las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza están claramente definidas” (p. 24).

Continuando con Eggen y Kauchak (2001), los dominios de los objetivos educativos de los modelos son: el afectivo, el psicomotriz y el cognitivo. El dominio afectivo considera el autoconcepto que posee el estudiante, el crecimiento personal y el desarrollo emocional. En cambio, el dominio psicomotriz se relaciona con las habilidades musculares y la coordinación. El cognitivo, por su parte, es el que se centra en el crecimiento intelectual del individuo. “El crecimiento de esta esfera incluye la adquisición de habilidades básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, así como también el aprendizaje de hechos, conceptos y generalizaciones” (p. 26).

Dentro del dominio cognitivo hay unos objetivos denominados procesamiento de información, lo cual consiste en que las personas unan y organicen la información del medio con el propósito de formar patrones útiles que puedan emplearse para explicar hechos y conocimiento del entorno (Eggen y Kauchak, 2001). Es por todo lo anterior que se toma la noción de modelo para abordar la práctica pedagógica de la producción discursiva escrita. Desde esta perspectiva, Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006) explican que un modelo es “un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas; para el caso, producir textos en situaciones académicas” (p. 30). Un modelo aplicado a la producción es válido cuando es capaz de acoplarse a la realidad y adaptarse a esta aunque no siempre sea de manera exacta.

Álvarez Angulo (2005) destaca las funciones que poseen los modelos de producción de textos, entre las cuales se presentan las dirigidas a analizar la complejidad del proceso de la actividad escrita y atender a las posibles dificultades que se pueden presentar en el momento de redactar. Otras funciones radican en

analizar las dimensiones de la práctica de la enseñanza desde los ámbitos de la planificación y la revisión; diseñar instrumentos para guiar el proceso escriturario, los cuales pueden ser fichas de apoyo, listas de criterios para guiar el proceso; y regular las actividades escriturarias en los contextos académicos.

Aun cuando los modelos de producción no tengan una naturaleza didáctica puramente, sino que más bien su intención es explicar el proceso de producción de textos, no es menos cierto que su fin último se fundamenta sobre la base de una pedagogía. Esta es la razón por la cual se ubica el modelo discursivo inserto en los modelos pedagógicos. Su intención es abarcar tanto la enseñanza como el aprendizaje de la habilidad escrita en un contexto social específico. De esta manera favorece a la creación de secuencias desde un marco conceptual y metodológico delimitado a un contexto académico específico. Para este estudio, un modelo es un constructo teórico y metodológico dinámico y flexible con fundamentos mediadores para promover la producción escrita en situaciones académicas de distintas disciplinas, valorando la investigación bajo una actitud crítica y reflexiva.

Desde esta panorámica se deja claro el porqué del diseño de un modelo de escritura. Ahora bien, el modelo expuesto es discursivo. En primera instancia, el discurso tiene una multiplicidad de concepciones. Por su parte, van Dijk (2003) define el discurso como acontecimiento comunicativo. Se apoya en la teoría sociocognitiva y comprende la lingüística en su sentido estructural y funcional, aunado a que destaca el papel de la teoría de las representaciones sociales.

Jäger (2003) explica que discurso es “el fluir del conocimiento y todo el conocimiento societal acumulado a lo largo de la historia. Fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad, y que de este modo ejerce el poder” (p. 63). En este sentido, es una unidad reguladora y creadora de conciencia.

Otro investigador sobre discurso es Fairclough (2003), quien lo define como una manera de crear significados sobre un ámbito específico de las prácticas sociales desde una perspectiva particular, es decir, depende del conocimiento de mundo del sujeto creador.

Link (1983), por su parte, expresa que discurso “es un concepto del habla que se encuentra institucionalmente consolidado en la medida en que determine y consolide la acción y, de este modo sirva ya para ejercer el poder” (p.63). No obstante, el discurso no debe ser considerado un concepto exclusivo del habla, sino como parte del uso de la lengua en una unidad formal del sistema lingüístico.

Todas las definiciones anteriores pertenecen al campo del análisis del discurso. Sin embargo, este modelo no trata lo discursivo aplicado al análisis del discurso o al análisis crítico del discurso, sino más bien está enfocado en lo contextual, es decir, en el discurso académico o disciplinar, por consiguiente, es de índole pedagógica. El hecho de no ser un modelo de análisis no lo aleja de planteamientos como los de Foucault (1980) entre los que se destaca que las formas discursivas están vinculadas a las relaciones de poder y conocimiento, que el lenguaje no es neutral y que a través del discurso se muestra la ideología y las acciones de poder. Tampoco se aleja de los planteamientos hallidayanos que exhiben la interrelación entre lo textual por su carácter sintáctico de coherencia y cohesión general, lo interpersonal con las relaciones sociales e identidades en un discurso y lo ideacional como sistema de conocimiento y creencias del autor.

Para este estudio, se asume como discurso a una situación o un acto comunicativo oral o escrito inserto en un contexto social específico con una marcada intención comunicativa y pragmática para construir y/o transmitir conocimiento. El discurso es un acto generador de conocimiento y promotor de un pensamiento crítico y reflexivo. El trabajo pedagógico en la producción escrita contempla el discurso como una unidad de sentido que produce significados a través de la generación de conocimientos. Se inserta en un contexto comunicativo con un escenario real y participantes reales, es decir, acoplado a determinados convenios sociales, culturales e incluso temporales establecidos por una comunidad disciplinar.

Por consiguiente, asumir lo discursivo en el modelo implica involucrar en el proceso de escritura la organización retórica del texto trabajado con los propósitos comunicativos y a su vez circunscrito al género discursivo. Lo discursivo apunta hacia una orientación social que convierte procesos cognitivos en interacción verbal

para formar parte de un acto que busca que los interlocutores entiendan los enunciados, en otros términos, implica unas acciones cooperativas que se hacen con el fin de ser comprendidas por el otro. La organización de las acciones sociales se condiciona directamente a través del discurso.

Si se considera que todo discurso depende de una situación externa que lo rodea y que responde a propósitos comunicativos, es imprescindible dejar a un lado el contexto disciplinar en las prácticas sistematizadas de escritura. Esto hace que las necesidades propias de cada grupo científico puedan ser abordadas significativamente. Además, esto permitiría adaptar el escrito según los propósitos comunicativos, el interlocutor a quien se dirija y según el escenario. Por supuesto que el modelo se fundamenta en bases epistemológicas, lingüísticas, filosóficas y pedagógicas que se verán más adelante.

### **Modelo Discursivo**

El modelo discursivo es un modelo de producción de textos escritos basado en la complejidad de la construcción discursiva. Privilegia los convenios lingüísticos establecidos en una disciplina específica. A través de la autorregulación de los procesos cognitivos, crea un marco de condiciones para reflexionar y analizar el género discursivo y luego, haciendo uso de una competencia organizacional retórica, el escritor produce un texto de manera recursiva. Este modelo privilegia el carácter social y cultural de la lengua. Lo complejo, sociocultural y dialéctico se tornan elementos clave para representar la realidad y crear una acción transformadora. Este modelo privilegia la perspectiva teleológica.

El ambiente de trabajo se basa en un aprendizaje autónomo, colaborativo y asistido por tutorías. Por considerar que la escritura es una actividad humana compleja, la producción escrita es externa, pues las condiciones de cognición y comunicación requieren de un ambiente distinto al salón de clases. Esto quiere decir que el trabajo colaborativo dentro del salón se dirige hacia el análisis y reflexión sobre lo ya escrito, el tipo de texto y la dialogicidad discursiva atendiendo a los roles

discursivos. La retroinformación entre participantes promueve el aprendizaje tanto en quien la recibe como en quien la suministra. De este modo, el diálogo permite crear conciencia sobre las prácticas discursivas inherentes a un ámbito científico en particular al tiempo que refleja los modos de organización del discurso de esa esfera social y cultural.

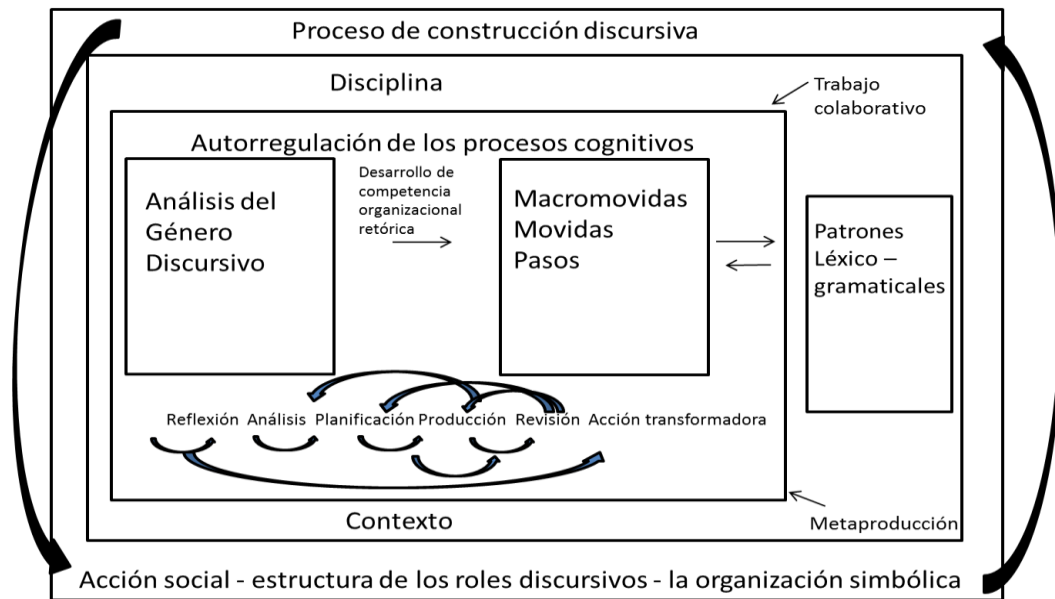
Este replanteamiento conduce a un cambio educativo en el que el contexto juega un papel predominante por actuar como puente para establecer relaciones entre estructuras lingüísticas y estructuras sociales-culturales. Es el contexto del texto acompañado de su co-texto lo que genera una representación simbólica acorde a la disciplina en la que se escribe, pues la escritura es una actividad socialmente cooperativa y se fortalece entre los pares. La escritura a través del currículo supone una construcción del discurso mediante estructuras prototípicas, léxicas, relaciones sociales, formas de razonamiento propias de una esfera social.

En correspondencia con lo anterior, el modelo posee elementos importantes que se deben explicar para entender su funcionamiento. Principalmente, se destaca que este modelo, apoyado en la pedagogía crítica, no responde a un método prescriptivo, sino más bien dinámico. Se caracteriza por concebir la escritura como proceso social adjunto a una comunidad académica. Algunas investigaciones como las de Ferreiro (1994), Tolchinsky (1993), Tolchinsky y Simó (2001) e incluso modelos muy reconocidos como los de Bereiter y Scardamalia (1992) y Flower y Hayes (1981) se centraron en los procesos cognitivos orientados a la producción escrita de textos. Sus aportes a la enseñanza de la lengua han sido positivos y trascendentales; sin embargo, aspectos dirigidos hacia la interacción social, la competencia organizacional retórica y la construcción y negociación de significados y sentidos no han sido considerados.

Las estrategias metalingüísticas son importantes dentro de los procesos de escritura, pero son las acciones pedagógicas las que deben fortalecer los procesos cognitivos de reflexión, análisis y construcción retórica que le permitan al escritor reconstruir el conocimiento en función de propósitos comunicativos acordes a la comunidad discursiva en la que escribe. Estos procesos activan actitudes dirigidas

hacia la toma de conciencia crítica sobre la organización del conocimiento que el escritor pueda tener frente a una intención de escritura con fines específicos. Para explicar detalladamente la articulación de todos los elementos que caracterizan el modelo, se presenta la siguiente estructura: proceso de construcción discursiva, periferia de la competencia organizacional retórica, procesos cognitivos y acción educativa (ver Gráfico 5).

**Gráfico 5. Esquema del modelo discursivo**



Fuente: Autora, 2013.

### *Proceso de Construcción Discursiva*

Para el modelo discursivo, el proceso de construcción discursiva escrita se basa en un problema retórico dirigido hacia las necesidades sociales específicas de la comunidad donde se escribe, es decir, en el ámbito universitario debe enfocarse en temas relacionados al saber disciplinar. El propósito de la producción escrita estriba en la generación de conocimiento que permita una transformación social en el sujeto e incluso en su audiencia. Bajo una visión somera y simplista, la escritura podría

basarse en transmitir información únicamente. No obstante, este modelo, circunscrito al paradigma de la complejidad, busca, a través del cuestionamiento y del desarrollo de la competencia organizacional retórica, que el escritor entienda el porqué de lo que está escribiendo y que de esta manera pueda hacer uso de la escritura en su nivel epistémico y no solo instrumental.

Cada actividad de composición es un acto contextualizado que dependerá de un tiempo y espacio específico con interlocutores concretos que comparten un mismo código. Además, locutores e interlocutores deben compartir una concepción de mundo, unos conocimientos enciclopédicos, una misma base cultural. Esa contextualización permitirá economizar todo lo posible (Principio de cooperación de Grice, 1975).

Para ello se presenta el cuestionamiento como un mecanismo de autorregulación del conocimiento propio a través de seis preguntas que presentamos como un hexágono de la complejidad de la construcción discursiva (ver Gráfico 6). Aquí la organización del conocimiento se hace alrededor de un problema retórico.

**Gráfico 6. Hexágono de la complejidad de la construcción discursiva: Organización del conocimiento alrededor del problema retórico**



Fuente: Autora, 2013.

El centro del hexágono es formado por la organización del conocimiento, la cual requiere de una planificación previa y de la activación de procesos cognitivos, y a su alrededor se configuran cuestionamientos retóricos. En cuanto a *quién escribe a quien* y los roles discursivos, se refiere a las personas que se interrelacionan y regulan el flujo discurso. En la escritura académica, el locutor escritor es el estudiante que en la mayoría de los casos se dirige a sus docentes o a pares académicos; sin embargo, podría ser también a miembros expertos de la comunidad discursiva.

Existen también otras voces que se evocan por el locutor directa e indirectamente a través del discurso referido. Para la escritura a través del currículo, es sumamente necesario el uso de la polifonía textual porque la generación del conocimiento no parte de la nada, sino de conocimiento que se torna como compartido. Se introduce otro enunciador en el propio texto para respaldar lo dicho, darle credibilidad o para presentar objeciones. Los textos producidos nunca pueden ser singulares, ya que están cargados de textos elaborados por diferentes hablantes en los mismos contextos y con las mismas intenciones.

La heterogeneidad se da porque los textos responden a una esfera determinada que hace que se tengan deudas con nuestros antecesores. Todo lo que se dice, de algún modo, es polifónico o intertextual, ya que incluye muchas voces y conecta con ideas de otros textos. Reyes (1995) afirma que somos prisioneros de una lengua que heredamos cargada de voces, connotaciones, puntos de vista que estamos obligados de repetir. Para aprender a escribir debemos dominar cada uno de los géneros verbales y como dicen Pasquier y Dolz (1996) es más sensato enseñar a escribir como verbo transitivo y no como intransitivo.

En el caso del *qué escribe*, debe ir integrado a la disciplina y lo que culturalmente se espera en ese círculo social. Además, se adhiere a un objeto o problema real que se presenta como pretexto para generar conocimiento en el contexto disciplinar. En lo concerniente al por qué, se refiere a las razones epistemológicas y pragmáticas de la disciplina específica, las cuales impulsan el desarrollo de actividades particulares. No todas las producciones escritas de un ámbito académico tienen las mismas estructuras, ni los mismos motivos. Aunque

todos transmiten información, son diferentes y responden a distintos objetivos. Los efectos que pretenden conseguir en el lector también son variados.

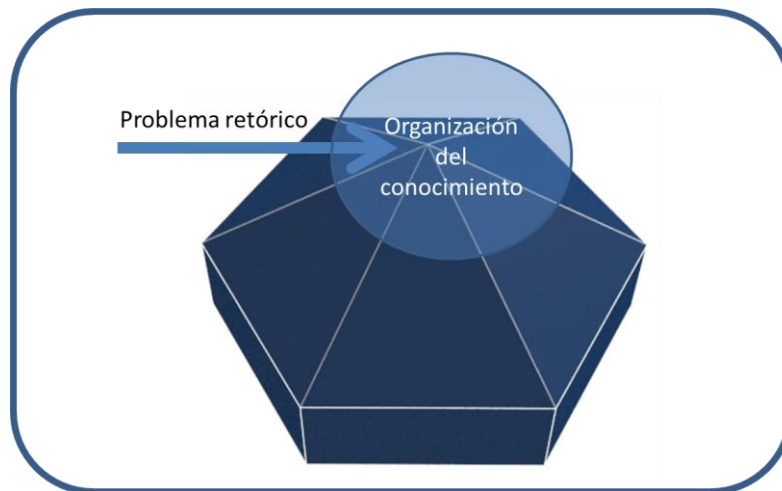
Lo antes expuesto debe girar en torno a una manera de presentar el conocimiento y esto es lo que se hace a partir de las particularidades de cada género discursivo y responde a la pregunta *¿Cómo se organiza la información?*. Cada género discursivo tiene sus particularidades atendiendo a la definición bajtiniana en la que los géneros se relacionan con las prácticas sociales humanas y dependen del contrato social establecido por una esfera social específica. Desde esta visión, el lenguaje es visto como práctica social que se integra con otras prácticas humanas. Se emplea con distintos fines según las convenciones de la esfera social y los enunciados adquieren el sentido según las circunstancias. La inclusión del análisis de macromovidas, movidas y pasos tiene fines eminentemente didácticos que pudieran facilitar la apropiación del género, pues le permite al participante reflexionar sobre la estructura retórica de los segmentos discursivos que se han tomado como textos modélicos, es decir, el mediador selecciona algunos modelos prototípicos para ser estudiados y así hallar en ellos los propósitos comunicativos.

Todo lo anterior debe dejar claro para qué sirve el *abordaje conceptual*. El estudiante debe demostrar que se conoce cabalmente la temática, convencer y fundamentar las ideas sobre un tema y aprender de lo que se está diciendo. El fin último de la escritura con carácter social implica concienciar a los miembros de la comunidad discursiva sobre la responsabilidad que tiene el locutor con lo dicho e incluye el fortalecimiento del pensamiento propio para asumir los problemas retóricos y las alternativas posibles para presentarlo como un conocimiento sistematizado y contribuir así con la comunidad científica. Montolío (2000) explica que la fase de la documentación es un proceso que se inicia recabando toda la información interesante para el tema a desarrollar. Luego, de manera minuciosa y a través de un complejo trabajo intelectual, se establece la relación presente entre la información recabada. Finalmente, la valoración crítica es el paso más importante para el logro de una integración coherente y que, a su vez, represente un conocimiento organizado.

El discurso siempre genera una respuesta en la sociedad en la que se circunscribe. En consonancia con ello, cabe preguntarse, *¿Cuál es el impacto?*. La transformación de la realidad social es el resultado de la configuración de la interrogante anterior. Al organizar el conocimiento y reconocer el problema retórico se proponen caminos para la transformación de la realidad. Transformar la realidad no es cambiarla o adaptarla únicamente a las necesidades, más bien es conceptualizarla desde la conciencia social, desde el fortalecimiento del trabajo en equipo y desde la consolidación de la investigación.

Al presentar tridimensionalmente el hexágono (ver Gráfico 7), se nota que el ápice es el problema retórico y que alrededor de este se presentan los cuestionamientos para organizar el conocimiento y hacer la construcción discursiva desde una óptica eminentemente socio-contextual.

**Gráfico 7. Presentación tridimensional del hexágono de la complejidad discursiva.**

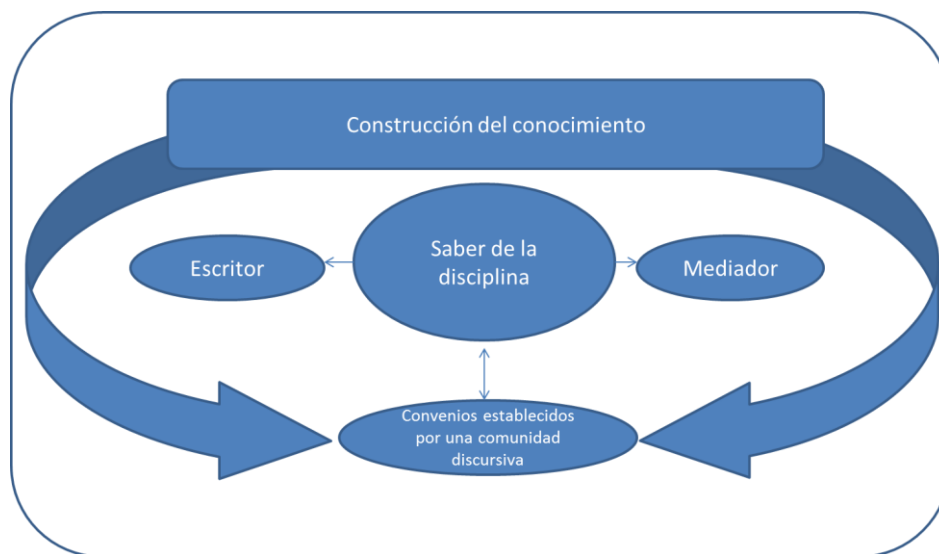


Fuente: Autora, 2013.

El conocimiento se constituye a partir de experiencias previas y de modelos de pensamiento o representaciones sociales que el locutor recibe y, al mismo tiempo, transmite a través del uso y la práctica social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, socialmente elaborado y compartido en la comunidad. La

construcción discursiva se convierte en vehículo transmisor de puntos de vista, forma modelos sociales y modela cogniciones. Aprender a interpretar los hechos y a reconstruir las interpretaciones ajenas es una necesidad. La lengua no refleja la realidad, si hay texto es porque alguien lo dijo y si lo dijo un sujeto, quiere decir que es subjetivo. Está modalizado según la intención del escritor. Generalmente, el escritor busca dominar el entorno y, a su vez, comprenderlo, explicarlo y situarse como locutor - escritor frente a la situación enunciativa. En otros términos, se trata de hacer uso práctico y contextualizado de los convenios preestablecidos culturalmente (ver Gráfico 8).

### Gráfico 8. Operatividad de la construcción del conocimiento



Fuente: Autora, 2013.

Desde esta perspectiva, la producción escrita es concebida como un proceso cognitivo socio-cultural inherente al ser humano y como herramienta imprescindible en la formación académica en todos los niveles educativos. La escritura académica demanda el conocimiento de una organización retórica y exige del uso de determinados estilos lingüísticos productos de esos acuerdos establecidos culturalmente por cada disciplina.

Para Vigotsky (1973), la escritura organiza los procesos psicológicos superiores valiéndose de la autorregulación voluntaria, la realización consciente y la mediación, lo cual quiere decir que es el individuo quien debe controlar sus operaciones mentales, su posición ante lo escrito, la forma como presenta el problema. Es el escritor quien de manera consciente construye discursivamente su intención comunicativa mediatizada por los subprocesos cognitivos, por las convenciones sociales propias de la disciplina y por la adecuación a los preceptos lingüísticos.

El proceso de composición escrita es dinámico y abierto, el mensaje se construye a partir de la interacción entre los conocimientos previos y el escrito, por ende, el contenido de un escrito nunca será el mismo para todos los lectores. Esto se representa con el esquema de la construcción del conocimiento. El círculo principal está conformado por el saber de la disciplina y su contexto social, luego se consideran las convenciones discursivas para el logro de los propósitos establecidos, para ello el escritor activa sus conocimientos previos conceptuales y estructurales. El mediador vela para que se construya el significado y se presente según los preceptos esperados por los miembros de la comunidad discursiva a la que se pertenece.

Conviene señalar la aproximación del modelo a la concepción wittgensteiniana en la que la lengua es considerada en su totalidad como una forma de vida social, una praxis que refleja a su vez la sociedad. Esto quiere decir que la escritura es, también, un instrumento de poder, es una herramienta de discriminación, es un recurso humano que requiere ser manejado cuidadosamente. Por consiguiente, para formar parte de una comunidad determinada, se deben manejar los acuerdos establecidos por la misma.

En la escritura a través del currículo, el sentido de la discriminación puede ser entendido como la no entrada a la conformación de una comunidad discursiva, por lo tanto los sujetos que quieran ingresar deben ser aprehensivos con las normas estipuladas, con las formas discursivas apropiadas para ese círculo. De esta manera, el locutor – escritor exhibe que conoce el campo profesionalmente y que asume una postura frente al saber, es decir, muestra que su producción escrita es acorde al

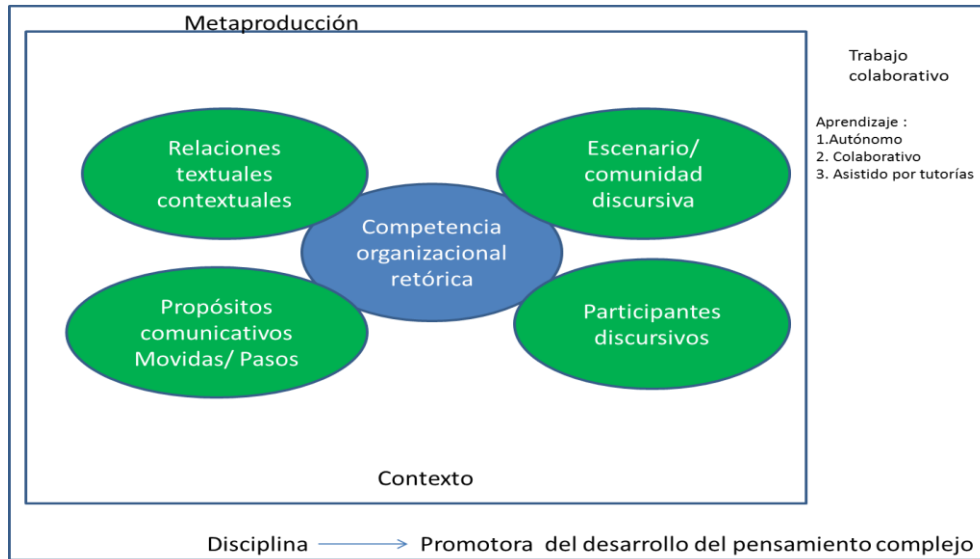
ámbito y que también conoce lo que otros han investigado al respecto. Por lo tanto, el uso del discurso referido es un elemento clave, o más bien estratégico, que se maneja dentro de la escritura académica o la escritura a través del currículo.

### *Periferia de la Competencia Organizacional Retórica*

Para este estudio, la competencia organizacional retórica es la capacidad de interactuar discursivamente en el marco de un acto comunicativo para producir textos en contextos situados. Los textos escritos son unidades coherentes y adecuadas a la situación y al tema. Al mismo tiempo, son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles y de reglas y de criterios de organización empleados por la escritura, debido a la naturaleza pragmática del canal escrito. Esta competencia implica que el escritor debe desarrollar habilidades para comprender y construir organizacionalmente la estructura prototípica del género respondiendo a la temática disciplinar donde ocurre el acontecimiento.

Para que este desarrollo se dé, el escritor construye hipótesis sobre la situación comunicativa basado en interpretaciones producto de inferencias realizadas desde el análisis del género discursivo. Esos análisis se hacen a textos modélicos, de la disciplina en la que se esté trabajando. Además, el escritor es activo, cuyo rol discursivo está vinculado a autopresentarse como miembro de una comunidad específica, razón por la cual se aborda la estructura retórica global del tipo de texto a escribir y se reconocen los patrones léxico-gramaticales propios de ese ámbito. Los contenidos abordados dentro de este modelo discursivo de producción escrita son eminentemente los que corresponden a una esfera social específica. El Gráfico 9 muestra la dinámica establecida:

**Gráfico 9. Periferia de la competencia organizacional retórica**



Fuente: autora, 2013.

La reflexión y la discusión sobre la estructura de la producción escrita hace que el escritor - locutor detecte y sea capaz de comprender el aprendizaje adecuado tanto de su texto como de otros, en otras palabras, el proceso de reflexión organizacional y la detección de rasgos o propósitos comunicativos propios de cada parte del escrito, le facilita la resolución de problemas retóricos, lingüísticos, gramaticales, pragmáticos e incluso estilísticos. Además, permite que el escritor – locutor comprenda la dinámica enunciativa dada entre los participantes discursivos, posición defendida, situación social, función o propósitos establecidos, entre otros aspectos.

Todo lo antes mencionado se presenta en el marco de una disciplina, ya que se espera hacer uso de la escritura desde el plano de lo real. Esto hace que las necesidades propias de cada grupo científico puedan ser abordadas significativamente. La disciplina es vista como:

el vínculo entre ciencia y enseñanza, porque es la manera en que se institucionaliza el conocimiento: modo de dividir el saber y organizar la

enseñanza. Desde que nacen, en la alta Edad Media, las corporaciones universitarias administrativamente se organizan a partir de las disciplinas que enseñan (Pedroza Flores, 2006, p.71).

Es así como, la disciplina actúa como promotora del desarrollo del pensamiento complejo en el marco de una metaproducción escrita, para ello recurre a un proceso de aprendizaje sobre el uso de la lengua que permita integrar los saberes. La metaproducción es acompañada del trabajo colaborativo, el cual insta a obtener un aprendizaje autónomo, colaborativo y asistido por tutorías.

Es de hacer notar que los cuatro óvalos que circundan la competencia organizacional retórica están insertos en un contexto de disciplina y que su interacción es indispensable para el desarrollo de la competencia.

### *Procesos Cognitivos*

Desde los inicios de los estudios psicosociolingüísticos, se ha otorgado una marcada relevancia a la necesidad de aprender a pensar como el verdadero camino para lograr el aprendizaje significativo, tanto de lengua como de otros conocimientos. Realmente, se pretende que la escuela fomente en los aprendices el desarrollo de los procesos cognitivos básicos para que sean aplicados no solo en el entorno académico, sino también cotidiano (Ríos, 2004). A fin de cuentas, enseñando a aprender es que se logra el aprendizaje para la vida. Se trata de una cognición situada y contextualizada que pretende llevar al sujeto cognoscente a la construcción y (re) construcción de las situaciones en beneficio del desarrollo del pensamiento lógico y crítico, capaz de hacer que el ser humano logre obtener nuevos conocimientos.

En este modelo de producción escrita académica, se articulan seis procesos cognitivos a manera de fases y se trabajan de forma recursiva: reflexión, análisis, planificación, producción, revisión y acción transformadora. Cada uno de estos genera discusión sobre la construcción del propio escrito, en cuyo proceso se crean nuevos problemas sobre los cuales hablar o discutir.

La reflexión es vista como proceso que puede ser desarrollado a través de prácticas guiadas. Su aplicación en la construcción discursiva constituye el centro en el que el paradigma crítico se sustenta, al mismo tiempo se basa en postulados del aprendizaje significativo y socio-cultural. El estímulo de diálogos y experiencias grupales mediadas ofrece la oportunidad de construir significados alrededor del problema retórico. La reflexión juega un papel importante en la autorregulación de lo conceptual procedimental lo actitudinal.

El desarrollo de la producción escrita requiere de la organización de los pensamientos, reflexión en los enunciados y una capacidad crítica para reconstruir las ideas en función del otro sujeto. Escribir y comprender requieren de la activación de procesos cognitivos y a la vez son recursivos e interdependientes. Para Schön (1992), la reflexión es acción, es pensar en lo que se hace, mientras se está haciendo. Permite hacer inferencias a partir de los hechos que se observan. Al escribir, se requiere de una comprensión previa, organización de la información y sobre todo la criticidad de formular los planteamientos según las necesidades personales y de los destinatarios. Igualmente, sucede que en el procesamiento de la información se usa lo escrito por otros y se reconstruye la intención comunicativa, activando conocimientos previos, el contexto y, por qué no, el cotexto de lo leído. Entonces, quien comprende y produce discursivamente posee mayores posibilidades de desarrollo del pensamiento. Conjuntamente con la reflexión, se activan de manera paralela otros procesos cognitivos como las inferencias y la memoria a largo plazo; la primera para pasar de una verdad conocida a otra no presente explícitamente; la segunda, para recuperar información y hacer la representación simbólica del problema.

En cuanto al análisis, proceso cognitivo a través del cual se descompone un todo en sus partes, se hace atendiendo a criterios de organización retórica del tipo de texto, al género discursivo, los propósitos comunicativos y las marcas gramaticales y discursivas que generen evidencia acerca de las características buscadas. La intención es establecer criterios que permitan la separación de los elementos y que también se reconozca la importancia de establecer las relaciones presentes entre ellos a fin de que el análisis sea sustancial y productivo. Asimismo, el análisis es empleado desde la

perspectiva conceptual para comprender la información y organizar el conocimiento. Este proceso se apoya en la reflexión y genera una visión integral que se articula favorablemente con la planificación.

Desde esta óptica, la planificación es una etapa paralela que no solo requiere de un conocimiento conceptual, sino también organizacional y social. La planificación es una representación abstracta en la que el escritor se formula interrogantes con respecto a los aspectos funcionales descritos para así dar inicio a su plan de escritura, el cual se rediseña constantemente conforme se hace la investigación y se enriquece gracias a la búsqueda de información, bien sea en la memoria de largo plazo del escritor o en fuentes externas a través de la indagación.

Ya en el proceso de producción, el escritor convierte sus ideas en un acto concreto y elaborado, atendiendo al plan de trabajo anteriormente diseñado y activando estrategias de decisión y de selección. En este espacio se plasman las ideas con el orden previsto en el plan. Lo más importante es entender que, en este proceso de producción, el escritor – locutor realiza operaciones que van más allá de la traducción de paquetes semánticos alojados en la memoria a largo plazo en torno a información organizacional, de contenido y comunicativa, sino que paralelamente hace cuestionamientos críticos según lo esperado por la audiencia o los interlocutores. También, vela por la adecuación, coherencia, cohesión, entre otras propiedades textuales. De esta manera, se aplican habilidades cognitivas del área conceptual y de la procedimental, el saber hacer (Arnáez, 1998).

Simultáneamente a todos los procesos anteriores, se encuentra la revisión, cuyo principal objetivo es mantener el equilibrio discursivo realizando los ajustes necesarios en la producción. A través de esta operación, se evidencia el carácter recursivo de toda construcción discursiva al hacer modificaciones para mejorar el texto y contrastar los objetivos planificados con la composición realizada a fin de retocar y mejorar el escrito. La revisión externa con los miembros de una audiencia crítica es vital e incluso el borrador se revisa a la luz de las expectativas del interlocutor o lector potencial.

Conforme se logre que el escritor-locutor esté consciente de la importancia de aprender a aprender, que el manejo del discurso tiene relación directa, y se interconecta con su vida real, podrá otorgarle el valor y la aplicación adecuada. En eso estriba el proceso de acción transformadora. De este modo, el aprendizaje institucionalizado se torna transferible a la vida misma, lo que repercute en ganancias al considerar que la adquisición progresiva de la construcción del discurso implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores. La estructuración del pensamiento se ve fortalecida con la escritura y viceversa. Es oportuno citar a Giroux (1990) “aprender a escribir no significaría ya aprender a desarrollar un sistema de distribución instrumental, sino como lo ha dicho el doctor Carlos Baker, aprender a pensar. La escritura es, en este caso, una epistemología, una forma de aprendizaje” (p. 105). Esta visión se ha circunscrito, generalmente, al uso de la lengua como acción en un contexto sociocultural. Por lo dicho anteriormente, la competencia organizacional retórica y el manejo crítico de la información convergen en la construcción de significados para cumplir con los propósitos según diversos contextos.

Es conveniente recalcar que este modelo de producción es de textos académicos, los cuales constituyen una elaboración intelectual que busca abordar una temática de manera profunda y sistemática circunscrita a una disciplina. Asume el abordaje discursivo como una red de relaciones mentales estructuradas según el contexto y los lectores.

### *Acción Educativa*

Todo modelo de producción de textos lleva de modo implícito una proyección didáctica que contribuye a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Apple (2000) establece que es el docente el encargado de ejercer la habilidad para reproducir en su acción educativa modelos pedagógicos, ideológicos, sociales y culturales que favorecen una reflexión crítica. Ello se traduce en que el empleo de determinados enfoques conduce al logro de los aprendizajes dirigido hacia los

procesos más que a un producto y de este modo generaría un conocimiento en quien lo utiliza, es decir, se presenta el valor epistémico de la lengua.

En el caso del modelo discursivo, centra su interés en la escritura bajo un enfoque de procesos, por lo tanto, se enfatiza en la autorregulación de los procesos cognitivos de producción. Para el logro de este fin, se vale de la reflexión, el análisis y de estrategias metalingüísticas antes, durante y después de la producción escrita. Su orientación debe guiarse hacia conocimientos temáticos, lingüísticos, procedimentales y estructurales propios de cada género discursivo, lo cual crea un andamiaje para abarcar y comprender las macromovidas, movidas y pasos desde la comunidad académica como un evento social. Se sugiere enseñarle al escritor – locutor que la reescritura y la revisión recursiva son aliadas y su articulación permite obtener un escrito de mayor calidad tanto conceptual como estructural. La actitud positiva del escritor hacia el escrito y la forma de presentarlo es relevante. En consecuencia, se debe enfatizar en el desarrollo del pensamiento, en la preparación del texto respondiendo a factores externos, como por ejemplo la audiencia y los miembros de la comunidad discursiva en la que se inserta.

Esto se hace transferible a los fundamentos del pensamiento complejo (Morin, 1996), puesto que se aborda la escritura a través del currículo como fenómeno de procesos continuos de cambio de orden y de re-organización. La construcción del conocimiento conceptual y discursivo depende de la reflexión y el análisis del tejido de las relaciones entre las partes que se configuran entre sí para formar un todo.

El procedimiento metodológico para la aplicación de este modelo es viable por medio de un programa académico de escritura a través del currículo, cuyo diseño debe responder a proyectos de aprendizaje dirigidos hacia la reflexión del proceso de escritura, análisis del género discurso, planificación de la escritura, producción, revisión recursiva y acción transformadora. Dentro de esta concepción, el trabajo colaborativo es indispensable y es la mediación pedagógica la que promueve el aprendizaje autónomo, compartido y asistido por tutorías. De esta manera, se lograría el desarrollo de competencias cognitivas y también de competencias sociales promovidas por la interacción grupal.

En el aprendizaje individual, el escritor se fundamenta teóricamente y procesa la información aplicando sus estrategias metacognitivas en la actividad de aprender y autorregular el proceso, desarrollando el pensamiento crítico. El aprendizaje colaborativo o compartido es para confrontar el texto con la mirada de los otros como sujetos interlocutores, participantes de la misma comunidad discursiva, y así validar saberes construidos individualmente con sus pares académicos e incluso con el mediador. Mientras que el aprendizaje por tutorías se hace guiado por un tutor mediador para confrontar, resolver inquietudes, interrogantes y así validar el saber para mejorar la construcción discursiva. En los tres tipos de aprendizajes descritos (individual, colaborativo y por tutorías) se abarcan los conocimientos conceptuales, lingüísticos, procedimentales y estructurales.

En cuanto a los integrantes de la acción educativa, se encuentra el participante del programa académico como escritor – locutor, a saber, el sujeto protagonista del proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias y de la construcción discursiva. Su rol es activo. El docente, es el mediador responsable de diseñar, en conjunto con los participantes, las estrategias y de guiar cooperativamente el proceso de formación en función de la resolución del problema retórico presentado. Su rol estriba en propiciar la formación de un sujeto que sea capaz de transformar su sociedad y que la interacción discursiva y el diálogo permanente le permita construir conocimiento a través de la activación de los procesos mentales. Los pares son los participantes del programa, quienes forman parte de la misma comunidad científica y, su función es de prestar apoyo para sugerir cambios que mejoren la calidad de los escritos. Las sugerencias de los pares contrastadas entre sí, pero es el escritor quien posee la última palabra.

Esta perspectiva, supone un cambio epistemológico o paradigmático. Stenhouse (1987) expresa que la actividad central del ambiente de aprendizaje debe ser el diálogo a diferencia de la instrucción, puesto que esto le dará a los participantes la oportunidad de aprender mientras se expresan, al tiempo que hay una negociación de saberes. El docente pasa a ser el mediador entre el contenido lingüístico y las

acciones. Esto lleva a la auto y correvisión y permite que los participantes reflexionen metacognitivamente sobre sus producciones en función de mejorarlas.

Ahora bien, acorde a la dinámica sostenida, la evaluación es de tipo formativa orientada hacia la valoración de los procesos de construcción discursiva mediante la generación de borradores y del conocimiento presentado. Enfrentar esta práctica implica el desarrollo de mayor conciencia y dominio de los procedimientos que se llevan a cabo cuando se escribe y de las competencias alcanzadas. Además, es asumir que la evaluación no es un acto para juzgar los escritos realizados, sino para fortalecerlos e impulsar al escritor hacia una actitud positiva sobre la escritura. Esto genera la posibilidad de confrontar ideas, diferenciarlas, compararlas según su uso en contextos definidos y los propósitos comunicativos específicos esperados por una comunidad científica. Las formas de evaluación como la autoevaluación y coevaluación son aplicadas en este tipo de evaluación y generan procesos de metaproducción y reflexión tanto sobre lo escrito como sobre el hecho educativo.

La adopción de la evaluación formativa, como una concepción crítica que propenda a mejorar los procesos pedagógicos y a construir el conocimiento, privilegia la forma de significación simbólica a través del discurso escrito. Esto generaría mayor rigurosidad conceptual, dada la organización del propio discurso, comprensión de estructuras prototípicas que redundan en beneficio de adquirir nuevas formas de conocimiento, conciencia de que el modo en que se dan los procesos cognitivos involucrados repercute en el conocimiento mismo y desarrollo de altos niveles de coherencia conceptual. Por consiguiente, la evaluación es dinámica y su propósito es promover el aprendizaje

Se trata de hacer el abordaje pedagógico desde una perspectiva transversal que implique una visión profunda de la enseñanza como un acto de despertar la conciencia sobre los propios procesos adoptados en la materialización de las ideas, es decir, de la abstracción a la concreción de los procesos mentales realizados para el logro de las metas dispuestas. Por tal razón, este modelo articula lo conceptual y discursivo para propiciar la reflexión y regulación del conocimiento a través de una práctica estructurada que genere impacto en la transformación intencional de los

procesos, objetos de estudio y de los participantes, con el fin de que el individuo asuma acciones y mejore su calidad de vida. Al mismo tiempo, mejora los procesos de interacción crítica y reflexiva en la construcción social del conocimiento. Seguidamente, se presenta el cuadro que resume los elementos que interactúan en el modelo discursivo.

**Cuadro 4: Resumen de los elementos intervinientes en el modelo discursivo**

<b>Modelo Discursivo</b>	
Paradigma	Se ubica inserto en el paradigma crítico. Se orienta hacia la transformación de la práctica a través de la toma de conciencia, la reflexión y la autorregulación de los procesos cognitivos para reflexionar y analizar las particularidades del género discursivo perteneciente a una disciplina específica.
Propósito	Promueve el desarrollo de la competencia retórica del escritor con ayuda de la reflexión y el análisis de los géneros discursivos para así producir un texto de manera recursiva privilegiando el carácter social y cultural de la lengua a fin de liberar el pensamiento. La construcción discursiva escrita centra su interés en un problema retórico dirigido hacia las necesidades sociales específicas que favorezcan a la generación y transformación del conocimiento en una determinada disciplina. El uso de la escritura se hace desde el plano de lo real de cada contexto disciplinar.
Concepción de Discurso	El discurso escrito se percibe como un mecanismo para crear conocimiento y reportar conocimiento desde la perspectiva de la disciplina vinculada a acciones y prácticas sociales. Es dependiente del contexto en el que está inmerso. El escritor establece una posición crítica sobre el conocimiento manejado.
Enfoque didáctico	Principalmente se centra en un enfoque didáctico dirigido hacia la autorregulación de los procesos cognitivos y de contenido para reflexionar sobre el género discursivo. Lo anterior crea un andamiaje para abarcar y comprender las macromovidas, movidas y pasos desde la comunidad académica como un evento social.
Contenido	El contenido se centra en lo concerniente a los intereses de la disciplina.

Metodología	La forma de llevar este modelo a la práctica es mediante la planificación y ejecución de proyectos de aprendizaje dirigidos hacia la reflexión del proceso de escritura, análisis del género discurso, planificación de la escritura, producción, revisión recursiva y acción transformadora. Para lo cual, el trabajo colaborativo es indispensable para el aprendizaje autónomo, compartido y asistido por tutorías.
Roles	Existen roles discursivos y pedagógicos. Los primeros ubican al escritor como locutor y sus lectores como interlocutores. Además, se presenta la heteroglosia, las voces externas incorporadas al flujo discursivo. Esto hace necesario reconocer el posicionamiento de cada uno de los sujetos intervinientes. Los segundos, son los que ocupan los participantes como actores del hecho educativo. El participante-escritor es activo constructor de un discurso que le permita el desarrollo de su pensamiento crítico y el docente es el mediador de todas las acciones dirigidas hacia la formación de un sujeto que sea capaz de transformar su sociedad y hace que de la interacción discursiva se vaya construyendo un conocimiento a través de los procesos mentales.
Evaluación	Evaluación de tipo formativa para valorar los procesos de construcción discursiva a través de la generación de borradores. Se enfatiza en los procesos y en competencias alcanzadas. La metaproducción y reflexión son procesos que se aplican para promover las siguientes formas de evaluación: la autoevaluación y coevaluación.

Fuente: Autora, 2013.

Para cerrar esta apartado, se tiene que el modelo reconoce que la producción escrita es una construcción discursiva que se nutre del diálogo y privilegia el proceso de reconstrucción externo al salón de clases, pues requiere de la activación de procesos cognitivos, búsqueda de información y organización metódica de las ideas a través de la recursividad como subproceso clave. De esta manera, se postula un modelo que evidencie como finalidad el desarrollo de la escritura circunscrito a una comunidad científica, y no centrado en el aprendizaje de normas y preceptos lingüísticos. Esto quiere decir que se reconoce el carácter social y cultural de la lengua. Lo complejo, sociocultural y dialéctico se tornan elementos relevantes pues se busca hacer una representación de la realidad.

La conformación de un equipo interdisciplinario capaz de reconocer el protagonismo de la escritura en las distintas disciplinas es indispensable, pues únicamente en equipo se podría lograr una visión integral de la escritura. Los procesos curriculares exigen un modelo discursivo que provea de estrategias para el desarrollo de una competencia retórica que permite procesar significantes, descomponer significados y sentidos e identificar propósitos enunciativos. Además, propicia el desarrollo de una actitud positiva y crítica en el individuo hacia el proceso escritural. Todo ello exige un contexto no tradicionalista, sino crítico - constructivo donde se privilegie el respeto colectivo hacia las ideas de los demás, con un docente mediador y pluralista que genere impacto social y promueva la transformación social y cultural.

## **Fundamentos del Modelo Discursivo**

### ***Fundamentos Epistemológicos***

Este apartado contempla la base epistemológica del modelo discursivo, dirigida a establecer la concepción de la escritura como generadora de conocimiento, su orientación y valor pragmático como prerequisite para estudiar otros contenidos. En primera instancia, es conveniente aclarar que el conocimiento está constituido por conceptos, juicios y raciocinios y que trasciende los hechos, es decir, descarta algunos hechos, produce nuevos y los explica. En palabras de Bunge (1985), los transforma. La construcción del conocimiento no es un hecho mecánico que se logra a través de un cúmulo de informaciones, sino que se hace posible gracias a la activación de un conjunto de estructuras mentales organizadas que permiten la comprensión de hechos, acciones y acontecimientos.

El aprendizaje del discurso escrito es una tarea compleja que produce influencias tanto para el escritor como para el interlocutor. Para adquirir ese aprendizaje, es de vital importancia realizar actividades altamente significativas donde el participante vea la utilidad real en cada momento de lo que está escribiendo

y para qué lo está haciendo. Esto lleva a enseñar a aprender a aprender, es decir, formarlos para un aprendizaje estratégico propiciando actividades potencialmente conscientes que le permitan darse cuenta de lo que aprende con lo que aprende.

El modelo no concibe la escritura limitada únicamente a un instrumento de comunicación, sino como el medio para reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento (Giroux, 1990). Además, supone influir o controlar la conducta del otro y construir identidades socio-culturales y formas de percibir el mundo y los fenómenos.

La escritura transforma la consciencia del ser humano y le permite encontrar nuevas relaciones. La organización en el papel y la materialización del pensamiento favorecen concebirla como instrumento epistémico vinculado a la generación, transformación y difusión del conocimiento, tres elementos imprescindibles en el nivel de Educación Superior que se fomentan con un dialogo crítico. Por consiguiente, el sujeto que se espera es un ente crítico capaz de problematizar el conocimiento y no un autómatas consumidor de información. Es así como desde lo epistemológico, el discurso escrito se valora como forma de pensar y hacer uso del lenguaje de manera crítica y a la vez creativa para lograr los fines predispuestos tanto para ordenar el pensamiento como para crear conocimientos

Los escritos solicitados en la universidad ameritan de un procesamiento de la información producto de un complejo proceso cognitivo que no es resultado de un momento de inspiración, al contrario, es de reflexión, documentación, análisis crítico y contraste, entre otros procedimientos. Esto quiere decir que requiere de la reelaboración de informaciones previas para derivar conceptos nuevos que permitan regenerar los anteriores, acto que estimula la transformación del sujeto.

Dominar las convenciones gramaticales no es saber escribir. El acto de escribir implica comprender, regular y ejercer control sobre los procesos mentales que se activan en función de lo que se quiere lograr, es decir, hay un dominio de los actos de habla, es reconocer las reglas de uso para comunicarse en un determinado contexto. De esta manera, se construye discursivamente el conocimiento fijando la

atención en lo que se desea comunicar, a quién se desea comunicar y con qué propósitos.

La escritura crea un nuevo conocimiento basado en la construcción del significado. Para Vigotsky (1993), el cambio del discurso interior, absolutamente denso, a un discurso escrito, absolutamente detallado, requiere de lo que podría llamarse como semántica deliberada, estructuración deliberada de la red de significados. Esta afirmación conduce a que cuando se escribe, se aprende escribiendo, se aprende observando y valorando lo escrito y mientras se representa simbólicamente la experiencia el escritor reaprende lo que está presentando.

Esta perspectiva epistemológica debe considerarse en el momento de hacer la planificación de programas especialmente los dirigidos a docentes para que puedan coordinar actividades entre distintas disciplinas, pues solo destacando su valor pragmático se podrá lograr un aprendizaje significativo, dado que si el participante está consciente de la utilidad de aprender a escribir y para qué sirve hacerlo, entonces su construcción discursiva mejoraría. Cuando se ejerce control sobre este proceso, los efectos de recepción esperados se logran, pues se trata de escribir en el contexto de una comunidad discursiva que ya ha creado sus convenciones sociales.

### *Fundamentos Lingüísticos*

La fundamentación lingüística de este modelo se basa en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Esta corriente orienta su foco de atención hacia la relación interdependiente entre el contexto y el uso adecuado del lenguaje en un ámbito en particular. Para que el desempeño se produzca exitosamente se torna necesario conocer las prácticas de conocimiento, socialmente asumidas por una esfera. Esto quiere decir que el uso específico de la lengua depende de las actividades pautadas, los roles discursivos de los participantes, las convenciones esperadas por el contexto que delimita la acción discursiva y los propósitos comunicativos para sostener un acto comunicativo (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1994).

Desde esta óptica, se debe replantear la enseñanza de la escritura y enfatizarla en objetivos que se desean lograr según las normas de la comunidad científica que rodea el contexto de estudio, el conocimiento que se espera manejar, el tipo de actividades propuestas según la intención didáctica y la relación construida entre el docente, el conocimiento y el participante. La LSF se apoya en el estudio de aspectos funcionales, en cómo se usa el lenguaje y en aspectos retóricos que conducen hacia los propósitos comunicativos del lenguaje. Para lograr la descripción del registro, se vale del estudio de aspectos, frecuencia y patrones léxico-gramaticales (Ciapuscio, 2002).

El escritor selecciona elementos que le permiten construir significados ideacionales e interpersonales. Todo ello hace que el escritor adopte posturas dependiendo de la situación discursiva y el propósito comunicativo pretendido para construir textos o un objeto semiótico en términos hallidianos a través de la metafunción textual. Para ello, el sujeto discursivo requiere un conocimiento del ámbito social que circunda al evento comunicativo. Así, las variables del contexto de situación: campo, tenor y modo, se fusionan con las metafunciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual respectivamente. Las variables representan puntos de entradas a distintas opciones de sentido que dependen de la configuración contextual.

Para la LSF, el lenguaje es funcional y se le confieren tres sentidos: en su interpretación de los textos, del sistema, y de los elementos de las estructuras lingüísticas. El carácter funcional de esta teoría señala cómo se usa el lenguaje (Halliday, 1994). Se trata de un cuerpo estable de ideas que se interesa por los elementos lingüísticos, por el sistema del lenguaje y por la afiliación del contexto de situación con el contexto social e ideológico, sin menoscabo del género.

Las descripciones de género de la LSF recurren a las dimensiones léxico-gramaticales, textuales y contextuales. Además, recientes trabajos de la Escuela de Sidney, desde la Teoría de la Valoración, han mostrado otras perspectivas que enfatizan en la dimensión interpersonal y en la variable de tenor en el análisis de los textos. El análisis desarrollado desde esta corriente permite caracterizar

individualmente los textos y detectar sus estructuras esquemáticas, sus funcionalidades y las realizaciones lingüísticas esenciales vinculadas con las variables del registro (Halliday, y Martin, 1993).

Todo lo antes expuesto es de sumo interés en todos los campos de estudio; sin embargo, los mediadores de la escritura científica en las especialidades deben desarrollar la actividad lingüística desde una perspectiva más esquemática y modélica y menos compleja. Por consiguiente, en este modelo se propone abordar los propósitos comunicativos y los rasgos o patrones lingüísticos más destacados y significativos para las personas involucradas. No se espera que se conviertan en expertos en gramática sistémica funcional, sino en usuarios capaces de comprender las condiciones pragmáticas de la interacción discursiva de la ciencia en la que se desempeñan académicamente.

Es importante destacar que, en lo que respecta a la interacción discursiva, el modelo, fija su epicentro en la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1971). Ya desde los setenta hubo interés en mostrar al sujeto discursivo y a su inscripción en el discurso. El énfasis se trasladó al cómo se produce el sentido, quién lo produce, bajo qué circunstancias, cuándo, con qué medios, con qué fines, para quién y con quiénes. Esta relación intersubjetiva, de producir enunciados insertos en contextos específicos, es lo que ubica al discurso más allá de los límites de lo lingüístico. Benveniste (1978) expresa que:

La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización. El discurso – se dirá –, que es producido cada vez que se habla, esa manifestación de la enunciación, ¿no es sencillamente el “habla”? Hay que atender a la condición específica de la enunciación: es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta. La relación entre locutor y la lengua determina los caracteres lingüísticos de la enunciación (pp. 83-84).

En la práctica discursiva, un constituyente del discurso lo es el enunciado. Se considera como la unidad menor. Calsamiglia y Tusón (1999) lo definen como segmento del discurso cargado de intencionalidad comunicativa. En todo acto

enunciativo, existe un posicionamiento del sujeto discursivo mediante el uso de verbos introductorios en el discurso referido y ello representa un punto clave en la escritura o alfabetización desde las disciplinas.

Este estudio se vale de la teoría de la enunciación, debido a que posibilita el desarrollo de una competencia organizacional retórica que fomente la apropiación y la generación de conocimientos. Asimismo, fortalece la capacidad de analizar los diversos textos en contextos para comprender la interrelación subjetiva presente acorde a la diversidad de modos de organización del discurso. Desde el punto de vista cognitivo, optimiza esos procesos mediante la toma de conciencia crítica de cómo se construye el discurso y las distintas finalidades que se buscan según las comunidades en las que se construye. Es de hacer notar que la construcción discursiva se basa en la utilización funcional del lenguaje, en contraposición de la memorización de estructuras o esquemas fijos. Para el abordaje de la lengua en las disciplinas, el discurso se convierte en la unidad de base que podría favorecer la calidad de los textos. El modelo discursivo se vale de esta teoría como fundamento para propiciar oportunidades que enriquecen los trabajos.

También, se hace el abordaje a través de las movidas retóricas, cuya base lingüística es la sistémica funcional. El modelo de movidas fue propuesto por Swales (1990), quien lo creó para explicar la organización retórica de las introducciones de los artículos de investigación. En la actualidad, esta metodología ha sido ampliada y aplicada a distintas secciones de estructuras textuales y géneros discursivos (Parodi, 2008, Beke, 2011; Martín, 2003; Sabaj, Toro y Fuentes, 2011).

Swales (1990) coincide con Bajtín (1979) en plantear que el género se refiere a las convenciones estipuladas en una comunidad discursiva sobre los patrones textuales o características prototípicas de cada estructura textual. Su organización retórica establece los propósitos comunicativos que el autor desea transmitir. Por ejemplo, la comunicación científica o artículo de investigación se considera un género porque es una estructura textual convencionalizada y determinada culturalmente; esto quiere decir que sus rasgos característicos dependen de su esfera de producción y divulgación. Aun cuando los textos compartan una retórica en común

con otras disciplinas, poseen aspectos contextuales delimitados por las normas discursivas de una comunidad en especial, las cuales se evidencian hasta con el posicionamiento (Bazerman, 1988). Por lo tanto, se hace imprescindible considerar que los géneros no son estáticos, sino dinámicos y cambiantes, se transforman con el tiempo según las necesidades del contexto y los medios de interacción.

Una movida retórica se refiere a una unidad retórica o discursiva que realiza una función comunicativa coherente, tanto en el discurso oral como en el escrito (Swales, 1990). Los elementos que permiten la realización interna de cada movida son conocidos como *pasos*, los cuales permiten el desarrollo o progresión informativa. Bajo esta misma perspectiva, Parodi (2008) define las movidas como unidades semántico-discursivas que ejercen una función comunicativa en particular y permiten identificar la estructura retórica de los textos científicos. Este autor crea el término de *macromovidas*, unidad discursiva de mayor jerarquía que contribuye al propósito global del texto. El conjunto total de las macromóvidas da lugar a la organización global del texto y se corresponde con las secciones del texto.

Con respecto a la aplicación de las macromovidas, movidas y pasos, se sigue la siguiente secuencia metodológica (ver Cuadro 5) basada en los estudios de Swales (1990), Peacock (2002) y Parodi (2008).

**Cuadro 5. Secuencia metodológica para el análisis de las movidas**

<b>Etapas</b>	<b>Descripción de actividades</b>
I. Revisión	1.1 Recolección de un micro - corpus para el análisis. 1.2 Lectura analítica de los textos que componen el corpus. 1.3 Identificación de las macromovidas. 1.4 Revisión y ajuste de la relación entre el foco de observación y las unidades retórico-discursivas identificadas (movidas). 1.5 Asignación de un propósito comunicativo a cada movida. 1.6 Identificación del propósito comunicativo global del género de acuerdo con el conjunto de propósitos comunicativos previamente identificados (pasos).

	1.7 Establecimiento de rasgos o patrones lingüísticos en cada movida.
II. Diseño	2.1 Diseño de una tabla de criterios de clasificación en términos de macromovidas, movidas y pasos en trabajo de pequeños grupos.
III. Validación	3.1 Validación de la clasificación hecha a través de la aplicación rotativa de la tabla de criterios de cada grupo de trabajo para mayor confiabilidad del instrumento. 3.2 A partir de la triangulación, se realizan ajustes en la tabla de criterios para resolver las discrepancias emergentes a partir del análisis de los pares.
IV. Análisis	4.1 Análisis e interpretación de los datos obtenidos para caracterizar la estructura textual en estudio. 4.2 Identificar los problemas de redacción más frecuentes en los artículos objeto de estudio.

Fuente: Autora, 2013.

La propuesta anterior obedece a fines didácticos, razón por la cual en el diseño del programa se deben presentar actividades sistemáticas con sencillez para que puedan ser aplicadas a participantes de distintas disciplinas y que la actividad pueda ser duplicable. Esta metodología puede usarse con distintos enfoques, según Biber y Kones (2007): descendente (análisis del discurso/deductivo/arriba-abajo) o ascendente (enfoque de corpus/inductivo/abajo-arriba). Incluso, Parodi (2008) lo presenta desde una complementariedad de los dos enfoques. La dinámica del trabajo depende de la decisión de los participantes.

Esta forma sirve de punto de partida para abordar la enseñanza de la escritura académica basada en la distinción de género y organización retórica. Estudios de investigadores como Cassany (2006), Morales (2008), Parodi (2008), Arnoux, Stefano y Pereira (2010), Cassany y López (2010), entre otros, ya han manifestado la necesidad patente de la alfabetización académica y profesional desde las disciplinas. No obstante, queda un camino por transitar referente a su aplicación como metodología pedagógica en estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, ya que su proyección se ha dado en el estudio del inglés con propósitos específicos, conocido con las siglas (ESP). Este programa se enriquece de

estas experiencias lingüísticas para hacer un abordaje pedagógico y construir un modelo discursivo para la alfabetización a través del currículo que incluya actividades prácticas para trabajar las secuencias descriptivas, explicativas y argumentativas.

Dicha alfabetización se centra en los enfoques didácticos propuestos en Shin (1986), en cuanto al enfoque basado en el *proceso*, el cual pone énfasis en el desarrollo de los subprocesos de composición de textos escritos: planificación, textualización y revisión; y en el enfoque basado en el *contenido*, cuyo núcleo es lograr que la escritura sea el medio para la adquisición y transmisión de conocimientos inherentes al currículo.

De esta forma, se pretende aprovechar las bondades de este abordaje para ser usado en la enseñanza de la escritura académica en entornos específicos. El desarrollo de una competencia organizacional retórica se complementa con otros elementos dentro del modelo discursivo para escribir a través del currículo. Para lo cual se vale del nivel epistémico de la lengua abordando implícitamente interrogantes como: ¿qué función cultural cumple un determinado texto?, ¿cuáles son sus propósitos comunicativos?, ¿cómo se ubica el escritor frente a lo dicho?, ¿por qué el escritor adopta una determinada postura?, ¿qué espera la comunidad discursiva con el texto que se presenta?, ¿se espera cumplir con un propósito cultural, transmitir una información, buscar adhesión con respecto a una situación, criticar...?.

### ***Fundamentos Pedagógicos***

Giroux (1990), basándose en la filosofía postmoderna, indica que “el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia” (p. 110). Es por esta razón que se abarcan los contenidos lingüísticos de manera transversal. En este sentido, se trabaja con el conocimiento de tipo crítico, el cual se corresponde con el interés de la transformación de la realidad mediante la reflexión y la autorregulación de las metas. Lo anterior se relaciona con la perspectiva de Habermas (citado en Giroux, 1990) al considerar que el conocimiento crítico incluye dentro de sí el

técnico-instrumental (causa-consecuencia) y el práctico (entendimiento, interpretación), necesarios para la construcción significativa del aprendizaje y para la concienciación de la transformación del conocimiento.

La concienciación es definida por Freire (1990) como el “proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador” (p. 120). Para que ello se produzca se requiere tanto de un contexto teórico (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el contexto concreto (la realidad social que ha de ser transformada). La praxis pedagógica transformadora hace un engranaje entre la teoría y la práctica con la finalidad de establecer una reflexión autorregulada y dialéctica entre pensamiento y acción. La educación crítico- transformadora en términos de McLaren (1997) debe estar dirigida a “invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales...” (p. 270), con la intención de generar transformación y que esa transformación tenga un impacto social.

La pedagogía de Freire (1990), sustentada en la teoría crítica, se enfoca en la producción de conocimientos y su interés primordial apunta hacia la transformación de la realidad para mejorarla; dirige la búsqueda a que las personas se consideren sujetos de su propia historia, en vez de objetos a lo que él denomina conciencia crítica con la metodología de proyectos. Gadotti (S/f) expone que Freire desarrolló el concepto de interdisciplinariedad:

La acción pedagógica, usando la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, requiere la construcción de una escuela que es participativa y decisiva en la creación de sujetos sociales. Educadores...capaces de elaborar programas y métodos para enseñar y aprender, siendo competentes para insertar la escuela en la comunidad. El objetivo (...) es experimentar la realidad global auténtica que está inscrita en las experiencias diarias del estudiante, el educador y la comunidad... " (p.11).

Es de hacer notar que los aportes teóricos señalados para los fundamentos pedagógicos pertenecen a la pedagogía crítica. Todos parten de la necesidad de

realizar una transformación social a través de la generación de conocimiento, en este caso, construido por medio del discurso. De esta manera, los contenidos lingüísticos se deben abordar de manera transversal. La praxis pedagógica transformadora hace un engranaje entre la teoría y la práctica con la finalidad de establecer una reflexión autorregulada y dialéctica entre pensamiento y acción.

Al diseñar un modelo discursivo, es evidente la incorporación del contexto como un factor determinante que permite entender la noción de género ligada a las prácticas sociales de una comunidad. Este proceso de socialización del sujeto con su contexto construye una representación de la realidad. Cada sujeto crea la interpretación según su medio y las convenciones establecidas. Por esta razón, las prácticas escriturales deben hacerse desde las disciplinas. Si bien es cierto que Giroux (1990) asume como contexto el espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones y Halliday (1994) lo asocia con la interrelación de las variables campo, tenor y modo (la acción social, la estructura de los roles discursivos y la organización simbólica respectivamente con cada variable), ambos confluyen en que el contexto configura las redes de significados que se construyen y reconstruyen a través del lenguaje.

Desde esta perspectiva de pedagogía crítica, la programación pedagógica no debe ser prescriptiva, ni hacer uso del conocimiento declarativo. Más bien, las actividades deben centrarse en la construcción crítica del conocimiento mediante prácticas de escritura y reescritura.

### ***Fundamentos Filosóficos***

Los aportes de la teoría crítica remiten a una acción transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales. La concepción de conocimiento manejada estriba en la constitución de los datos de la realidad mediados por la experiencia, por la praxis concreta de un momento determinado y por intereses en común, en contraposición a la concepción de conocimiento como reproductor conceptual. Esto quiere decir que las organizaciones conceptuales se constituyen

alrededor de los acontecimientos, en un momento, de la sociedad como un ente cambiante. Al mismo tiempo, estos acontecimientos se relacionan con un modo de pensar que organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento. Estos supuestos surgen en la Escuela de Frankfurt (Bórquez, 2006).

Para Maturana (1991), cuando se habla de esta concepción se revierte el enfoque empirista clásico que ve al lenguaje como simple transmisión de información de un individuo a otro, para convertirse en un medio para explicar y transformar la vida misma tanto de quien lo produce como de quien lo recibe. Desde este punto de vista, la construcción discursiva supone una visión de la sociedad, como representación particular de la cultura. Se construyen los discursos mediante la selección de mecanismos que le permitan al escritor legitimarse en una determinada esfera social, atendiendo a las relaciones sociales, formas de razonamiento y de lenguaje.

Por lo señalado anteriormente, el basamento filosófico es el postulado contemporáneo postpositivista. Esta orientación realiza un rescate del sujeto y de su importancia (Martínez Miguélez, 1991). Específicamente se nutre del humanismo social, dado que la acción se centra en el ser como ente social (interacción con su medio, sus potencialidades y necesidades intrínsecamente humanas, con las personas de su contexto). Se asume el participante del acto educativo en su condición de persona desde una perspectiva biopsicosocial.

En este sentido, se reconoce la necesidad de la transformación educativa para lograr la social mediante la formación de un sujeto, que recupere su valor y condición de persona como ser reflexivo para así adaptarse a las necesidades sociales. Paralelamente se nutre en la teoría crítica, para proponer una hermenéutica para la transformación social educativa que no solo interprete y reflexione sobre la realidad educativa venezolana, sino que su impacto sea la transformación social y educativa. Todo ello promueve la teorización sobre la escritura en el contexto académico venezolano.

El carácter hermenéutico de la teoría crítica la ubica en la comprensión del sentido del ser humano y sus acontecimientos, lo que, al mismo tiempo, exige una previa comprensión de la totalidad social para vincular teoría y práctica marcando el interés en comprender el sentido de los acontecimientos más que dominar las cosas. La teoría crítica se orienta a la detección de ideologías, racionalizaciones y poder para orientar el flujo del pensamiento hacia la autorreflexión.

Para Habermas (1987), uno de los líderes de la teoría crítica, es preciso reconocer que la acción humana se encuentra profundamente llena de significados y sentidos. Las personas son capaces de generar acciones para su propia transformación. Es a partir del acto comunicativo y de la construcción discursiva que se forjan los cambios sociales. El sujeto, por su posibilidad de dialogar, discernir, criticar o consensuar, posee la capacidad de comunicarse reflexivamente y de construir nuevos significados, es decir, crea una comunidad comunicativa de aprendizaje.

La universidad como esfera de conocimiento científico se organiza en espacios para debatir temas de interés en donde se dan a conocer otras voces, otros discursos desde la interacción entre pares, negociación de saberes, intercambio de significados y participación crítica. Los discursos escritos disciplinares serían los puentes que promueven el sentido en términos de contexto. La escritura es vista como práctica social concreta; el lenguaje refleja una estructura de la interacción social.

Con base en lo expuesto, se entiende que el conocimiento tiene una base hermenéutica, pues busca el significado de los fenómenos desde la interacción dialógica entre el todo y sus partes. Martínez Miguélez (2007) enfatiza en las interrelaciones que deben coexistir entre las disciplinas por lo que propone pasar de los planes de estudio unidisciplinarios a planes multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, puesto que el mundo actual se caracteriza por sus interconexiones. En consecuencia, se requiere de una perspectiva más amplia que conduzca hacia una transformación del modo de pensar, de percibir y de valorar.

Habermas (1987) plantea que toda acción, según la orientación que adopte, puede ser instrumental, estratégica o comunicativa. La primera se asocia a la

interacción con otros sujetos y su orientación es hacia el éxito considerado bajo reglas técnicas de acción y se evalúa el grado de eficacia de la intervención en un estado físico. La segunda, orientada al éxito y cuyo sentido remite a las acciones de otros, evalúa el grado de eficacia cosechado en el intento de influir en las decisiones de un oponente racional. La tercera, fundamento considerado en este modelo, posee una orientación dirigida hacia el entendimiento, es de carácter social. Se basa en la actividad teleológica, en el marco de una estrategia de actuación que esté orientada hacia el logro de determinados fines. Entonces, la acción comunicativa es una forma de interacción social en la que los planes de acción de los diversos actores se coordinan por el intercambio de actos comunicativos, a través del discurso orientado hacia el entendimiento.

Lo anteriormente expresado, incide en una acción transformadora en la vida social y educativa para promover el conocimiento autorreflexivo y la búsqueda cooperativa del conocimiento. De manera que la investigación-acción se promueve para propiciar la unión entre distintos miembros de una comunidad para mejorar la praxis pedagógica, donde la formación de las personas que participan se traduce en una acción social transformadora. En palabras de Rivas Balboa (1997), el docente “está involucrado en la transformación social de su entorno local y nacional”, facilita experiencias necesarias para la vida social y productiva de sus estudiantes y al mismo tiempo “es un compañero de ruta, como un acompañante y animador de un movimiento de revitalización profunda” (p.44).

La construcción discursiva potencia la acción comunicativa, en el sentido de que rompen con la inmediatez de la situación y obliga a una interpretación en relación a un contexto. La escritura y los discursos de una disciplina específica son la base de la fecunda acción comunicativa discursiva que permite el acceso a un acervo cultural. La relación entre disciplinas es “el camino para lograr una Universidad más cónsona con las demandas que la sociedad actual le pide a la Academia y a los profesores que la integran” (Martínez Miguélez, 2007, p.74).

Ahora bien, la base filosófica expuesta se complementa con el pensamiento complejo. Desde la diversidad, se presentan rasgos que permiten establecer el

mantenimiento de una relación. Dice Morin (1996) que “la organización de un sistema es la organización de la diferencia y esta determina las relaciones complementarias entre las partes y el todo” (p. 141). Por esta razón, el modelo discursivo concibe la escritura desde las disciplinas para servir como complemento de acción y canal para vehicular el conocimiento en términos de interpretación de una realidad simbólica. En palabras de Fraca de Barrera (2004), el pensamiento complejo:

...busca no solo explicar, sino también comprender. De allí su esencia hermenéutica, no solo distinguir, sino también organizar, no solo dar explicaciones lineales y causales, sino también tener sentido de la multidimensionalidad y de la recursividad, de la lógica y de la dialógica (pp. 65-66).

En cuanto a la dialogicidad y recursividad en la escritura, son principios establecidos por Morin (1998) transferibles al campo de escritura y consideramos importante presentarlos. La dialogicidad en la escritura es vista como el eje promotor de la interacción social entre el yo, el tú y lo dicho. Martínez (1997), la presenta como unidad compleja que permite la existencia de la diversidad por medio de la relación intersubjetiva existente entre los interlocutores del acto comunicativo en un contexto situacional específico. Para Maturana (1991), es en el espacio del diálogo donde uno puede vivir en exigencia o en la armonía con los otros (p. 34). Esto hace que constantemente se reelaboren los esquemas de conocimiento y el aprendizaje, es decir, hace dinámico el proceso escritural.

En lo concerniente a la recursividad, es un proceso que se produce y reproduce a sí mismo, rompe con la linealidad. La construcción discursiva escrita es en esencia recursiva, puesto que dentro de sí hay un constante movimiento para reelaborarla y transformar así la palabra en conocimiento según los fines deseados.

En fin, existe una necesidad del pensamiento complejo, pues en palabras de Martínez (2007), “no es nada fácil comprender, aceptar y llevar la lógica de una determinada disciplina a las mentes de los que cultivan otra muy diferente” (p.77). No obstante, se trata de establecer diálogos académicos que se interfecundan. Con este fundamento, entendemos que el proceso escritural favorecerá una continua reflexión

acerca de la complejidad de la sociedad y de la naturaleza humana misma y de su interrelación permanente para la transformación del pensamiento.

### *Fundamentos Metodológicos*

Muchas son las investigaciones que se presentan en la actualidad sobre las carencias de los estudiantes en el plano escritural (García Sánchez y Marbán, 2002; Martínez, 2004; Carlino, 2005). Ello advierte sobre la necesidad de proponer intervenciones pedagógicas acordes a esas necesidades y por supuesto al nivel de formación de los participantes. La educación superior y la formación de profesionales no escapa de ello. La complejidad del pensamiento abordado en las universidades exige una preparación adicional en los principales actores de este proceso: los participantes.

En la evolución de la pedagogía, se han suscitado cambios paradigmáticos que llevan a valorar el proceso de enseñanza como un proceso mancomunado con el de aprendizaje y eso traslada el rol de todos los intervinientes a activo y crítico. Para lograr este propósito, dentro de este fundamento metodológico del modelo discursivo, creemos que una forma conveniente es a través de una programación pedagógica.

La programación pedagógica que se propone en este estudio, y se presenta más adelante en el capítulo VI a través del *programa de escritura a través del currículo*, ofrece una posibilidad para desarrollar la competencia retórica de los participantes insertos dentro de una comunidad científica en particular. La intención es concebir la escritura como medio generador de conocimiento bajo el modelo discursivo, y así promover la interacción entre los participantes y el texto en sí. Esta metodología de acción sigue los lineamientos de los diseños cognitivos y los modelos didácticos. Específicamente, Camps (2003) refiere este tipo de aplicación como *secuencia didáctica*; no obstante, debido a las actualizaciones desarrolladas sobre el tema, en esta investigación, se le denomina *programación pedagógica*. La razón obedece a que una programación pedagógica no solo abarca la enseñanza, sino que

también se preocupa por el aprendizaje. Algunos de los principios que rigen esta programación se explican a continuación.

La forma de trabajo recomendada para esta programación pedagógica es a través de proyectos de aprendizaje, tendencia iniciada bajo el Movimiento Pedagógico de Escuela Nueva liderizado por John Dewey, aunque es William Kilpatrick quien llegara a proponer el denominado Método de proyectos (Pérez Abril y Rincón, 2010). Los trabajos por proyectos son actividades articuladas que promueven la acción- aprendizaje de temas reales y necesarios para los participantes. Por lo general, involucra a participantes de distintas áreas. Esta forma de trabajo sienta sus bases sobre el constructivismo. La intención de los proyectos de aprendizaje radica en que las actividades no se den de manera parcelada, sino como un sistema de trabajo constante que promueva el pensamiento crítico y la resolución de problemas reales (Blank, 1997).

Se aborda el aprendizaje *continuado*, el cual se ocupa de la adquisición y aplicación de conocimientos y habilidades en el contexto de problemas auténticos y autodirigidos. Para Lavid (2005), este aprendizaje se fundamenta en cuatro principios. El primero de ellos se basa en que el aprendizaje, especialmente el de la lengua, debe tener lugar en el contexto de los problemas complejos; el segundo plantea que el aprendizaje se debe dirigir a la realización de actividades intrínsecamente satisfactorias; para el tercero, el aprendizaje se debe enfocar en las necesidades de los usuarios y el cuarto expone que las prácticas de aprendizaje deben darse bajo un ambiente colaborativo, pues la mente humana es limitada y requiere de la interacción entre pares para lograr determinados objetivos.

Se sugiere emplear un corpus compuesto por textos reales realizados por escritores maduros, lo cuales sirven de modelo, y textos escritos por los participantes. En ambos casos, los textos deben estar adscritos a la disciplina de los participantes a fin de manejar temas de interés y que las prácticas de escritura sean reales, más que prefabricadas.

Las actividades deben promover la activación de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos: reflexión,

planificación, producción y revisión. Las estrategias deben ser colectivas e individuales. Se le confiere a la acción de escribir la noción de re-escribir, pues se supone que el participante aprende mientras escribe y desarrolla el nivel epistémico de la escritura.

Acorde a las exigencias curriculares de la actualidad, el modelo propone que las programaciones se valgan de un diseño por competencias en cada uno de los proyectos propuestos. Le Boterf (2001) define la competencia como un saber entrar en acción, lo que involucra la integración y transferencia de un conjunto de saberes para llevar a cabo una tarea y así resolver problemas cognitivos. Existen competencias transversales que deben ser adquiridas independientemente del área de formación, tales como la capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación y la comunicación oral y escrita, entre muchas otras que se ubican de igual modo en el plano instrumental (Rodríguez, 2007).

Por lo antes expuesto, en este modelo la competencia escrita debe manejarse como un eje transversal para el desarrollo de habilidades, la adquisición y desarrollo del conocimiento. El desarrollo y la consolidación de esta competencia es más óptimo en una instancia real, es decir, en torno a temas de interés científico de los participantes. Esta praxis conlleva a trabajar desde situaciones discursivas que otorgan sentido a la enseñanza y el aprendizaje del participante, pues se trata de *saber-hacer* en situación, no de manera abstracta y atomizada (Pérez Abril y Rincón, 2010)

Bajo este panorama, la integración cobra un papel fundamental, pues involucra a especialistas de distintas áreas y convierte a los docentes en mediadores de aprendizajes y no en el centro de las clases. En consonancia con ello, la evaluación es de tipo formativa – participativa. Para resumir los fundamentos explicados, se ofrece el Cuadro 6.

**Cuadro 6. Resumen de los Fundamentos del modelo**

Fundamentos	
Epistemológicos	La escritura es considerada como medio para incrementar la habilidad del pensamiento. Es vehículo generador y transformador de conocimiento. Ambos se funden en una sola entidad epistemológica. Mientras se escribe se aprende. Al mismo tiempo, quien escribe ejerce control ideológico en sus interlocutores. De allí su carácter social.
Lingüísticos	Se basa en Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y en la teoría de la Enunciación. Las prácticas de conocimiento, socialmente asumidas por una esfera, se convierten en modelos para ser analizados, organizacionalmente, en macromovidas, movidas y pasos. Esto quiere decir que se enfatiza en los propósitos comunicativos.
Pedagógicos	El modelo se fundamenta en la pedagogía crítica. El punto central es la transformación social a través de la generación de conocimiento construido por medio del discurso.
Filosóficos	Se fundamenta en la teoría crítica, en la acción comunicativa y en el pensamiento complejo.
Metodológicos	El modelo debe aterrizar en programaciones pedagógicas con una metodología de acción por proyectos de aprendizaje a fin de trabajar transversalmente la escritura con los intereses de una comunidad específica.

Fuente: Autora, 2013.

Para cerrar, los fundamentos del modelo buscan que el trabajo en las aulas no se centre en la caracterización formal de los géneros, ni en los rasgos gramaticales del discurso, ni tampoco en la enseñanza sobre aspectos teóricos de la lengua; sino en cómo los textos se construyen y con ellos se construyen sus significados dependiendo de su ámbito social y de las normas establecidas por una comunidad discursiva. Esto se logra mediante una reflexión metalingüística y metacognitiva explícita, y a través de prácticas continuas de escritura para así estimular el desarrollo de habilidades discursivas. Desde esta perspectiva, se busca disminuir los efectos de la hegemonía ideológica y proporcionar canales para la liberación social por medio de la toma de conciencia sobre los dominios intelectuales y culturales (Gramsci, 1974). Conviene resaltar que el modelo discursivo se materializa a través de programas de escritura que recuperen fielmente los fundamentos presentados, sin menoscabo de la práctica principal, escribir en una disciplina específica. En el capítulo VI, se muestra el programa con las actividades propuestas para un determinado grupo, seleccionado para una prueba piloto.

## **CAPÍTULO VI**

### **APLICACIÓN DEL MODELO DISCURSIVO**

#### **PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO**

Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo.  
Albert Einstein

#### **Presentación**

Para validar el programa académico con base en el modelo discursivo, se realiza la aplicación de este programa de escritura a través del currículo con el propósito de abordar aspectos escriturales desde las disciplinas e involucrar en ello a los docentes de las especialidades para que sean los portavoces y ejecutores de actividades que orienten a los estudiantes en la escritura según las convenciones de esa comunidad científica. Por lo tanto, se diseña una programación pedagógica en dos niveles. En el primero, hay dos fases. Una es para reflexionar con respecto a la forma en la que se solicitan los textos escritos en el contexto de una disciplina en particular; la segunda fase es de formación. Cada una de estas se lleva a cabo a través de pequeños proyectos de aprendizaje. El segundo nivel del programa comprende la fase de acción, la cual se basa en el diseño y la ejecución de planes de acción dentro de las asignaturas de los docentes comprometidos con este trabajo.

En este sentido, se asume la alfabetización académica a través de la puesta en práctica de una serie de conocimientos y estrategias indispensables para involucrar la cultura discursiva en las disciplinas. Se dispone de la interacción con textos modélicos que permitan el desarrollo de competencias necesarias para hacer, aprender, saber y ser en la universidad (Carlino, 2005; Parodi, 2008). Esta concepción

se fundamenta en que la escritura es un práctica social que responde a las necesidades comunicativas de una esfera en particular para la apropiación y transmisión del conocimiento (Lerner, 2003).

Desde esta perspectiva, el programa se basa en el reconocimiento y análisis de las convenciones asociadas a un determinado tipo de texto del género discursivo académico, puesto que se asume que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura se facilitarían al desarrollar una competencia organizacional y retórica basada en los propósitos comunicativos y en la forma en la que se presentan. Estos propósitos se establecen mediante el desarrollo del discurso en macromovidas, movidas y pasos, los cuales generan las relaciones de coherencia y construcción del sentido (Parodi, 2008). Para la materialización de la alfabetización académica de orden superior, este manejo se torna indispensable y son los docentes los llamados a propiciar actividades de escritura en sus reflexiones disciplinares (Cassany, 2006; Carlino, 2005; Parodi, Ibañez, Venegas y González, 2010).

### **Justificación**

El programa se justifica por varias razones. En primer lugar, porque la transformación curricular de todos los niveles educativos venezolanos demanda contextualizar el saber y que este sea un conocimiento para la vida, es decir, un medio que permita mejoras, tanto en el plano académico, como personal. Por lo tanto, la escritura también se concibe como proceso inherente a las prácticas educativas de todas las disciplinas y la consolidación de esta habilidad es responsabilidad de todos los docentes. En segundo lugar, es importante, puesto que de manera progresiva y sistemática se abordan los contenidos de manera práctica, los cuales se desarrollan a través de discusiones que van desde la reflexión e interpretación hasta lograr una transformación de las prácticas pedagógicas. En tercer lugar, la transferencia de los conocimientos se abarca desde el análisis retórico.

Esta perspectiva ha sido abordada en distintos estudios; sin embargo, las investigaciones se han realizado desde un enfoque basado en corpus y no extrapolado

a situaciones específicas de pedagogía del discurso en actividades de alfabetización académica dentro de la lengua materna (Parodi; 2008; Gallardo, 2010; Bolívar y Beke 2010; Cassany, 2006, Cassany y López, 2010; entre otros). Por consiguiente, este estudio pretende hacer un abordaje pedagógico desde las intenciones comunicativas de textos pertenecientes al ámbito académico enmarcados en una especialidad en particular. La capacitación en producción escrita desde una visión sociodiscursiva induce al desarrollo de una competencia retórica organizacional que supera las brechas del estudio normativo de la lengua para convertirse en un acercamiento al fenómeno discursivo como producto social con función comunicativa.

Finalmente, se enfatiza en que este Programa se sustenta en el Modelo Discursivo, enmarca el desarrollo de las actividades desde la complejidad y el diálogo como encuentro pedagógico. La transformación de visiones y concepciones de los sujetos intervinientes se proyecta como un análisis reflexivo de las propias prácticas pedagógicas de aula. El conocimiento que se produce depende de las disposiciones sociales de la comunidad en la que se aplique el programa. El cuestionamiento es el mecanismo de generación de ideas con respecto a la producción escrita y su contexto. Ello sirve de punto de partida para cambiar el paradigma de una formación receptora-bancaria por una formación crítica contextualizada.

Dado que la naturaleza del programa es sobre prácticas escriturales, su desarrollo se organizó en dieciséis (16) sesiones aproximadamente de tres (03) horas cada una. Las sesiones, según el tipo de actividad programada, podrían ser no presenciales a fin de garantizar la búsqueda de información previa, la organización y la escritura de borradores. Las doce (12) primeras sesiones son del nivel I y las cuatro (04) siguientes son del nivel II. En los dos (02) niveles existe la modalidad de acompañamiento personalizado previa solicitud del interesado. El segundo nivel, destinado para reflexionar, diseñar y ejecutar los planes de acción pedagógica, se podría realizar en paralelo con algunas de las actividades del primer nivel. Conviene dejar claro que el programa debe ser flexible en cuanto a sesiones y horario, y su reestructuración depende de las necesidades de los grupos participantes, es decir, las actividades son propuestas tentativas de trabajo.

## **Objetivos**

### ***Dimensión Interpretativa***

1. Analizar la importancia de la escritura como medio para vehicular el conocimiento a través de las disciplinas.

### ***Dimensión Reflexiva***

2. Reflexionar sobre los procesos cognitivos que intervienen en la producción escrita (de informes de prácticas de laboratorio).
3. Revisar la estructura del texto seleccionado por la especialidad.
4. Generar un modelo de análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el contexto de la disciplina (Física).

### ***Dimensión Transformacional***

5. Escribir de manera modélica el texto seleccionado y autoinformarlo.
6. Diseñar una propuesta para abordar la escritura en una disciplina específica, desde el Modelo Discursivo.
7. Generar procesos de reflexión en torno a la aplicación pedagógica y al impacto del abordaje metodológico.

## **Contenidos**

Escribir para aprender a través del currículo.

Escritura bajo el enfoque de proceso y de contenidos

Géneros Discursivos

Características prototípicas del texto seleccionado por la especialidad. En este caso, es el informe de prácticas de laboratorio (análisis de las movidas retóricas que lo componen).

**Nota:** estos contenidos se abordan transversalmente a través de la ejecución de los proyectos de aprendizaje propuestos. No se presentan de manera lineal, ni conceptualmente, lo que quiere decir que en las actividades propuestas se manejan dichos contenidos como procedimentales desde la praxis escritural.

### **Estrategias Pedagógicas**

El programa se desarrolla a través de la participación activa de todos los agentes del acto. Se propone la generación de discusiones a partir de las lecturas realizadas y las asignaciones (ejercicios, exposiciones, análisis) previamente establecidas. También se comparte y discute todo lo concerniente a los avances de los borradores.

Para promover el aprendizaje significativo, se pretende orientar a los participantes en las siguientes estrategias:

- a) Lectura de los materiales seleccionados.
- b) Discusiones grupales.
- c) Análisis de textos *modelo*.
- d) Organización de la información a partir de lecturas y estudios previos.
- e) Reporte oral y escrito de avances de los trabajos solicitados.

### **Evaluación**

Siguiendo el Artículo 93 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la UPEL, la evaluación será consensuada entre el facilitador y los participantes, la primera semana de clases. La propuesta del plan se basa en participación, escritura de borradores y plan de acción. Se toma como referencia este reglamento por considerar que la audiencia principal del programa son los profesores de la UPEL.

## Estructura de la Programación Pedagógica

La programación pedagógica se estructuró en dos niveles correspondientes a tres fases. En el primer nivel, están dos (2) fases; una de reflexión, destinada a crear conciencia sobre la escritura como proceso de construcción discursiva; la otra de formación, concebida para apoyar a los docentes, procedimentalmente, y entrenarlos para que desarrollen una competencia organizacional retórica. El segundo nivel apunta hacia una transformación social que debería generar un impacto en los estudiantes miembros de su comunidad. En el Cuadro 7, se sintetizan los niveles y luego se explican detalladamente.

**Cuadro 7. Estructura del programa**

Nivel	Fase	Proyecto de Aprendizaje	Sesión	Actividades
I	Reflexión	I. Reflexión y autorregulación	1 24/04/13	1.1 Escribir, para qué...
			2 02/05/13	2.1 Describir lo que pido.
			3 22/05/13	3.1 A escribir... 3.2 ¿Enseñar contenidos o enseñar a aprender?.
	Formación	II. Estudio de los propósitos comunicativos del texto seleccionado (Informe de prácticas de laboratorio)	4 03y04/07/13	4.1 Reconocimiento del género discursivo. 4.2 Cómo se articula internamente el texto estudiado. 4.3 Reconstrucción colectiva.
			5 08/07/13	5.1 Relación entre propósitos y modos de organizar el discurso. 5.2 Relación entre propósitos y explicación.
			6 10/07/13	6.1 Opinar o argumentar.
		III. Proceso de producción	7 16/07/13	7.1 ¿Por qué lo escribo?. 7.2 Planificar y socializar.
			8 02/10/13	8.1 Escribir el segundo borrador.
			9 09/10/13	9.1 Co-revisión del segundo borrador. 9.2 Cohesionar las ideas
			10	10.1 Reforzar la idea sostenida.

			16/10/13	10.2 Revisar y reescribir citas.
			11 21/10/13	11.1 Reflexionar.
		IV. Evaluación	12 06/11/13	12.1 Construcción de instrumento de evaluación para la estructura textual abordada. 12.2 Conferencia de cierre sobre la escritura en la universidad.
II	Acción	V. Convenio de acción	13 08/01/14	13.1 Leer y discutir experiencias pedagógicas...
			14 15/01/14	14.1 Planificar en grupo.
			15 22/01/14	15.1 Socializo mi propuesta.
			16 29/01/14 24/04/14 A 26/06/14	16.1 Aplicación y valoración.

Fuente: Autora, 2013.

## **Estructuración de la Programación Pedagógica**

### *Nivel I*

#### *Fase de Reflexión*

Toda programación pedagógica requiere de un momento inicial destinado a compartir ideas e interactuar con los participantes para establecer las necesidades que traen y de esta manera realizar un diseño acorde a sus expectativas de aprendizaje. También es oportuno que el facilitador elabore un diagnóstico. Como ya se ha dicho, se seleccionó el informe de prácticas de laboratorio. Es oportuno, también, realizar entrevistas en profundidad a los participantes para diseñar la programación pedagógica, la cual se complementa y articula con cuestionarios y plenarias. Lo antes expuesto conduce a iniciar con un proyecto de aprendizaje destinado a la toma de conciencia acerca del fenómeno en estudio.

## *Proyectos de aprendizaje (PA)*

### *Sesión 1*

#### *PA I. Reflexión y Autorregulación*

Este proyecto insta a crear conciencia sobre los procesos cognitivos involucrados en el proceso de producción escrita. Se parte desde la solicitud y la puesta en práctica de la escritura de un texto, para luego reflexionar con respecto a la forma tradicional que se ha venido desarrollando dentro de la disciplina involucrada.

Competencia:

Reflexiona de manera crítica sobre el proceso de producción escrita.

Indicadores:

1. Revisa aspectos metodológicos sobre el texto seleccionado.
2. Diferencia los textos académicos de los que no lo son.
3. Analiza desde un punto de vista reflexivo, el proceso empleado por los escritores para realizar una producción escrita.
4. Reflexiona sobre tu propio proceso de producción escrita.

#### **Actividad 1.1 Escribir, para qué...**

Presentar una serie de interrogantes para generar una discusión y despertar una actitud positiva ante la necesidad de involucrar los procesos de apropiación de la escritura como medio de adquisición de conocimientos.

¿Cómo ha sido su proceso de escritura académica?

¿Qué escriben en esa especialidad?

¿Para qué se escribe?

¿Para quién se escribe?

¿Tienen algunas asignaturas que fomenten la *escritura intensiva*, es decir, que dentro de sus programaciones incluyan más de seis tareas formales de escritura realizadas en el aula con entrega de varios borradores y acompañamiento?.

Después de la discusión, se les entrega un artículo de Carlino (2004a). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27. La idea es realizar una lectura comprensiva y reflexiva en cuanto a lo que están haciendo otras universidades en la enseñanza de la escritura desde el currículum. Algunas interrogantes y premisas para guiar el proceso de discusión son las siguientes:

1. ¿Se enseña el discurso escrito como medio de adquisición de conocimiento y vehículo del pensamiento?
2. Reflexionar sobre la siguiente premisa “con frecuencia la escritura ha sido usada como mecanismo de evaluación más que como un instrumento para describir ideas y pensar críticamente” (p.2).
3. ¿Se enseña la escritura acorde al nivel universitario?
4. ¿Cómo se recomienda que sea el proceso de revisión y cómo lo han hecho ustedes?
5. ¿Se enseña a escribir dentro de su especialidad o únicamente se enseñan contenidos temáticos de la disciplina?
6. Reflexiones con respecto a las tres formas para ayudar a escribir y pensar descritas por la autora del artículo.

Después de la discusión, se proponen tres (03) acciones para ejecutarlas en las sesiones siguientes: 1. Describir el informe de práctica de laboratorio (IPL) y caracterizarlo; 2. Hacer una matriz FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) sobre el IPL y 3. ¿Cómo evaluaría el IPL? (a través de qué instrumento).

## *Sesión 2*

### **Actividad 2. 1 Describir lo que pido...**

Se realiza un intercambio comunicativo sobre la descripción del informe de las prácticas de laboratorio y su caracterización. En primera instancia, se hará de manera individual y luego los participantes presentan sus apuntes y los discuten. La intención es problematizar las múltiples visiones de un mismo tipo de texto y qué estrategias proponen como docentes de la especialidad para ejercitar a sus estudiantes a escribir esos informes, apoyados de la matriz. Esta herramienta posibilita una visión general del objeto de estudio para así obtener un diagnóstico preciso que, a su vez, permitirá autorregular el proceso de mediación (como docente) en la solicitud de este tipo de textos a los estudiantes.

## *Sesión 3*

### **Actividad 3.1 A escribir...**

Esta actividad está destinada a proponerles a los participantes la redacción inicial de un informe de práctica de laboratorio con las siguientes condiciones:

- a. Seleccionar un tema de laboratorio correspondiente a la asignatura administrada por el participante.
- b. Desarrollar el experimento.
- c. Escribir el informe de la práctica realizada, para ello el profesor participante debe seguir las pautas que le ofrece, generalmente a sus estudiantes. De manera paralela, debe llevar un autoinforme (escrito) de todo el proceso cognitivo (incluyendo las pautas).

Cada participante inicia la redacción del informe, para lo cual no se exige que se haga en el salón de clases, pues se entiende que los participantes necesitan documentarse y hacer el trabajo experimental, lo cual implica un proceso de escritura

gradual. Una vez escritos los primeros textos, el facilitador los revisa en conjunto con los participantes e interactúan sobre las bondades y limitaciones encontradas. Es muy importante abordar los procesos cognitivos activados para escribir el texto y si ese modelo es presentado habitualmente a los estudiantes a través de una metadidáctica. Finalmente, se les solicita reflexionar por escrito sobre el proceso que adoptan como escritores, los modelos vistos y el proceso de producción escrita del participante. Luego, se discute en grupo.

### **Actividad 3.2 ¿Enseñar contenidos o enseñar a aprender?**

Se inicia la sesión con unas preguntas motivadoras: ¿qué es lo que admiraba de su profesor favorito?, ¿le sigue enseñando ese profesor?, ¿por qué? El propósito de esta actividad de cierre es establecer una línea comparativa entre esa figura que marcó pauta en la formación del participante y así mostrar que el profesor constituye una influencia poderosa en el proceso de formación, el cual no es de enseñanza de contenidos únicamente. Al contrario, se espera enseñar a aprender.

En muchos casos, esos profesores modélicos siguen enseñando a pesar de los años y la distancia, porque le enseñaron al sujeto a pensar y a aprender. Incluso a aprovechar esos conocimientos en ámbitos distintos a los que originariamente se presentaron. Lo antes expuesto permite una transferencia de alto nivel, por cuanto se aplica el conocimiento abstracto aprendido de una situación específica a otra completamente diferente (Woolfolk, 2006). Es por ello que algunos autores como Zimmerman (2000) le atribuyen a la autorregulación un papel protagónico. La toma de conciencia sobre los procesos cognitivos permite desempeños más exitosos. En el cierre de la actividad, se discuten las siguientes interrogantes, previa reflexión por escrito, con la intención de una auto- evaluación:

- 1) ¿para qué se escribe el texto?, ¿qué objetivo hay que lograr con el texto?;
- 2) ¿a quién se dirige el texto? ¿qué sabe exactamente el lector?;
- 3) ¿cómo se organizará la información para que la comunicación sea más eficaz?;

- 4) ¿en qué género se inscribe el texto?, ¿cuáles son las convenciones asociadas al género escogido?;
- 5) ¿qué tipos de secuencias textuales predominarán en el texto;
- 6) ¿para qué sirve el abordaje conceptual realizado?;
- 7) ¿cuál sería la aplicabilidad del conocimiento abordado?;
- 8) ¿qué se aprenderá de lo que se va escribir?...

En función de ello, se negocian y ejecutan los proyectos de aprendizaje para la fase de formación en la redacción del texto seleccionado (informes de prácticas de laboratorio). El tiempo estipulado para la primera fase es de tres sesiones aproximadamente.

#### ***Sesión 4***

##### ***Fase de Formación***

Una vez que los participantes hayan reflexionado sobre los procesos puestos en marcha para escribir y para enseñar, se inicia esta fase. La fase de formación busca la ejecución de actividades reales dispuestas a fomentar algunos principios teóricos discursivos para que, posteriormente, el participante los transfiera a sus estudiantes de la especialidad. Es fundamental que los participantes se involucren con actividades auténticas propias de su área y contexto real, puesto que de esta manera el desarrollo del aprendizaje es significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

##### ***PA II. Estudio de los Propósitos Comunicativos del Texto Objeto de Estudio (Informe de prácticas de laboratorio)***

Este proyecto busca establecer los propósitos comunicativos de la estructura textual escogida, así como estudiar los modos de organización más frecuentes en el discurso especializado. Se pretende hacer el estudio a través de la deconstrucción de textos reales, tanto los escritos por los participantes como algunos publicados en

medios especializados. Estos últimos serán sugeridos por los intervinientes en la práctica a fin de garantizar la escogencia en cuanto a una estructura prototípica o modélica.

Competencia:

Reconoce los movimientos o propósitos comunicativos que caracterizan al texto seleccionado.

Indicadores:

1. Reconoce en qué género se inscribe el texto seleccionado.
2. Caracteriza el tipo de texto
3. Conoce la organización retórica del texto seleccionado.
4. Valora la importancia de la escritura como proceso y con un enfoque de contenidos.

#### **Actividad 4.1. Reconocimiento del género discursivo**

Se empieza la actividad con un ciclo de preguntas con respecto a los graffitis: ¿qué son?, ¿qué tipos hay?, ¿cuáles son las normas?, ¿qué transmiten? La intención es establecer un paralelismo con los géneros discursivos y sostener que su comprensión cabal requiere de una audiencia conocedora de las convenciones manejadas en esa comunidad. Se propone leer el capítulo de Bajtín (1979): *El problema de los géneros discursivos*. El propósito es abordar el significado de los géneros primarios y secundarios. El reconocimiento de los géneros discursivos contribuye a que el sujeto se alfabetice en su disciplina y pueda desarrollar una competencia de organización retórica acorde a cada texto circunscrito en un determinado ámbito.

Seguidamente, se discute la temática y la manera de leer el texto adoptada por cada profesor. Se emplearán interrogantes de autorregulación como: de qué forma estudia usted en este momento, qué metas estableció para su lectura, cuál es su estrategia de aprendizaje, qué estrategias utiliza para aprender y quién se las enseñó. En último lugar, se hace una discusión a fin de situar la estructura textual en estudio dentro de una esfera en particular con sus propias características.

#### **Actividad 4.2 Cómo se articula internamente el texto estudiado**

Esta actividad se centra en estudiar la composición interna del texto a través de la lectura de textos reales. Al comprender cómo están organizados esos textos para producir significados y cumplir el propósito social perseguido por esa comunidad científica, se hace más significativo el proceso de producción. Los profesores participantes actúan como equipo de investigación del ámbito disciplinar para el establecimiento de la pauta de organización retórica en cuanto a macromovidas, movidas y pasos. Para ello, es propicio abordar las nociones conceptuales de los elementos que configuran la construcción organizativa retórica. Se les suministrarán diversas tablas de propósitos comunicativos establecidas en estudios previos a fin de modelar el trabajo (anexo I 1. Tablas de modelo de organización retórica según distintas fuentes).

Los textos (en este caso informes de prácticas de laboratorio), empleados como contexto de trabajo en el programa, son sugeridos por el equipo docente experto en el área disciplinar. De esta manera, el análisis al que se llega es desde el punto de vista de la lengua y de la especialidad involucrada. Para ello, cada docente involucrado en el programa lleva dos textos para su estudio, los cuales deben seguir los siguientes parámetros: el texto debe ser del área de estudio; presentar la realización de un experimento bajo la estructura de informe o artículo científico, y también, deben estar publicados en revistas del área a fin reconocer las convenciones de esa comunidad científica. De esta manera, se generaría una caracterización previa, producto de la interacción con los textos reales. Para hacer el análisis, se sigue la secuencia metodológica descrita en el fundamento lingüístico del modelo discursivo.

## Cuadro 8. Caracterización previa de la organización retórica del IPL

Título del texto estudiado:

Macromovida	Movida	Pasos	Segmentos discursivos

Fuente: Autora, 2013.

### Actividad 4.3 Reconstrucción colectiva

Una vez realizado el ejercicio anterior se recurre a la validación colectiva. Esta consiste en que cada participante debe presentar oralmente, y apoyado en el uso de un medio visual, los informes analizados con sus respectivas observaciones y argumentos. Posteriormente, los otros participantes se integran al trabajo y reconstruyen la caracterización diseñando la tabla de criterios de clasificación de la organización retórica del género estudiado. Esta actividad tiene dos intenciones. La primera es que la caracterización se nutra de distintas perspectivas y la segunda es que a través de la oralidad el participante reconstruya su propio conocimiento, por cuanto que el flujo de su discurso favorece el desarrollo de una postura crítica y reflexiva ante lo dicho. Además, los participantes podrán comprender qué los factores de situación inherentes al ámbito o al contexto social determinan qué características lingüísticas y de esta manera se aplica la noción de registro (Halliday, 1994). Al mismo tiempo, el análisis realizado aporta información relevante para identificar los problemas de redacción más frecuentes en los artículos objeto de estudio y la tabla de criterios diseñada por los docentes actúa como guía de enseñanza y aprendizaje de esa estructura textual.

## **Sesión 5**

### **Actividad 5.1. Relación entre propósitos y modos de organizar el discurso**

En función de los propósitos comunicativos encontrados, se diseñan actividades particulares que mejoren ese modo de organización. Por ejemplo, en la macromovida metodológica se puede trabajar la secuencia descriptiva, dado que la descripción se aplica tanto a estados como a procesos condicionados por el contexto. Se enfatiza en la necesidad de aclarar la intención comunicativa desde su configuración pragmática y establecer la relación entre los interlocutores, el conocimiento compartido que se supone existe entre ellos y el contrato comunicativo que se adopta. En este caso, se podrían establecer preguntas de índole pragmática. Después, se sugiere llenar el siguiente cuadro:

#### **Cuadro 9. Relación entre propósitos comunicativos y descripción**

<b>Propósitos comunicativos</b>	<b>Preguntas inductoras de orden pragmático</b>	<b>Segmentos discursivos</b>
Establecer el tema	¿Qué proceso está estudiando?	
Caracterizarlo	¿Qué partes tiene o qué fases transita el proceso?	
Finalidad	¿Para qué sirve?	
Relacionarlo con el mundo interior	¿Cómo se comporta?, ¿con qué reacciona?, ¿a qué se parece?	

Fuente: Autora, 2013.

### **Actividad 5.2 Relación entre propósitos y explicación**

La presentación de la teoría, análisis de resultados y conclusiones, se asocia con la organización explicativa y argumentativa. En el caso de la explicación como

fenómeno discursivo, busca hacer saber, hacer comprender o aclarar (Calsamiglia y Tusón, 1999). La posesión de conocimiento otorga autoridad en el discurso y refleja prestigio. Su función es netamente referencial, es decir, se centra en el objeto tratado al tiempo que demuestra conocimiento. Para esta práctica, se sugiere tomar ejemplos de los escritos realizados en el primer borrador y ubicarlos en la siguiente tabla:

**Cuadro 10. Relación entre propósitos y explicación**

<b>Estrategias discursivas (Montolío, 2000)</b>	<b>Ejemplos reales</b>	<b>Propósitos comunicativos del escritor</b>	<b>Propósitos comunicativos percibido por el lector</b>
Definición			
Clasificación			
Reformulación			
Ejemplificación			
Analogía			
Citación			

Fuente: Autora, 2013

A continuación, los participantes se intercambian los cuadros con los ejemplos y los propósitos que persigue cada enunciado. La intención es que el otro compañero indique, en la última columna, el propósito percibido como lector externo. Se hace el cierre con un intercambio comunicativo sobre la escritura en la universidad y las estrategias discursivas de la explicación.

## *Sesión 6*

### **Actividad 6.1 Opinar o argumentar**

Los textos que se trabajan en las comunidades científicas también se estructuran a través de ideas con secuencias argumentativas. Para fundamentar la información abordada y darle soporte a la actividad discursiva, se construyen los argumentos. En la escritura a través del currículo, se hace imprescindible el uso de la argumentación porque se busca la adhesión del interlocutor a la postura asumida como locutor del mensaje. Para ello, el escritor – locutor se vale de múltiples técnicas, tales como: establecer causa – consecuencia, citas o argumentos de autoridad, máximas, ejemplos, analogías, datos y estadísticas.

Para la práctica de la construcción de los argumentos, se ha seleccionado el modelo de Toulmin (1958), ya que presenta categorías que permiten mostrar la construcción del argumento de forma didáctica a través de los seis (06) componentes que lo integran:

- 1. Dato:** es el soporte de la conclusión. Su objetivo es demostrar que la conclusión a la que se pretende llegar es válida. Siempre es explícito.
- 2. Garantía:** casi siempre está implícita. Es ese conocimiento compartido que permite conectar los datos a las conclusiones.
- 3. Conclusión:** es lo que se pretende sostener; es el destino al que se quiere llegar.
- 4. Soporte:** se construye mediante fundamentos. Pueden ser: ejemplos, comparaciones, datos de fuentes confiables, datos históricos, referencias a criterios de autoridad. La finalidad de este componente es demostrar que los argumentos o ideas de apoyo que se presentan responden a la verdad o por lo menos son aceptables.
- 5. Reserva o refutación:** representa la objeción de la conclusión a la que se quiere llegar. Generalmente, se expresa con un adverbio modal: a menos que...
- 6. Calificadores modales:** son estrategias empleadas para atenuar o darle fuerza a un planteamiento. Pueden ser: posiblemente, generalmente, en condiciones ideales, indudablemente, seguramente, tal vez, aparentemente, así parece...

La estructura anterior se puede ver también de la siguiente manera:

- Una idea o posición defendida equivale a los datos o a la premisa.
- Las ideas de apoyo son el soporte de la argumentación.
- La idea de cierre o a lo que se quiere llegar es la conclusión.
- Mientras que la reserva, garantía y calificadores modales complementan el proceso.

Seguidamente, se les presenta a los participantes un ejemplo de argumento y luego ellos deben buscar, en el primer escrito realizado, algunos argumentos y desmontarlos a fin valorarlos. Para cerrar, se establece una discusión dirigida siguiendo el siguiente cuadro.

**Cuadro 11. Construcción del argumento**

<b>Construcción de un argumento</b>	
Conclusión (tesis)	En el aula de clase, los pupitres de los estudiantes y el escritorio y silla del docente deberían ser sustituidos por mesas redondas de trabajo grupal ¿Qué se quiere sostener? ¿A dónde se quiere llegar?
Dato (premisas)	-Sentados en pupitre, los estudiantes son obligados a trabajar aislados del grupo. -El pupitre frena el trabajo cooperativo -El pupitre ayuda a marcar una diferencia entre el espacio del docente y el de los estudiantes ¿Por qué se dice lo que se dice? ¿De qué información se dispone? ¿Sobre qué datos o hechos se sostiene la conclusión ¿Cuál es la información de base?
Garantía (Implicita o explícita)	-El rendimiento del trabajo grupal es superior al individual ¿cómo se justifica el paso de los argumentos a la conclusión? ¿cuál es la garantía que permite pasar de las bases o datos y sostener la conclusión o tesis?
Soporte (ideas de	-El enfoque cooperativo como estrategia metodológica permite la realización de tareas académicas, con mayor facilidad. (Jonhson y

apoyo)	Jonhson)
Reserva (complementos del proceso)	A menos que se realice una actividad o tipo de trabajo necesariamente individual...
Calificador modal (complementos del proceso)	"Debería, posiblemente, generalmente, en condiciones ideales...

Fuente: Adaptación de Rodríguez Bello, L. (2004).

De lo anterior se desprende que argumentar es una operación que se apoya sobre un enunciado asegurado y no solamente sobre un punto de vista subjetivo. Este ejercicio permite hacer la reescritura. También, se le podrían formular interrogantes como: ¿cómo quiere enfocar el tema?, ¿qué tipo de información extra piensa buscar?, ¿cómo garantiza la racionalidad de lo expuesto?

Para finalizar, se les solicita los participantes sugerir un texto *modelo* de la estructura textual en estudio para identificar, en pareja, los tres componentes principales del argumento (dato, soporte y conclusión) y así se abre un debate para comparar las respuestas. El siguiente cuadro es el esquema de lo solicitado.

### **Cuadro 12. Reconocimiento de los principales componentes del argumento**

Texto trabajado:
Datos:
Soporte (identificar el tipo de soporte):  1.  2.  3.
Conclusión:

Fuente: Autora, 2013.

Como cierre del segundo proyecto, se establece una discusión grupal sobre la importancia de conocer los rasgos característicos de los textos especializados para mejorar las prácticas discursivas en la universidad. Se debe hacer énfasis en la construcción procesual de la escritura y su inserción como práctica constante dentro de las disciplinas. Se construyen para ello las siguientes interrogantes:

¿Cómo se construye la realidad dentro de los textos en estudio?

¿Cuáles son los tiempos verbales?

¿Quiénes son los participantes asociados al acto y qué roles discursivos cumplen?

¿Cómo suelen abordar la escritura en el contexto de su disciplina y qué proyección contemplan en estos momentos?

¿Consideran necesario incorporar actividades para la enseñanza de la escritura desde el contexto de las disciplinas?, ¿por qué?

Estas actividades son referenciales, puesto que dependen de las sugerencias de los participantes.

## ***Sesión 7***

### ***PA III. Proyecto de Aprendizaje: Producción***

A través de este proyecto se inicia el proceso de construcción de la estructura textual objeto de estudio. Se consideran los subprocesos de planificación, textualización y revisión.

Competencia:

Escribe recursivamente el texto abordado.

Indicadores:

1. Planifica su escrito considerando las características prototípicas estudiadas.
2. Organiza las ideas sistemáticamente.
3. Incorpora citas dentro del flujo de su discurso.
4. Valora el uso de la lengua como mecanismo de construcción y demostración del conocimiento
5. Revisa el texto y lo reescribe constantemente.

### **Actividad 7.1. ¿Por qué lo escribo?**

Esta actividad busca que cada participante reflexione sobre el objetivo de su escrito y de este modo vaya construyendo ideas del contenido entrelazándolo con los conocimientos previos y con los propósitos comunicativos encontrados para cada movida retórica y con la audiencia a quien va dirigido. Se sugiere abordar las ideas a través de la temática. Esta técnica consiste en que los participantes se concentren durante unos minutos en el tema y anoten todas las ideas que se les presenten sobre el tema, incluso las interrogantes sobre sus inquietudes. Al terminar la actividad, se comparten las experiencias y esa primera generación de ideas (deben anexarla en la entrega de la siguiente actividad) sirve de sustento para el diseño de una V de Gowin (anexo I2).

### **Actividad 7.2 Planificar y socializar**

La planificación minuciosa del texto y la consideración de los elementos temáticos acordes a lo que se pretende desarrollar marcan las bases teóricas y metodológicas de lo que se pretende escribir. Es establecer la ruta o el recorrido del escrito. Para ello, se les pide que lean un material didáctico sobre cómo hacer la V de Gowin escrito por la Profesora Maricarmen Grisolia de la Universidad de los Andes (anexo I2. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/CN/2008/08/cmo-hacer-una-v-de-gowin.php>). Esta lectura los orientó acerca del uso de la estrategia y promovió la planificación de su borrador.

Esta estrategia de aprendizaje sirve para establecer relaciones entre el plano conceptual y metodológico, al mismo tiempo que le da la oportunidad al escritor de visualizar el flujo de su proyecto de escritura. Dentro de las ciencias naturales es muy empleada debido a que contiene los elementos del informe de práctica de laboratorio. Una vez realizada la planificación, el participante la socializa con el grupo. La socialización del conocimiento se convierte en una estrategia de meta-aprendizaje,

debido a que mientras se explica lo que se ha hecho, también se toma conciencia y se reflexiona sobre esa explicación.

## *Sesión 8*

### **Actividad 8.1 Escribir el segundo borrador**

El objetivo de esta actividad es que los participantes escriban un segundo borrador con las sugerencias recibidas en la evaluación de su primer escrito y los elementos estudiados en la fase anterior. Para ello se establecen los siguientes parámetros:

- a. Considerar las macromovidas, movidas y pasos característicos.
- b. Estipular el número de cuartillas (en el caso del informe de práctica de laboratorio podría oscilar entre 4 y 8).
- c. Negociar el tiempo de entrega.
- d. Considerar los lectores potenciales del texto.
- e. Preguntarse ¿qué pretende transmitir? y ¿cuáles son las razones de su abordaje temático?
- f. Buscar información previa.
- g. Desarrollar un boceto tomando como referencia los datos empleados en la v de Gowin, previo a la redacción del borrador, puesto que esto permitirá replanificar la escritura.
- h. Planear las tablas y gráficos que complementarán la parte escrita.
- i. Usar el registro apropiado a la especialidad.
- j. Ser lo más explícito posible y considerar que ese escrito debe propiciar la reproducción exacta del experimento con los insumos usados.

Aplicados los parámetros anteriores, se recomienda mostrar el boceto al docente, quien podrá orientarlo en aspectos discursivos y luego se hace un intercambio colectivo con los compañeros para aclarar algunas nociones conceptuales. Esta situación refuerza que las actividades científicas requieren del aval

de los pares para fortalecerse. Posteriormente, se produce el segundo borrador y el autoinforme del proceso.

## *Sesión 9*

### **Actividad 9.1 Co-revisión del segundo borrador**

Se pretende que los participantes del programa se intercambien los borradores de los textos e identifiquen en los mismos la presencia de la estructura retórica estudiada y la solidez de los argumentos empleados. Además, se discute el autoinforme del proceso adoptado y la aplicabilidad del conocimiento abordado en cuanto a ¿cómo se puede utilizar esa información? y ¿para qué sirve?.

Seguidamente, se hace un ejercicio a través de la revisión de los borradores a fin de detectar lo nuevos argumentos incorporados. Se les facilita la siguiente tabla para distinguir los tipos de argumentos o ideas de apoyo y su adecuado empleo:

**Cuadro 13. Tipos de Argumentos**

<b>T é c n i c a s</b>	<b>C a r a c t e r i z a c i ó n</b>	<b>E j e m p l o s</b>
<b>Causa / Consecuencia</b>	El argumento es la causa y la conclusión, la consecuencia. También puede presentar la forma de finalidad o de condición.	<i>La pena de muerte es ineficaz porque en los países en los que existe no ha disminuido el número de delitos</i>
<b>Citas o argumentos de autoridad</b>	La argumentación se apoya normalmente en testimonios fidedignos y citas que manifiestan la opinión sobre el tema de personas famosas, de expertos conocidos. Su objetivo es reforzar la idea sostenida, o bien adelantarse a posibles argumentos contrarios.	<i>La libertad es el don más preciado. Lo dijo Cervantes.</i>
<b>Máximas</b>	Presentan un valor de verdad comúnmente aceptado y admitido sin reservas	<i>Lo cortés no quita lo valiente</i>

<b>Ejemplos/ experiencias personales</b>	Se emplean para ilustrar lo que se pretende demostrar y defender; sirven, por tanto, como factor indispensable para lograr la persuasión.	<i>Demandé a Telefónica y gané el juicio: La justicia existe.</i>
<b>Analogías</b>	Se fundan en la semejanza de dos estructuras	<i>Todo diseño requiere de un diseñador. La existencia de un diseño en el universo prueba que existe Dios.</i>
<b>Datos y estadísticas</b>	En ocasiones, se apela al parecer general de una sociedad, o incluso de un grupo social, con la clara intención de lograr la defensa, pero, sobre todo, convencer al lector de su opinión. Son argumentos apoyados fundamentalmente en la cantidad	<i>El 95% de los encuestados afirman dormir mejor tras haber leído durante un par de horas antes de acostarse</i>
<b>Definición</b>	Captan los rasgos esenciales de lo definido	<i>La democracia es la necesidad de doblegarse de vez en cuando a las opiniones de los demás</i>
<b>Deducciones</b>	Indican una relación lógica entre premisas y conclusiones.	<i>Todo lo que es bueno es caro. Ese reloj es bueno, entonces es caro</i>
<i>Adaptación del Proyecto Ciceros</i>		

Fuente: Adaptación del Proyecto Ciceros.

## Actividad 9.2 Cohesionar las ideas

Al reescribir los textos para mejorar los aspectos débiles encontrados, también se deben incorporar los conectores según el caso lo amerite. Seguidamente, se les presenta una lista tomada del Instituto de Tecnologías del Gobierno de España, la cual está disponible en: [http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/l\\_conect.htm](http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/l_conect.htm), además se complementa con una tipología propuesta por Caballero y Lurrari (1996)

y presentada en Calsamiglia y Tusón (1999), sobre los conectores argumentativos (anexo I3). A continuación, en grupo, se reflexiona con respecto a la relación establecida por los conectores en los enunciados donde fueron usados en el tercer borrador. Asimismo, se corrobora la construcción de los párrafos según su tópico, oración temática, comentario, oraciones secundarias en cada una de las clases de párrafo, bien sea de introducción, informativo, de enlace o de conclusión. Al finalizar, se revisan los párrafos según algunas ideas tomadas de Cassany (1998) sobre las *faltas principales*: desequilibrios, repeticiones y desórdenes, párrafo – frase, párrafo – lata, párrafos escondidos (anexo I4). En función de las observaciones realizadas, se reescribe el tercer borrador y su autoinforme. La reescritura no amerita ser realizada en el salón de clases, podría hacerse a distancia.

## ***Sesión 10***

### **Actividad 10.1 Reforzar la idea sostenida**

Para apoyar las ideas en los textos científicos, se recurre a la referencia de otros autores a través de las citas. La intención puede ser la de justificar, posicionarse epistemológicamente ante el hecho presentado, mostrar los expertos en el tema para reforzar o contra-argumentar una idea, entre otras opciones. Desde el plano interactivo, la inserción de las citas se hace por medio de tres grupos de verbos: los que expresan actos de investigación, actos de cognición o mentales y actos del discurso (Thompson y Ye, 1991 y Thomas y Hawes, 1994). Seguidamente, se presenta el cuadro 14, resumen de la clasificación de los autores, y se le sugiere al participante aportar ejemplos tomados de su borrador.

**Cuadro 14. Verbos para la inserción de citas**

Acto	Definición	Verbo	Ejemplo
De investigación	Son verbos referidos a actividades que realiza el investigador a través de afirmaciones en los resultados o procedimientos aplicados	Observar, descubrir, mostrar...  Analizar, calcular, explorar, construir, estudiar, integrar...	
De cognición	Estos verbos se refieren a procesos mentales.	Crear, conceptualizar, inferir, sospechar, ver, esperar, pensar, hallar...	
De discurso	Describen acciones que pueden materializarse con palabras; son verbos de decir.	Adscribir, discutir, hipotetizar, afirmar, negar, notar, señalar, acuñar, clasificar, nombrar...	

Fuente: adaptación de Thompson y Ye (1991) y Thomas y Hawes (1994)

Una vez realizados los ejemplos se prosigue con la descripción del potencial evaluativo de los verbos usados en las citas, a fin de analizar el grado de certeza empleado (Thompson y Ye, 1991 y Thomas y Hawes, 1994).

**Cuadro 15. Potencial evaluativo del verbo**

Potencial evaluativo	Variante	Ubicación del ejemplo citado
Fáctica	Información reportada como verdadera.	
Contra-fáctica	Información reportada como falsa.	
No fáctica	No hay señal evaluativa clara.  Positiva: argumentar, sostener...  Neutral: citar, comentar, dirigir...  Tentativa: aludir, creer, hipotetizar, sugerir,  Crítica: atacar, condenar, objetar, refutar...	

Fuente: adaptación de Thompson y Ye (1991) y Thomas y Hawes (1994)

Desde el plano del texto/discurso, las citas pueden ser no integradas al discurso e integradas, las cuales pueden aparecer textuales, parafraseadas o generalizables con énfasis en el autor o en los contenidos. Se establece un debate acerca de la importancia de las citas en el texto estudiado. Se les solicita a los participantes extraer citas textuales usadas en sus borradores y hacerles una introducción en pareja acorde al potencial evaluativo que se quiere sostener para evidenciar que el autor está de acuerdo con la proposición o que la cuestiona en su argumentación.

Inmediatamente, se les presentan tres (03) citas para que las parafraseen cuidando de no tergiversar la idea original. Por último, se les sugiere hacer uso de estas como citas integradas y no integradas en el flujo del discurso a través de la

generalización de ideas desde lo sostenido por varios autores a fin de integrar los planteamientos. Se hace un intercambio comunicativo y se presentan las construcciones realizadas.

- 1) “El conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia” (Giroux, 1990, p. 110).
- 2) “Cuando las actividades auténticas son transferidas al aula, su contexto se transmuta inevitablemente, se convierten en tareas académicas y forman parte de la cultura escolar” (Pérez Gómez, 2000, p. 263).
- 3) "El proceso de concientización implica la práctica de transformación de la realidad o no es concientización” (Freire, 1990, p. 80).

Asimismo, se aprovecha para abordar algunos aspectos concernientes a apellidos de autores, fechas, ubicación.

### **Actividad N° 10.2 Revisar y reescribir citas**

En pareja, primero, revisan las citas y los argumentos manejados en los textos de sus compañeros y proponen cambios justificados. En segundo lugar, cada participante, toma su borrador y revisa las sugerencias dadas por todos (facilitadora y participantes) y mejora la versión apoyándose en el material suministrado sobre la clasificación de los verbos de reporte según la modalidad de enunciación (anexo I5). En la siguiente sesión, se entrega el último borrador (cuarto) y su autoinforme para su revisión final.

## *Sesión 11*

### **Actividad 11.1 Reflexionar**

Entrega de la versión final del trabajo y del autoinforme y lo exponen oralmente a sus pares. Para cerrar el proyecto, se hace un ejercicio de reflexión metacognitiva a través de las siguientes preguntas:

¿Cómo aprendes repitiendo o construyendo?

¿Has notado que tu escrito ha progresado a lo largo del proyecto?

¿Por qué es relevante manejar información o datos suministrados por otras voces?

¿Tu visión sobre escritura científica ha cambiado?

Cuando solicites esa estructura textual, ¿lo harías de la misma manera como trabajabas antes de hacer estas prácticas o incorporarías otras estrategias?, ¿cuáles y por qué?

¿Qué te ha parecido significativo en este proyecto?

¿Te pareció útil la revisión constante?

## *Sesión 12*

### ***PA IV. Proyecto de Aprendizaje: Evaluación***

Este proyecto está destinado a la reflexión sobre los contenidos inherentes a la evaluación de la escritura como proceso y a la necesidad de generar una escala de estimación para la valoración de los textos estudiados.

Competencia:

Reconoce el valor de la evaluación formativa.

Indicadores:

1. Reflexiona sobre la importancia de evaluar el proceso de escritura.
2. Diseña un instrumento para la evaluación de la estructura textual estudiada.
3. Aporta criterios para la construcción colectiva del instrumento.

## **Actividad 12. 1 Construcción de un instrumento de evaluación para la estructura textual abordada**

Esta actividad es de construcción colectiva y se propone el diseño del instrumento para evaluar el texto objeto de estudio. Cada participante debe llevar una propuesta a fin de hacer la construcción. La intención es que los docentes apliquen el instrumento con sus estudiantes. Igualmente, la unificación de criterios de evaluación y el conocimiento previo de los mismos por parte de los estudiantes servirá de guía para una construcción del discurso en razón de lo solicitado por el docente (anexo I6. Modelo tentativo de lista de cotejo). Se cierra la sesión con las siguientes interrogantes:

¿Con qué concepciones teóricas y prácticas evaluativas se está trabajando?

¿Qué estrategias metodológicas se requieren en la enseñanza de la escritura en cualquier disciplina?

¿Cuál es la función del docente como mediador en el proceso de desarrollo y apropiación del discurso científico?

En el diseño del instrumento, hubo necesidad de reforzar los procedimientos de cohesión textual, para lo cual se realizó una práctica disponible en el anexo I7.

### ***Cierre del Nivel I***

Conferencia o charla sobre la escritura en la universidad. (Opcional). En la ejecución realizada no hubo oportunidad de realizarla, pero hubiese sido lo deseado.

Luego, a través de la técnica de grupo focal se maneja lo siguiente:

¿Sobre qué te ha permitido reflexionar este taller?

¿Qué actividades te han resultado más significativas y por qué?

¿La temática abordada ha cumplido con tus expectativas?

¿Cómo ves la estructura textual estudiada después de estas prácticas escriturarias?

¿Qué aspectos cambiarías del taller?

¿Cuáles son las limitaciones presentadas?

Reflexiona críticamente y coméntanos sobre tu experiencia escritural.

Al terminar, se hace una discusión grupal y el cierre del Nivel I estableciendo que es esencial la evaluación del proceso para todo escritor, especialmente para aquellos menos expertos. La evaluación conjunta, realizada entre pares y docente promueve el aprendizaje en cuanto a las necesidades de género, registro, rasgos gramaticales, selección y organización de la información, propósitos comunicativos, unidad coherente y cohesiva, aspectos gráficos. Es por ello que el meta-discurso “le permite al escritor mostrar al lector cómo las partes del texto se relacionan entre sí y expresar su propia evaluación del contenido y su actitud” (Connor, 1996, p. 94). Esta estrategia facilita la tarea y el rol orientador del docente para abordar la deconstrucción de un texto y la construcción significativa del esquema textual estudiado, lo cual se torna más valioso si es visto desde distintas perspectivas por medio del trabajo conjunto o colaborativo.

## *Nivel II*

### *Fase de Acción*

A partir de esta segunda parte, los compromisos se organizan en torno a dos aspectos: el primero es el análisis retrospectivo de su experiencia como docente en cuanto a la escritura de los informes de práctica de laboratorio y el segundo es sobre la planificación de una actividad pedagógica inmersa dentro de las clases de su asignatura para mejorar algún aspecto en específico del informe. Esta fase representa un proceso formativo en el cual los docentes ejecutan unas acciones con apoyo del docente de lengua. La razón de esta fase obedece a la necesidad de transferir los conocimientos puestos en práctica sobre la escritura a través de las disciplinas y que los docentes de la especialidad sean quienes involucren las actividades de escritura en el seno del contexto disciplinar. A decir de Freire (1990), "el proceso de concientización implica la práctica de transformación de la realidad o no es concientización" (p. 80), lo que conduce a orientar a los participantes en la planificación y ejecuciones de acciones transformadoras de la práctica educativa.

## ***Sesión 13***

### ***PA V. Convenio de Acción***

En este proyecto, se pretende generar planes de acción sobre la estructura textual estudiada y hacer las ejecuciones en el contexto real. Se espera que los participantes incorporen los procesos cognitivos para la enseñanza de la escritura y la organización retórica del texto estudiado a fin de lograr que el estudiante comprenda la relevancia del proceso escritural y de las intenciones comunicativas inherentes al tipo de texto que se desea escribir, según los convenios establecidos por una determinada comunidad científica.

Competencia:

Ejecuta acciones que involucran el proceso de producción escrita con la asignatura administrada.

Indicadores:

1. Analiza textos de propuestas pedagógicas.
2. Planifica una secuencia de actividades para intervenir en aula con sus estudiantes.
3. Aplica el diseño propuesto de alfabetización académica.
4. Presenta su experiencia a sus pares académicos dentro del curso.

### **Actividad 13.1 Leer y discutir experiencias pedagógicas...**

Se les suministra a los participantes una serie de experiencias pedagógicas publicadas en Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf). Expresamente se seleccionaron las siguientes programaciones:

1. Letras y números: ¿una convivencia posible? Sandra Belladonna / Silvia Rodríguez / Natalia Lagos.
2. Escuela media y Universidad: un diálogo potente. Laura Marina Fontana.

3. Leen, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad. Ana María Manacorda.
4. Cambios positivos en las prácticas de enseñanza universitaria de la Química. Patricia Chiacchiarini / Dina Carp / Alejandra Giaveno.
5. Estrategias útiles para el ingresante universitario al cursar asignaturas del área de Química. Miria Baschini.

El procesamiento de las lecturas hechas y la discusión grupal marca el camino para la planificación de la programación. El análisis de las propuestas pedagógicas condujo a tomar ideas y reflexionar sobre el estilo de las intervenciones. Cada una de estas abarcaba aspectos específicos que los docentes deseaban mejorar en sus estudiantes. De manera sencilla y dinámica, los autores citados abordaron dificultades escriturales y ofrecieron alternativas para capacitar a los involucrados. Los docentes tomaron lo anterior como guía para escribir sus propias intervenciones para lo cual el informe de práctica de laboratorios les sirvió como texto de base para explicar las particularidades del género y la estructura que esperan. Como ya los docentes poseían claridad en el tema, supieron aprovechar ese conocimiento para transferirlo y adecuarlo a los requerimientos de sus respectivos participantes.

## ***Sesión 14***

### **Actividad 14.1 Planificar en grupo**

Se les sugiere a los participantes que se organicen en pequeños grupos de trabajo para planificar sus actividades de escritura inmersa dentro de su dinámica de clases de Física. Aunque cada profesor tenga una planificación individual, el ambiente colaborativo provee mayores oportunidades de creación y mejoras del diseño. Una vez terminada la actividad se presenta y discute para realizar una retroinformación reflexiva. El facilitador le formula unas preguntas de autorregulación que inciden desde dos perspectivas: 1) para planificar la actividad y 2) para la retroinformación reflexiva:

1. ¿Qué aspecto quiero fortalecer en los escritos de los estudiantes?, ¿cuál es mi objetivo?
2. ¿Qué información debo manejar?
3. ¿Cómo considero que debo llegar a los resultados deseados?
4. ¿Cuáles estrategias me ayudan a alcanzar el objetivo propuesto?
5. ¿He considerado la escritura de borradores para fomentar la escritura de proceso?
6. ¿Está presente la revisión constante y colectiva, y el trabajo entre pares?
7. ¿He pensado en la inclusión de encuentros con tutores para aclarar dudas?
8. ¿Tengo presente valorar el primer escrito como un diagnóstico y luego compararlo con la versión final?
9. ¿Cómo haré la evaluación?
10. ¿Tengo previsto algún material de apoyo?

## ***Sesión 15***

### **Actividad 15.1 Socializo mi propuesta**

Para promover el aprendizaje significativo, se pretende solicitar a los participantes el reporte oral del avance de la planificación. Se les sugiere que estructuren la presentación escrita de su intervención en los siguientes apartados: breve introducción, descripción de la experiencia didáctica, resultados y conclusión. Esta actividad puede ser aprovechada por los participantes para su divulgación científica en congresos de la especialidad.

**Nota.** Se asignan sesiones de tutorías y acompañamiento durante toda la fase.

## *Sesión 16*

### **Actividad 16.1 Aplicación y valoración**

El diseño presentado y avalado por el grupo debe ser aplicado y reportado para la presentación y discusión de los resultados a través de la socialización de la aplicación ante los pares académicos. El momento es propicio para realizar una auto-evaluación y co-evaluación tanto del desempeño como del diseño realizado. La evaluación de los dos niveles responde a las competencias descritas en cada uno de los proyectos de aprendizaje y a los indicadores allí expuestos. Esto quiere decir que la evaluación es de proceso y la participación activa es una de las condiciones primarias de los sujetos intervinientes. La valoración del producto final de cada nivel se hace por medio del escrito realizado por los docentes y el realizado por sus respectivos estudiantes.

A manera de colofón, se hace hincapié en que una pedagogía de la escritura desde la perspectiva discursiva debe centrarse en el género, lo cual permite que el significado se construya según el registro, el modo de organización, los rasgos gramaticales y las estrategias argumentativas, entre otros aspectos, acordados en esa esfera científica para una determinada estructura textual. La intención no es hacer un abordaje lingüístico, sino ofrecer una metodología para abarcar la habilidad escrita desde las prácticas escriturales, culturalmente establecidas por las disciplinas. Los contenidos y las actividades representan una muestra estratégica que pudiese ser cambiante según las necesidades de los sujetos intervinientes, ya que se asume, desde la investigación acción, que ellos son actores partícipes y activos. En el anexo I8, está la antología de las lecturas empleadas en la aplicación.

## CAPÍTULO VII

### CARACTERIZACIÓN DISCURSIVA DEL IPL

Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen (o la extensión aproximada de la totalidad discursiva), su determinada composición, prevemos su final, o sea que desde el principio percibimos la totalidad discursiva que posteriormente se especifica en el proceso del discurso. Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible.  
Bajtín, (1979)

El objetivo de este capítulo es identificar las características discursivas propias del informe de prácticas de laboratorio de la especialidad de Física. Esta caracterización es producto de la etapa de acción, la cual fue realizada con dos docentes de la especialidad de física. Ambos fueron participantes de la etapa diagnóstica. Se ofreció el programa de escritura a través del currículo a todos los docentes de la especialidad en una reunión departamental en la que el jefe otorgó el derecho de palabra a la investigadora. Seis de los diez docentes, se inscribieron en el curso; sin embargo, se produjo una desmotivación en los profesores hacia el cumplimiento de actividades académico – administrativas y solo dos de ellos toman la decisión de participar. Esto se debe a que hubo continuos paros y manifestaciones que se realizaron a fin de exigir reivindicaciones para el personal universitario (problemas que hasta la culminación de este informe persisten, dado a problemas políticos, sociales y económicos). El perfil de los dos docentes, quienes se convierten en sujetos clave a partir de esta etapa, es que ambos son investigadores adscritos al Núcleo de Física del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” y administran unidades curriculares en Pregrado y en la Maestría en Física del Instituto.

Para efectos de citar a cada uno de ellos, se opta por nombrarlos como sujeto A y sujeto B, a fin de mantener su identidad anónima.

La acción transformadora, los aportes de los sujetos clave y el análisis de los informes de práctica de laboratorio revisados permitieron detectar los siguientes aspectos: definición del género, contexto social de la situación y la estructura retórica de los informes de práctica de laboratorio.

### **Definir el Género**

El informe de práctica de laboratorio como género discursivo deriva de un complejo proceso de trabajo desarrollado a nivel experimental. Ahora bien, esto hace que tenga una orientación específica hacia una meta que debe estar clara para los participantes del acto, pues al interrelacionarse como miembros de una cultura deben reportar un proceso experimental con los resultados obtenidos. Quiere decir que hay un propósito social que se debe lograr a través de la configuración de una serie de movidas y pasos retóricos. Existe una diversidad en géneros, porque son muchas las actividades sociales en una cultura. Por esta razón, interesa delimitar el informe de práctica de laboratorio para la especialidad de Física. Dice el sujeto B que:

(112) *No solamente se escriben reportes de resultados de fenómenos físicos, va más allá, constituye un proceso de construcción y deconstrucción de la realidad física, puesto que permite contrastar la teoría en estudio con la observación del estudiante. En concreto, el desarrollo del informe no solo permite que el docente identifique las debilidades y fortalezas del trabajo experimental, sino que además permite que el estudiante organice todo el proceso de la actividad y pueda establecer enlaces, conclusiones, posibles explicaciones, entre otras.*

Los informes pretenden reportar los hallazgos para comunicar el conocimiento obtenido a través de la experiencia de laboratorio. Quiere decir que para los participantes es un segundo trabajo preparar el informe, debido a que en primera instancia se debe realizar el experimento y toda la actividad de laboratorio

que ello implica. La física es una ciencia experimental y, por ende, los experimentos juegan un papel importante. Interesa que, según la perspectiva de los docentes sujetos de este estudio, la función de ellos es orientar a los participantes en el desarrollo de representaciones y esquemas para la resolución de los problemas planteados. La afirmación anterior converge con lo reportado por Vergnaud (1998) quien, desde la teoría cognitiva neopiagetiana, expone que la atención se debe prestar a los aspectos conceptuales de los esquemas y al análisis conceptual de las situaciones tanto para el ámbito académico como el cotidiano.

El propósito de un informe es canalizar la información de lo realizado en el experimento. La siguiente evidencia tomada del corpus de caracterización, específicamente del texto 3, el cual se presentará más adelante en el cuadro 17, refleja lo antes expuesto:

*(113) Se recurre a la mecánica clásica y al principio de Bernoulli para comparar la diferencia de tiempos que hay entre el tiempo de caída de una misma esfera a diferentes temperaturas, con lo cual se están afectado las condiciones del medio en el que se encuentra la esfera.*

Esto indica que el informe es un reporte de una actividad realizada y que la escritura obedece a una estrategia de evaluación que se complementa con la realización del experimento; sin embargo, los participantes suelen enfocarse más en el experimento en sí y los docentes asumen que los participantes saben cómo presentar el trabajo experimental. Los testimonios apuntan a que el mayor acompañamiento se recibe en la parte experimental y se abandona el proceso de la sistematización del texto. En este género, los escritores – locutores deben analizar mucho lo procedimental y transferirlo al código escrito. La brevedad en lo realizado es un factor importante para los docentes entrevistados, quienes atribuyen que para el logro exitoso del informe se deben abarcar con claridad cada una de las subdivisiones o macromovidas que se analizarán más adelante.

Lo expuesto se complementa con aspectos reportados por los participantes clave sobre que la construcción discursiva del informe de prácticas de laboratorio,

pues le permite al escritor ordenar redes de manera conceptual y sintetizar la actividad realizada desde la disciplina. Este aspecto es necesario para la comprensión de los fenómenos en estudio. Este género permite contrastar la teoría con la actividad experimental y de este modo estructurar la información obtenida del proceso experimental en un todo coherente y cohesivo adecuado a los preceptos de esa comunidad discursiva.

Lo antes mencionado se atañe con las ideas bajtinianas en la que los géneros se distinguen por poseer unas formas típicas relativamente estables relacionadas con los contenidos o temas manejados, el estilo verbal y la estructura, los cuales proyectan las características de la interacción discursiva del ámbito en el que se produce. Enseñar a escribir un determinado género implica enseñar a apropiarse de las diversas formas mediante las cuales se materializa el discurso escrito. Es necesario, por lo tanto, analizar las características de los géneros concretos que se van a enseñar a escribir, dado que esta realidad coadyuvaría a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, como a aquellos destinados a la planificación del escrito a realizar. En virtud de esta realidad, conocer el contexto social de la situación es fundamental.

### **Contexto Social de la Situación**

Desde el marco de la LSF se recurre a caracterizar el texto informe de práctica de laboratorio acudiendo a las tres variables de contexto: campo, tenor, modo, las cuales describen la manera en la que el texto se vincula con la situación para activar significados. El campo se vincula con la acción social de lo que ocurre o se reporta en esa construcción discursiva, por lo tanto el campo de los informes de práctica de laboratorio estudiados es la especialidad de física. Su orientación es hacia la comprensión del marco conceptual que circunda el experimento y a la modelización para interpretar los datos que deriven del experimento. Esta forma orienta a establecer hipótesis para nuevos experimentos. Esto coincide con la apreciación sostenida por Andrés Zuñeda (2004) quien afirma que, muchas veces, la teoría con la invención de

nuevas ideas estimula a la construcción de nuevos diseños experimentales. En las entrevistas de la fase diagnóstica, un docente expone que los informes requieren:

(114)*Un lenguaje altamente matemático y posteriormente a la descripción física del fenómeno que estemos estudiando, el estudiante tiene la obligación de interpretarlo. Esa es una de las tareas...una de las funciones que tenemos nosotros acá, es decir, cómo traducir lo que en lenguaje matemático las ecuaciones me están diciendo sobre el comportamiento de átomos o ciertas moléculas o partículas en un átomo [E9: 22-26].*

El campo es la especialidad de física como esfera de esa actividad discursiva con los temas programáticos establecidos. El abordaje desde la escritura a través del currículo posibilita la construcción discursiva en un campo real determinado por la naturaleza de las actividades en la acción en la que estén socialmente involucrados los participantes. En palabras de Halliday (1994), el campo se circunscribe a un tipo de acción social que se vincula a las experiencias de los participantes a través de la metafunción ideacional. No obstante, el campo de la especialidad de física se nutre de otro como lo es el caso de matemática. El enunciado siguiente da muestra de que hay problemas matemáticos que imposibilitan o retrasan el flujo de las actividades físicas como lo expresa el entrevistado 2.

(115)*Tenemos problemas con el área de matemática, no porque los profesores no sean buenos, tienen un gran nivel, pero no saben que la matemática que nosotros necesitamos debe cumplir un objetivo que es reforzar nuestra física. Entonces, yo a veces en un curso de mecánica, cuando me toca hablar de coordenadas polares, tengo que enseñarles a derivar, les tengo que enseñar a integrar. Cada derivada tiene un significado físico; eso es un problema para nosotros [E2: 82-88].*

En el caso del *tenor*, variable que condiciona el uso de la lengua en torno a la selección lingüística de marcas personales y modales que expresan el grado de implicación de los locutores en el discurso, se nota a través de las entrevistas y la revisión de informes que la tendencia es que este tipo de texto debe presentar actos de habla asertivos dirigidos hacia la información, descripción y definición del fenómeno

físico, explicación conceptual y metodológica, demostración y análisis de los hallazgos. No hay marcas que revelen la relación entre el locutor y su audiencia.

La naturaleza de ese tipo de discurso no privilegia la inscripción del YO, pues no hay marcas de la presencia del locutor.

(116) *Existe una estrecha relación entre electricidad y electromagnetismo, la cual queda demostrada con la fuerza magnética producida por el movimiento de cargas dentro de un campo magnético* [CD-03: MT].

(117) *Este resultado es una relación entre la fuerza que surge cuando se encuentran el campo magnético del imán y del conductor con el paso de la intensidad de la corriente* [CD-03: ATE].

Posiblemente, lo anteriormente señalado se debe a que por ser un tipo de informe de naturaleza científica, en el que debe prevalecer la objetividad en el lenguaje, en términos de Benveniste (1971), la inscripción del YO no aparece porque es un elemento lingüístico que otorga una expresión propia y desde la perspectiva del hablante. Si bien es cierto que el locutor de los mensajes no es un ente abstracto, como lo refieren Calsamiglia y Tusón (1999), en la enunciación se construye un sujeto discursivo. Su configuración como YO es trasladada hacia el *logos* y no desde el *pathos*. Veamos este ejemplo:

(118) *Se puede apreciar en la imagen 4 que a medida que aumenta el ángulo entre los espejos y se acerca a 180°, cada vez más se comporta como un solo espejo. Por esta razón, se ven dos imágenes reflejadas. De esta manera se pudo comprobar experimentalmente la veracidad de la ecuación de formación de imágenes en espejos planos. La experiencia realizada, no solamente funciona como un ejercicio de laboratorio formal, sino también puede ser empleada como recurso didáctico en la enseñanza de la óptica geométrica* [CD-79: ATE].

En el caso de este género, la construcción discursiva se hace desde lo que la retórica aristotélica denomina el *logos* (Martínez, 2005b). Los argumentos académicos se basan en el *logos*, dado que de esta manera se podrían establecer conexiones lógicas de argumentos y mantener la formalidad en el registro así como la

objetividad en lo enunciado por medio de comprobaciones matemáticas. Se estila el tratamiento en la tercera persona del singular lo cual mantiene la relevancia en el universo al que se hace referencia.

(119) *La capacidad de un condensador es la razón entre la magnitud de la carga en cualquiera de los conductores y la magnitud de la diferencia de potencial entre ellos [CD-55: MT].*

Es preciso hacer notar que en algunos casos en la ATE se presentan argumentos de selección de algún procedimiento específico y luego se traslada el discurso a la tercera persona del plural. Algunos docentes, para facilitar la producción de las ATE le entregan a los participantes una serie de preguntas generadoras de reflexión. En el caso seguido, la pregunta fue “¿Cuál es la finalidad de utilizar el agua salina en las experiencias?” [CD-32: ATE].

(120) *Se escogió una solución salina, puesto que esta provee mayor cantidad de iones que el agua potable, dichos iones aumentan la conductividad de la solución y por lo tanto el movimiento de los iones dentro de ella que conducen la corriente eléctrica. Al introducir los electrodos dentro de la solución nos dimos cuenta que al vaciar el potencial eléctrico inmerso en el campo eléctrico, se desprendía una cantidad variable de burbujas que indicaban la producción de hidrógeno; a mayores voltajes el burbujeo de hidrógeno aumentaba [CD-32: ATE].*

En el ámbito académico, se promueve un modelo de presentación objetiva para reportar una información científica, y como ya se dijo anteriormente, el énfasis se traslada al *logos* (Calsamiglia y Tusón, 1999). En algunos casos se observa la tercera persona del plural, pero no es lo usual, dado que se corre el riesgo de que un escritor inexperto o novato convierta el trabajo de investigación en un repositorio anecdótico o dirigido al *tú*. Podría ser un componente clave de la escritura académica en escritores no consolidados, el empleo de la tercera persona del singular; voz que pretende transmitir un punto de vista objetivo y formal. Sin embargo, no es una

condición obligatoria, más bien depende del contexto y de las normas que rigen la producción escrita de cada comunidad discursiva.

En consecuencia, la metafunción interpersonal, en este caso, recibe un tratamiento especial para transmitir actitudes o persuadir al lector a través de dos formas: el discurso reportado y el contraste entre teoría y resultados.

(121) *Según la ley de Faraday, cuando se aplica un flujo magnético variable en un material conductor se producen corrientes circulares alrededor de la dirección del campo correspondiente [CD-33: MT].*

(122) *Una de las formas más eficientes y sencillas es a través de la ley de ohm, si dicha resistencia obedece la ley  $V=RI$ , de forma experimental se puede encontrar que el valor de  $R$  a través de la relación de  $V$  en función de  $I$  como se hizo en la experiencia número dos [CD-45: ATE].*

(123) *Cabe señalar que Avallone (1998) considera que la siguiente ecuación paramétrica rige las figuras de Lissajous:*

$$X = A \sin(nt + \delta), Y = B \sin(mt)$$

*Donde  $A$  y  $B$  son amplitudes de las señales en  $X$  y  $Y$ , respectivamente;  $n$  y  $m$  son las frecuencias de ambas sondas y señales, pero expresadas en velocidad angular:  $\delta = \pi / 2$  y  $\delta$  es el ángulo de fase de una señal con relación a la otra [CD-48: MT].*

En lo que respecta al modo, tiene una función *habilitadora*, como lo expresa Halliday (1994), ya que a través de la organización simbólica pueden las otras dos metafunciones ser operativas. El IPL es un género en el que se privilegian las secuencias descriptivas, explicativas y argumentativas. Los conectores argumentativos expuestos por Caballero y Larrauri (1996) (Citados en Calsamiglia y Tusón, 1999) son perfectamente demostrativos de la tendencia usada en este tipo de informes. Lo antes mencionado se certificó en el diagnóstico, en entrevistas con los docentes y en los IPL revisados en revistas arbitradas que se indicarán en el siguiente apartado. Vale la pena citar otros mecanismos de cohesión presentes como lo son la recurrencia, sustitución y elipsis. El lenguaje se configura alrededor de tecnicismos

propios de la comunidad de Física. A continuación se presenta el siguiente resumen del contexto de la situación:

**Cuadro 16. Esquematización de la información obtenida a partir de la interacción entre docentes, alumnos y textos modelo**

<b>Contexto de la situación</b>		
<b>Campo</b>	<b>Tenor</b>	<b>Modo</b>
Especialidad de física. Orientación dirigida a la comprensión del marco conceptual que circunda el experimento y a la modelización para interpretar los datos que deriven del experimento. Amerita actividades de investigación, aplicación de procedimientos, recolección de datos, aproximación teórica experimental	Experto en ciencia. Marcas de la inscripción del YO ausentes. Configuración del YO trasladada hacia el logos.	Texto escrito. Lenguaje constitutivo de la actividad. Privilegio de las secuencias descriptivas, explicativas y argumentativas. Técnicismos.

Fuente: Autora, 2013.

Las características anteriores son transferibles a otros tipos de texto pertenecientes al género académico, puesto que los textos académicos comparten determinados aspectos (Cassany y otros, 1994): demostrar conocimientos o exponer los resultados de una investigación, provenir de otros textos, requerir una elaboración epistemológica de la información, utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico, y seguir una organización retórica propia del género. Esta será detallada en el siguiente apartado.

### **Organización Retórica del IPL**

En la enseñanza de la construcción discursiva escrita, resulta efectivo apropiarse de formas genéricas que materializan el discurso en determinadas esferas sociales. Reconocer y analizar las características de los géneros que se van a enseñar a escribir contribuye a definir los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, y por lo

tanto, a planificar las actividades. Por supuesto que reconocer los elementos que rodean la situación discursiva como: quiénes son los participantes, qué relación hay entre ellos, cuál es el propósito de la interacción, en qué esfera social se produce, qué tema se trata y cuáles son las convenciones de estilo requeridas... son muy importantes, así como la activación de estrategias metalingüísticas que permiten desarrollar el complejo proceso escritural. Desempeñarse con éxito en un género académico requiere del manejo de una organización retórica exigida por la comunidad discursiva a la que se adscribe el locutor de ese texto.

Las propuestas pedagógicas, para caracterizar discursivamente los textos pertenecientes al género manejado en una determinada comunidad científica, son una alternativa viable para promover la reflexión en los docentes con respecto a la alfabetización académica como compromiso de todos. Si bien es cierto que se corre el riesgo aparente de que la estructura genérica represente un molde o una receta no es así, pues esto representa una orientación que le permite al participante asirse de recursos a través del análisis de cada movida y paso. También, la variabilidad de opciones para cada tipo de texto en su contexto favorece la ampliación del panorama de estructuras textuales (Swales, 1990). Esta perspectiva es compartida con Martin (1999) y, al respecto, Moyano (2005) asevera que la creatividad depende del control del género y que sin un capital discursivo relevante los estudiantes no estarían en la capacidad de producir textos de calidad y creativos.

En este sentido, el participante tendría la oportunidad de interactuar con las prácticas reales de la comunidad académica a la que pertenece conociendo la estructura retórica de lo que le solicitan escribir. Así, lograría desarrollar una competencia retórica para producir ejemplares de los géneros que se espera que escriba dentro de su entorno.

Por esta razón, en la programación pedagógica diseñada, se opta por hacer este tipo de prácticas con los docentes participantes para que ellos sean portavoces y empleen esta técnica con sus estudiantes, debido a que, como lo manifestaron en la etapa diagnóstica, existen muchas limitaciones y al analizar, reconocer y emplear una estructura retórica del informe las posibilidades de mejoría son más probables. En

este caso, se estaría abarcando la metadidáctica, pues después de ellos asimilar y acomodar una serie de estrategias a sus estructuras cognitivas las transfieren a sus prácticas pedagógicas.

Para la internalización y acomodación de la organización retórica del IPL, se estudiaron cinco informes arbitrados y avalados por los docentes expertos en el área como prototipos ejemplares para ser analizados en macromovidas, movidas y pasos, los cuales constituyeron el corpus de caracterización (identificado con las siglas C-CR y seguido del número secuencial para su reporte en el interior del trabajo, es decir, C-CR: 1 para referirse a Bolívar y Ojala). Los informes que conformaron el corpus, fueron los siguientes:

#### **Cuadro 17. Corpus de muestra para la caracterización**

N°	Referencias del Corpus de Caracterización
1	Bolívar, S., Bolívar, A. y Acevedo, O. (2008). Una experiencia prototipo en la enseñanza de la física experimental básica. <i>Revista Colombiana de Física. 40 (2)</i> .
2	Camero, R. Zapata, M., Calzadilla, O., Guillén, J. y Menchaca, L. (2012). Desarrollo de un sistema para medir tiempos en experimentos de movimiento rectilíneo. <i>Revista Mexicana de Física. 58, 18-23</i> .
3	Juez, J., Navarro, J. y Jara, A. (2012). Principio de Bernoulli, caída libre de cuerpos a diferentes temperaturas. <i>Revista Colombiana de Física. 44 (3)</i> .
4	Martínez, G. y Kryshtab, T. (2013). Evaluación de la estructura y microestructura de óxidos de $Ni_xMg_{1-x}O$ , obtenidos por co-precipitación. <i>Revista Mexicana de Física. 59, 186-190 (3)</i> .
5	Sanabria, J. y Valenzuela, C. (2011). Movimiento de partículas cargadas en el campo exterior generado por un objeto magnetizado rotante. <i>Revista Colombiana de Física. 43 (1)</i> .

Fuente: Autora, 2013.

Se recurre a estos artículos porque los informes de práctica de laboratorio son escritos por los estudiantes y tomar muestra de aquellos presentados en el diagnóstico no es viable, puesto que no son modélicos y presentan muchas fallas. Por esta razón, los docentes, después de una revisión metódica, seleccionaron estos cinco informes por considerar que sus patrones están en consonancia con lo que ellos esperarían de

este tipo de género empleado por los escritores para dar cuenta del conocimiento científico. A continuación se presentan dos análisis:

**Cuadro 18. Análisis retórico del texto 3 del C-CR**

Macromovida	Movida	Pasos
Resumen	1.Contextualización teórica 2.Objetivos 3.Procedimientos experimentales 4.Presentación de un procedimiento de análisis 5.Palabras clave	1.1 Señala la ley. 1.2 Enunciado de la ley física. 1.3 Explicación de la ley. 2.1 Explicación de los objetivos. 2.2 Presentación de la hipótesis. 3.1 Presentación de materiales, equipos e instrumentos. 3.2 Muestra las magnitudes a medir y cómo se miden. 4.1 Alude a un análisis posible que se infiere se mostrará luego. 5.1 Presenta dos sintagmas nominales y una palabra.
Introducción	1. Generalización del contexto temático. 2. Vincular contenido 3. Presenta a través de un conector consecutivo la ley que sirve de sustento teórico	1.1 Se especifican salvedades. 1.2 Da cuenta de la importancia de la generalización hecha, la realza. 1.3 Introduce una contra-argumentación para cerrar la movida. 2.1 Presenta un hecho físico como ejemplo. 2.2 Plantea la explicación del hecho con el estudio de un fenómeno en particular. 2.3 Parafrasea la explicación del fenómeno. 3.1 Presenta la ley. 3.2 Identifica la finalidad. 3.3 Establece las variables.
Marco conceptual	1. Establece una perspectiva teórica a través de dos núcleos temáticos	1.1 Presenta la ley. 1.2 Excluye aspectos físicos. 1.3 Presenta ecuación. 1.4 Expresa una situación condicional a través de un contra-argumento. 1.5 Explica el contra-argumento. 1.6 Define conceptos relevantes. 1.7 Presenta ecuaciones. 1.8 Explica cada uno de los elementos de las ecuaciones y los despejes.

Desarrollo experimental	1. Explicación del desarrollo experimental	1.1 Presentación del diseño. 1.2 Explicita el objetivo del experimento. 1.3 Da cuenta de los equipos utilizados. 1.4 Explica con detalles el procedimiento. 1.5 Da cuenta de la importancia de las variables consideradas. 1.6 Presenta los equipos y describe el procedimiento. 1.7 Establece la finalidad del uso de cada equipo. 1.8 Adelanta resultados en forma de hipótesis. 1.9 Remite a una figura. 1.10 Usa conector consecutivo para cerrar macromovida.
Resultados	1. Presentación de los resultados	1.1 Anuncia la presentación de los resultados a partir del procedimiento descrito. 1.2 Presenta los resultados en tabla con las variables. 1.3 Explica la necesidad de diseñar una tabla para comparar las variables. 1.4 Presenta la gráfica. 1.5 Explicación de la gráfica.
Análisis de resultados	1. Interpretación de los resultados	1.1 Interpreta los resultados a la luz de la revisión conceptual hecha. 1.2 Retoma el desarrollo experimental. 1.3 Anuncia el hallazgo obtenido. 1.4 Introduce un argumento o dato (esto se debe). 1.5 Establece la importancia de una variable interviniente.
Conclusiones	1. Presentación de las conclusiones	1.1 Resume los principales resultados obtenidos. 1.2 Introduce un argumento o un dato (debido a) 1.3 Introduce un conector consecutivo para seguir el trayecto de su argumentación y hacer el cierre temático.
Agradecimientos	1. Presenta los agradecimientos	1.1 Anuncia el ente que apoyó en el desarrollo del trabajo.
Referencias	1. Lista de referencias	1.1 Presenta los libros que sirvieron de fuente según normas APA. (dos libros) 1.2 No son citados en el trabajo.

Fuente: Participantes del Programa de Escritura a través del currículo. P.A. 2013-2014.

### Cuadro 19. Análisis retórico del texto 4 del C-CR

Macromovida	Movida	Pasos
	1. Contextualización procedimental	1.1 Explicación del procedimiento. 1.2 Caracterización del resultado.

Resumen	2.Conclusión  3..Palabras clave	2.1 Interpreta los resultados obtenidos. 2.2 Presenta un hallazgo 2.3 Indica que los resultados propios se podrían asociar con los de otras investigaciones explicación de los objetivos. 3.1 Presenta dos sintagmas nominales y dos palabras.
Introducción	1.Generalización del contexto temático  2.Vincular contenido  3.Presenta a través de un conector consecutivo la ley que sirve de sustento teórico	1.1 Se define el tópico. 1.2 Se presenta ejemplo. 1.3 Introduce una tesis.  2.1 Introduce una fuente de autoridad 2.2 Presenta una clasificación. 2.3 Explica el tópico del estudio. 2.3 Expone un ejemplo.  3.1 Presenta un contra-argumento. 3.2 Parafrasea un enunciado. 3.2 Establece el objetivo del estudio. 3.3 Establece las variables.
Marco conceptual	No lo presenta en un apartado distinto, sino en la introducción	
Desarrollo experimental	2. Explicación del desarrollo experimental	2.1 Presentación del diseño. 2.2 Explica la preparación. 2.3 Presenta las ecuaciones. 2.4 Explica con detalles el procedimiento. 2.5 Especifica la muestra 2.6 Presenta los equipos y describe el procedimiento. 2.7 Establece la finalidad del uso de cada equipo. 2.8 Explica el procedimiento de análisis. 2.9 Presenta una tabla y dos figuras.
Resultados y discusión	1. Presentación de los resultados  2. Interpretación de los resultados	1.1 Anuncia la presentación de los resultados en una tabla y el procedimiento utilizado. 1.2 Presenta los resultados por gráfica y los describe. 1.3 Compara las gráficas.  2.1 Presenta el análisis en tres secciones 2.2 Interpreta los resultados a la luz de la revisión conceptual hecha. 2.3 Retoma el desarrollo experimental. 2.4 Establece comparaciones. 2.5 Presenta inferencias. 2.6 Presenta efectos. 2.7 Hace evaluaciones sostenidas mediante ecuaciones. 2.8 Remite a las tablas y comenta los resultados.

Conclusiones	1. Presentación de las conclusiones	1.1 Resume los principales resultados obtenidos. 1.2 Introduce un argumento o un dato (debido a) 1.3 Introduce un conector consecutivo para seguir el trayecto de su argumentación y hacer el cierre temático.
Agradecimientos	1. No hay	
Referencias	1. Lista de referencias	1.1 Presenta los libros que sirvieron de fuente (11 libros). 1.2 No son citados en el trabajo. Se señalan con números.

Fuente: Participantes del Programa de Escritura a través del currículo. P.A. 2013-2014.

Luego del análisis individual de cada texto, se triangularon los resultados y se complementaron con los aportes de los dos docentes sujetos clave. En último lugar, se obtuvo el cuadro de la aproximación prototípica para la constitución de la estructura retórica de los informes de práctica de laboratorios de la especialidad de Física, el cual fue empleado por ellos mismos para mejorar las versiones siguientes del primer borrador y que más tarde usaron con sus estudiantes para orientarlos e incorporarlos en la comunidad científica. Los patrones comunes y divergentes permitieron construir una caracterización prototípica ideal de este tipo de escrito a través de la ejemplificación con segmentos discursivos de cada paso, los cuales se fueron realizando dentro de la dinámica de las actividades a través de la técnica de la discusión en la que también se homologaron pasos similares.

**Cuadro 20. Aproximación prototípica de la estructura retórica de los informes de práctica de laboratorios de la especialidad de Física**

Macromovida	Movida	Pasos
Resumen (R)	1. Contextualización teórica  2. Objetivos  3. Procedimientos experimentales  4. Hallazgos e interpretación.	1.1 Presenta la situación física en estudio. 1.2 Menciona las implicaciones físicas y didácticas del estudio.  2.1 Presenta la finalidad de la actividad.  3.1 Describe el procedimiento utilizado. 3.2 Muestra los resultados obtenidos.  4.1 Acercamiento interpretativo de los hallazgos

Introducción (I)	<p>1. Generalización del contexto temático.</p> <p>2. Conceptualización física</p> <p>3. Propósito del estudio</p> <p>4. Limitaciones.</p>	<p>1.1 Define el tópico objeto de estudio. 1.2 Plantea ejemplos asociados al tema. 1.3 Da cuenta de la importancia del estudio 1.4 Introduce un contrargumento. 1.5 Presenta datos históricos de relevancia.</p> <p>2.1 Alude a los conceptos, leyes, teorías físicas involucradas. 2.2 Genera interrogantes e inquietudes investigativas 3.1 Presenta el propósito.</p> <p>4.1 Expone las limitaciones del estudio</p>
Marco teórico (MT)	1. Exposición de la teoría, conceptos y leyes físicas objeto de estudio	<p>1.1 Presenta y define las la leyes físicas. 1.2 Plantea las ecuaciones. 1.3 Explica cada uno de los elementos de las ecuaciones y los despejes. 1.4 Establece las condiciones físicas en términos de argumentos y contra-argumentos. 1.5 Conceptualiza otros tópicos asociados con la actividad investigativa. 1.6 Muestra datos de magnitudes relevantes (tablas de constantes físicas).</p>
Marco experimental (ME)	<p>1. Condiciones experimentales</p> <p>2. Procedimiento experimental</p>	<p>1.1 Enuncia el título de la experimentación.. 1.2 Presenta los materiales, instrumentos y equipos a utilizar. 1.3 Describe los materiales, equipos e instrumentos que presenten características específicas. 1.4 Presenta un diagrama, fotografía, esquema, dibujo, etc. del montaje experimental</p> <p>2.1 Describe el procedimiento experimental a seguir. 2.2 Enuncia las variables. 2.3 Describe las condiciones de otras magnitudes físicas (variables o constantes).</p>
Análisis de los Resultados (AR)	<p>1. Presentación de tablas de datos.</p> <p>2. Representación gráfica.</p> <p>3. Análisis de resultados</p>	<p>1.1 Anuncia la presentación de los resultados a partir del procedimiento descrito. 1.2 Presenta la tabla de datos. 1.3 Describe las variables involucradas con sus unidades de medida respectivas. 1.4 Describe la tabla de datos. 1.5 Presenta los valores constantes empleados.</p> <p>2.1 Presenta el título de la gráfica. 2.2 Representa la gráfica con sus elementos (identificación de los ejes de coordenadas, unidades, leyenda de la gráfica en sí). 2.3 Describe la gráfica.</p> <p>3.1 Menciona los hallazgos. 3.2 Determina la pendiente de la recta (realiza el proceso de linealización si el caso lo amerita). 3.3 Determina la ecuación característica de la situación física</p>

	4. Cálculo de errores.	3.4 Argumenta la vinculación de la teoría con la actividad experimental. 4.1 Determina el error relativo y porcentual a través de la ecuación correspondiente (opcionalmente se aplica el análisis estadístico). 4.2 Justifica los errores cometidos.
Aproximación teórica experimental (ATE)	1. Presenta la aproximación teórica experimental	1.1 Presenta los hallazgos. 1.2 Justifica los resultados. 1.3 Realiza un cierre temático.
Referencias (R)	1. Lista de referencias	1.1 Muestra las fuentes de obtención de la información citadas en el interior del informe (según el manual que rige los trabajos escritos de la Universidad a la que se circunscribe el informe)

Fuente: Participantes del Programa de Escritura a través del currículo. P.A. 2013-2014.

El resultado de la homologación de los datos registró 7 macromovidas, 17 movidas y 46 pasos. En el Cuadro 21, se presenta cada macromovida con la cantidad de movidas y pasos identificados en este proceso. Cabe destacar que las notas incluidas de los sujetos clave con respecto a este tema son tomadas del material: estructura y descripción del IPL presentado en el compendio digital. Se señala con C-CR.EyD:A o con C-CR.EyD:B, (Corpus de caracterización, estructura y descripción del IPL, el último literal es para señalar el sujeto A o B.)

**Cuadro 21. Resumen del número de movidas y pasos por movida**

Código de la Macromovida	Macromovida	Nº de Movidas	Nº de pasos
R	Resumen	4	6
I	Introducción	4	9
M.T	Marco teórico	1	6
M.E	Marco experimental	2	7
A	Análisis de los Resultados	4	14
ATE	Aproximación teórica experimental	1	3
R	Referencias	1	1

Fuente: Autora, 2013.

En lo que respecta a la macromovida de resumen, ambos sujetos coinciden en que esta no es vital para lo que estilan solicitar dentro de la especialidad de física, pero su inclusión podría ir perfilando a los estudiantes hacia la estructura de los informes de investigación. Esta macomovida contiene seis pasos y cuatro movidas dirigidas hacia la contextualización de la temática, los objetivos perseguidos, la descripción del proceso experimental y los hallazgos encontrados. Estas movidas retóricas tienen relación con las reportadas por Sabaj, Toro y Fuentes (2011) para el informe de investigación en español; sin embargo, en el IPL se descartan aspectos relacionados con antecedentes, investigaciones futuras, vacíos teóricos que quizás resulten complejos para estudiantes que se están iniciando en la redacción de informes.

La introducción junto al análisis de los resultados son las macromovidas más complejas que se encontraron. La introducción tiene nueve pasos retóricos y cuatro movidas dirigidas hacia la generalización del contexto temático, la conceptualización física del fenómeno estudiado, el propósito del estudio y las limitaciones. El sujeto A expresa que:

(124) *En esta sección del informe, se requiere que los participantes expongan, de manera organizada y generalizada, los aspectos que conforman tanto el trabajo de laboratorio y las implicaciones físicas del objeto en estudio, como los referidos a las consideraciones didácticas [C-CR.EyD:A].*

De lo anterior se infiere que los propósitos no son solo experimentales, sino que deben atender a criterios didácticos. Este sujeto manifiesta en la discusión que, por ser una especialidad dirigida al desarrollo de profesionales en la docencia, es necesario incluir la parte didáctica para fortalecer la transferencia de los procesos cognitivos, conceptuales y experimentales.

Los pasos de esta macromovida buscan posicionar la investigación, por lo tanto podrían aparecer en otras macromovidas, especialmente la conceptualización que se detalla más adelante en el MT o en el caso de las limitaciones que podrían aparecer en la ATE para justificar los resultados. Seguidamente, se muestran dos

pasos iguales, pero en la macromovida de introducción y en la de marco teórico respectivamente.

(125) *Se recurre a la mecánica clásica y al principio de Bernoulli para comparar la diferencia de tiempos que hay entre el tiempo de caída de una misma esfera a diferentes temperaturas, con lo cual se están afectando las condiciones del medio en el que se encuentra la esfera [C-CR: 3].*

(126) *Al hacer el estudio del flujo de cualquier fluido a lo largo de diferentes líneas de corriente o el movimiento de un cuerpo a través de un fluido, cuando se asumen condiciones ideales, se puede recurrir, entre otras, a la ecuación de Bernoulli, en la cual no se incluyen efectos termodinámicos, efectos de fricción y por ende los efectos relacionados con las fuerzas viscosas, tal como se puede observar en la ecuación [C-CR: 3].*

Swales (1990) reporta que las movidas con sus pasos retóricos podrían aparecer en otra macromovida, pero en el caso específico de la introducción este fenómeno es recurrente debido a que se va desarrollando a lo largo del informe como se evidenció en (125) y (126).

En el MT, se presenta una macromovida en relación a la exposición de la teoría, conceptos y leyes físicas objeto de estudio. A menudo, en la especialidad de física, los estudiantes consideran que esta macromovida cumple la función de un glosario y esto no es así. El sujeto B especifica que se presenta:

(127) *El tema en estudio con unas referencias teóricas asociadas al o los fenómenos físicos involucrados [C-CR.EyD:B].*

Este mismo sujeto asevera que este apartado no es un glosario de términos, ni llega a la extensión de un tratado teórico, sino que es:

(128) *Una breve revisión teórica que le permita (a los estudiantes) tener los insumos necesarios para llevar a cabo el desarrollo experimental [C-CR.EyD:B].*

Lo dicho en (128) se complementa con lo expresado por el sujeto A:

(129) *Se requiere que el participante exponga de manera puntual y focalizada los conceptos, principio, leyes y teorías físicas en los cuales se apoya la actividad experimental. Esto le permite al participante visualizar la red conceptual necesaria [C-CR.EyD:A].*

Este MT difiere en pasos retóricos del informe de investigación descrito en Sabaj, Toro y Fuentes (2011), en cuanto que en el IPL el énfasis se sitúa no solo en la presentación conceptual, sino que la misma se integra de otros pasos como: plantea las ecuaciones, explica cada uno de los elementos de las ecuaciones y los despejes y muestra datos de magnitudes relevantes (tablas de constantes físicas). El siguiente paso es tomado del MT y muestra la presencia de ecuaciones.

(130) *Se establece entonces una relación de la forma:  $L_p = A + B L$  (2). La ecuación (2) se llamará la ecuación de calibración del metro a calibrar, y en adelante servirá para corregir las lecturas obtenidas con el metro calibrado haciéndolas tan confiables como las obtenidas con el metro patrón [C-CR: 1].*

El ME se configura por medio de dos movidas. Una dirigida a las condiciones experimentales y la otra al procedimiento experimental. La primera contempla la enunciación del experimento para situar al lector. Su función es catafórica, ya que adelanta parte del contenido del texto para atraer y contextualizar. Este paso retórico es fundamental, puesto que facilita la comprensión de los datos manejados posteriormente. En el caso de (131) y (132), se exhiben las dos movidas citadas

(131) *Los precursores tipo hidrotalcita fueron preparados, usando el método de síntesis, conocido como co-precipitación, a partir de soluciones acuosas 1.0 M conteniendo los cationes de:  $Mg^{2+}$ ,  $Ni^{2+}$  y  $Al^{3+}$ , las cuales fueron preparadas a partir de los reactivos grado analítico de  $Mg(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$ ,  $Ni(NO_3)_2 \cdot 6H_2O$  y  $Al(NO_3)_3 \cdot 9H_2O$ , las cuales fueron mezcladas de forma estequiométrica para obtener una relación molar de 0.0 hasta 0.67 mol de  $Ni^{2+}$ , manteniendo la relación  $X = Al/(Ni + Mg)$  y a 0.3 mol de  $Al^{3+}$ , llevadas a una temperatura de reacción de  $70 \pm C$*

*durante 2 hrs., con agitaciónn continua, usando como agente precipitante solución de NaOH 1.0 M a un pH cercano a 10 §0.5, al gel formado se dejó envejecer en su líquido madre durante 24 hrs. [C-CR: 4].*

(132) *Las muestras fueron medidas, utilizando un difractometro GBC de Rayos X, con radiación de Cobalto  $K\alpha$  , con un tamaño de paso de  $0.02^\circ$  y con un tiempo de conteo de 6 seg. por paso [C-CR: 4].*

Para los IPL, la enunciación del título posee un valor aditivo, puesto que se estila que en un mismo informe se presenten varios experimentos afines. Bolívar (2005) especifica que los títulos de cualquier texto poseen mucha relevancia tanto para la organización del discurso, como para la comprensión del lector.

En seguida, se presentan y describen los materiales, equipos e instrumentos, especialmente aquellos que presentan características específicas, por ejemplo si es un bombillo se indican los voltios. Acto siguiente, se muestra el esquema del montaje. Según los planteamientos del sujeto A, en el esquema del montaje:

(133) *Usualmente, se requiere del participante un dibujo donde se evidencia la disposición de los materiales y equipos que son utilizados en la experiencia. En ciertas oportunidades, en dicho dibujo se pueden indicar las condiciones de la experimentación y de la medida de las magnitudes de las propiedades de interés físico. [C-CR.EyD:A].*

A continuación, se deben describir, sistemáticamente, los pasos y acciones realizadas en el trabajo experimental a fin de hacer el trabajo replicable, destacando:

(134) *Las condiciones de las propiedades que serán consideradas como variables y/o constantes; además de indicar el procesamiento de la data [C-CR.EyD:A].*

El análisis de los resultados es la macromovida más compleja del IPL. Se concuerda con lo expuesto en Skelton y Sarah (2000), quienes lo justifican en el

apartado del informe académico de la especialidad médica y exponen que su densidad obedece a que, por un lado se presentan los resultados y, por el otro, se interpretan y se contrastan con otros alcances. En esta sección, se debe argumentar la vinculación de la teoría con la práctica y presentar cada uno de los resultados en función del procedimiento descrito y de las tabulaciones hechas. Ejemplo:

(135) *Se identifican las respectivas unidades de medida, se denotan las cantidades que serán consideradas como variables dependiente e independiente y las constantes, se valoran la presentación clara y precisa de los datos, deben indicarse las operaciones previas en aquellas variables que son compuestas [C-CR.EyD:A].*

Posterior a ello, se realiza un exhaustivo proceso de graficación. El sujeto A lo describe así:

(136) *En una hoja de papel milimetrado se construyen los ejes ortogonales que identifican a las variables, en estos las escalas deben estar acordes con las magnitudes de las variables, es decir, estas deben corresponder con las existentes en la tabla de datos [C-CR.EyD:A].*

Con los insumos citados se elabora la ecuación. La información presentada debe estar clara para que el lector la pueda comprender incluso sin recurrir a lo que después presentan como descripción y análisis de la gráfica. En esta movida retórica se exponen los elementos de la gráfica como los obtenidos en el experimento para proceder a la verificación y así contrastar la teoría desde la acción empírica. Otra movida importante, dentro del análisis, es determinar el error relativo y porcentual a través de la ecuación correspondiente a lo que dependiendo de los casos se le aplica el análisis estadístico y por último se justifican los errores cometidos.

Lo que en otros informes se denomina como conclusiones, los docentes entrevistados son partidarios de que, en el caso de la Física, es más indicado denominarlo *aproximación teórica experimental* o *reflexiones finales* por ser coherente con lo que se realiza. La razón de ello es que no son resultados definitivos,

sino más bien resultados que permiten reportar hallazgos, justificarlos y realizar un cierre temático del informe. Como argumenta un entrevistado de la etapa diagnóstica

(137) *Aquí todas las asignaturas son teórico-prácticas. Están en la búsqueda y comprobación de constantes físicas fundamentales...La idea es esa que ellos redacten informes en cuanto a la búsqueda de cómo es una comparación ideal y real [E3: 23-26].*

En cuanto a las referencias, el IPL como cualquier informe de investigación, tiene que llevar la lista de referencias manejadas en el interior del mismo a fin de reportar el material consultado que sirvió de base para el desarrollo investigativo. En toda dinámica enunciativa, el enunciador convoca diferentes voces para sustentar lo dicho o no ser el único responsable de lo que se dice (Bajtín, 1979). No hay construcciones discursivas puras, pues el ser humano es un ser social por naturaleza y ello permite que su experiencia se configure alrededor de otros conocimientos.

No siempre están presentes todos los pasos constituyentes de las movidas retóricas en un mismo texto. También es relevante señalar que el orden de las mismas no es secuencial, podrían presentarse los pasos retóricos con algunas variaciones. Esto coincide con el estudio realizado por Ibáñez (2010) con el texto disciplinar quien encontró que en la macromovida preámbulo de varios textos disciplinares el orden no era secuencial.

Desde el dominio semántico de la actitud de la TV, se incluyen todos los enunciados que transmiten una evaluación, la cual podría ser sobre emociones, juicios y valoraciones de personas, objetos, situaciones o estados de cosas. Estas evaluaciones pueden ser tanto positivas, como negativas (White, 2001). Asimismo, los significados discursivos se manifiestan en una escala para ser ajustados a la situación real de emisión del mensaje. Este dominio se presenta a través de tres subsistemas afecto, juicio y apreciación. En el IPL, no se observó el empleo de recursos que manifiesten emociones y pudiesen estar ligados al subsistema afecto, dado que no hubo marcas indicadoras de felicidad, seguridad, satisfacción o de infelicidad, inseguridad, insatisfacción. Tampoco se encontró marcas de juicio,

valoración del comportamiento humano sobre las normas sociales institucionalizadas y las culturales, es decir, evaluación de comportamientos. Esto se debe a que en los IPL se presentan procesos y no conductas.

En el caso de la apreciación, sí hubo marcas indicativas, ya que se relaciona con la evaluación de objetos, situaciones, constructos o tópicos. Su orientación radica más en la situación que en el sujeto evaluador. Advierte, Kaplan (2004, 2007) que este sistema es aplicable a esquemas de la sociedad occidental, lo cual significa que podría no ajustarse a discursos provenientes de otras culturas.

Los dos últimos subsistemas son considerados por Martin y White (2005) como formas derivadas porque surgen de la institucionalización de las emociones, por lo tanto el afecto es considerado como el sistema actitudinal primario. Así que se tiene el afecto en la parte central y entre este se conjugan los subsistemas del juicio y la apreciación. Algunas de las evidencias de apreciación del tipo se reflejan en la macromovida introducción como se puede ver en (138) y (139):

(138) *Sin embargo los estudios se han enfocado, hacia la reactividad, el área superficial, la eficiencia de la reacción, y la evaluación del tamaño del dominio, es decir tamaño de área perfecta en un grano [4-7], sin considerar la influencia de los defectos en las propiedades como actividad catalítica y química de estos óxidos. Nuestro interés en el presente trabajo, es estudiar la formación y la microestructura de los óxidos de  $Ni_xM_{21-x}O$  obtenidos mediante co-precipitación y calcinados a diferentes temperaturas, además la influencia del contenido de Ni en el proceso de la cristalización y estabilidad de los óxidos durante su almacenamiento [C-CR: 4].*

(139) *Generalmente en los cursos de física se asumen condiciones ideales, en algunos casos, puede ser favorable para el aprendizaje y entendimiento inicial de las diferentes fenomenologías a estudiar; sin embargo, si no se profundiza más o se consideran las mismas fenomenologías pero con condiciones reales, se puede llegar al caso en que los estudiantes no cuenten con las herramientas suficientes para poder abordar adecuadamente el estudio de fenomenologías más complejas donde se incluyan otros efectos [C-CR: 3].*

Martin y White (2005) categorizan la apreciación en tres dimensiones: la reacción, composición y valuación. La primera describe la atención que atrajo el

objeto, proceso o texto evaluado y cómo impactó, además se divide en impacto y calidad. La composición es la dimensión referida a cómo se perciben las proporciones y los detalles, y se presenta a través de las subcategorías de valores de balance y complejidad. Mientras que la valuación se relaciona con la estimación de la importancia social, en términos de Martín, (2000). Se pudo constatar que en el C-CR no hay muchas marcas de apreciación y las presentes son del tipo balance. En cambio, en el CD sí se presentan con mucha frecuencia, puesto que los estudiantes abordan las apreciaciones en lugar de la construcción sólida de argumentos

(140) *Después de realizar la totalidad de la práctica en el laboratorio podemos demostrar y establecer que se pudo estudiar de manera adecuada la ley de Ohm y su resistencia en algunos conductores, en algunos casos en los que se cumple esta ley, también cómo podemos usarla para dispositivos que no siguen esta ley como fue el caso del bombillo y el alambre de cobre [CD: 69].*

(141) *En conclusión, se puede decir que los objetivos planteados al inicio de la práctica se lograron. Se demostró como ciertos materiales cumplen (resistencia comercial) o no (cobre) con la Ley de Ohm y como sus gráficas lineales y no lineales se corroboran [CD: 64].*

Esto quiere decir que los escritores competentes no dejan permear sus emociones y es en la ATE donde se evidencian marcas evaluativas, pero basadas en argumentos sólidos. Es decir, se dan en torno a una relación heteroglósica como se puede notar en (142) y (143) tomadas de las macromovidas A y ATE, respectivamente.

(142) *La Fig. 2b muestra los patrones de DRX de los polvos calcinados a  $600\pm C$  medidos después de un año de almacenamiento. Observamos un cambio, principalmente en la muestra "A" y "B", regresando al precursor con tiempo de almacenamiento, lo que significa cierta inestabilidad de estos polvos, a este fenómeno se le conoce como efecto de memoria, regresando al precursor. [C-CR: 4].*

(143) *Los resultados obtenidos muestran que efectivamente hay un aumento en la rapidez de caída a medida que se aumenta la temperatura del cuerpo, esto se debe principalmente a la dilatación y cambio de densidad del mismo y los efectos que esto produce en el medio en el cual se encuentra dicho cuerpo.* [C-CR: 3].

En el caso de (140) y (141), hay presencia de un discurso evocado a través de la mención de la ley de Ohm, no obstante no se sigue la construcción discursiva con un argumento para justificar un resultado. Caso que sí se presencia en las evidencias del C-CR.

Para ejemplificar algunos de los pasos retóricos pertenecientes al IPL, se muestran tres por cada movida retórica con sus respectivos segmentos discursivos tomados del corpus de caracterización.

**Cuadro 22. Segmentos discursivos de algunos pasos retóricos del IPL**

Pasos	Segmento discursivo
Macromovida retórica: Resumen 1.1 Presenta la situación física en estudio.  2.1 Presenta la finalidad de la actividad  3. 1. Describe el procedimiento utilizado	De acuerdo con la teoría clásica de Bernoulli, cuerpos iguales a temperaturas distintas, caen a velocidad diferente. (C-CR:3)  Con el ánimo de comprobar este postulado, en el presente artículo se muestra un análisis experimental por medio del cual se da explicación de la veracidad del principio de Bernoulli. (C-CR:3)  Para dar explicación a este fenómeno se utilizó la interface COBRA 3 (PHYWE), con un sensor de movimiento adecuado para realizar ediciones de objetos en caída libre, con un contador de seis décadas se midió el tiempo de caída para cada uno de los cuerpos. (C-CR:3)

<p>Macromovida retórica: Introducción</p> <p>1.3 Da cuenta de la importancia del estudio</p> <p>1.4 Introduce un contrargumento.</p> <p>2.1 Alude a los conceptos, leyes, teorías físicas involucradas.</p>	<p>La importancia de este tipo de actividades radican en que ayudan al estudiante a comprender, reelaborar y afianzar conceptos fundamentales...(C-CR:2)</p> <p>Sin embargo, si no se profundiza más o se consideran las mismas fenomenologías pero con condiciones reales, se puede llegar al caso en que los estudiantes no cuenten con las herramientas suficientes para poder abordar adecuadamente el estudio de fenomenologías más complejas donde se incluyan otros efectos. (C-CR:3)</p> <p>Se recurre a la mecánica clásica y al principio de Bernoulli para comparar la diferencia de tiempos que hay entre el tiempo de caída de una misma esfera a diferentes temperaturas, con lo cual se están afectado las condiciones del medio en el que se encuentra la esfera (C-CR:3)</p>
<p>Macromovida retórica: Marco teórico</p> <p>1.1 Presenta y define las la leyes físicas.</p> <p>1.2 Plantea las ecuaciones.</p> <p>1.3 Conceptualiza otros tópicos asociados con la actividad investigativa.</p>	<p>En el Sistema internacional de unidades (SI) la magnitud de la aceleración de la gravedad se mide en <math>m/s^2</math>, aunque también es común encontrarla expresada en gales, el gal es llamado así en honor a Galileo Galilei. (C-CR:1)</p> <p>Un gal = <math>1\text{ cm/s}^2=0,01\text{ m/s}^2</math>. La unidad de aceleración gal, de símbolo Gal no pertenece al SI pero es ampliamente utilizada en el campo de la gravimetría. (C-CR:1)</p> <p>Para determinar los tiempos, se calcula la pendiente o la diferencia entre las ordenadas, en la señal de auxiliar de pulsos rectangulares. (C-CR:2)</p>
<p>Macromovida retórica: Marco Experimental</p> <p>1.3 Describe los materiales, equipos e instrumentos que presenten características específicas.</p> <p>2.1 Describe el procedimiento experimental a seguir.</p> <p>2.2 Enuncia las variables.</p>	<p>Con el ánimo de alcanzar unas condiciones adecuadas de temperatura, humedad y presión del lugar en el cual se iba a llevar a cabo el experimento, se utilizaron dos calentadores de resistencia los cuales elevaron la temperatura del laboratorio durante tres días, el cual tiene un volumen de aproximadamente <math>18\text{ m}^3</math>. (C-CR:3)</p> <p>Las muestras fueron medidas, utilizando un difractometro GBC de Rayos X, con radiación de Cobalto <math>K' \alpha</math>, con un tamaño de paso de <math>0.02^\circ</math> y con un tiempo de conteo de 6 seg por paso... (C-CR:4)</p> <p>La evaluación de la estructura se realizó usando las posiciones de los picos y el valor del parámetro de red, que varía de acuerdo con la composición, con arreglo a la ley de Vegard. (C-CR:4)</p>
<p>Macromovida retórica: Análisis de los resultados</p> <p>1.6 Describe la tabla de datos.</p>	<p>En la tabla I, se presenta la nomenclatura de las muestras con contenido de Ni en los reactivos utilizados de forma nominal obtenidos en el proceso de síntesis mediante el método de co-precipitación. (C-CR:4)</p>

<p>3.1 Menciona los hallazgos.</p> <p>3.3 Determina la ecuación característica de la situación física</p>	<p>Un ajuste por mínimos cuadrados ponderados (en donde se tiene en cuenta las incertidumbres en los tiempos registrados con el cronómetro a calibrar), nos conduce a la ecuación de calibración del cronómetro dada por la siguiente expresión: <math>T_p=0,01216+0,84284T_c</math>. (C-CR:1)</p> <p>Al realizarse el ajuste de datos utilizando el método de mínimos cuadrados se obtiene la ecuación que representa dicho comportamiento, con un coeficiente de relación de 0,913 y una incertidumbre de 0,1348. (C-CR:2)</p>
<p>Macromovida retórica: aproximación teórica experimental</p> <p>1.1 Presenta los hallazgos.</p> <p>1.2 Justifica los resultados.</p> <p>1.3 Realiza un cierre temático.</p>	<p>A partir de la diferencia en las posiciones de los máximos de los picos de de DRX, observamos que los compuestos contienen esfuerzos superficiales de comprensión, o los defectos tales como vacancias. (C-CR:4)</p> <p>Es muy importante obtener el nivel de confianza para la ecuación de calibración con el fin de garantizar la validez estadística de la misma. (C-CR:1).</p> <p>...La presencia de campo magnético hace que el potencial efectivo tenga mínimos en regiones donde en el caso puramente gravitacional no los tiene, permitiendo la aparición de orbitas estables en esa región (C-CR:5)</p>

Fuente: Autora, 2013.

Por todo lo antes señalado, se puede afirmar que el macropropósito principal del IPL es reportar la verificación de una teoría, y por consiguiente, comunicar el conocimiento que se ha adquirido a través de la experiencia de laboratorio. Este macropropósito diferencia el IPL de otros tipos de textos pertenecientes al género académico, en cuanto a que su alta especialización lo dirige hacia lectores que sean miembros expertos de la comunidad discursiva y hacia miembros en formación de la misma comunidad. Su contexto de circulación es el ámbito científico y el modo de organización discursiva predominante es el expositivo y argumentativo como sucede con el discurso especializado.

Desde una visión sociodiscursiva, el IPL se sitúa dentro del género académico, puesto que las producciones lingüísticas elaboradas por los distintos miembros de dichas comunidades discursivas se realizan en el ámbito de las academias para generar, transmitir o reproducir conocimiento científico. Esta perspectiva bajtiniana concibe los textos como productos de las prácticas discursivas de una sociedad. De ahí que exista relación entre los géneros discursivos y las distintas actividades que se

desarrollan en las diversas esferas del quehacer humano como se pudo evidenciar en este estudio.

Para evaluar el IPL, en concordancia con el análisis realizado y en conjunto con los participantes del programa de escritura a través del currículo y bajo el modelo discursivo diseñado, se desarrolló una escala de estimación. Este instrumento de evaluación cumple dos funciones pedagógicas. La primera de ellas es guiar al participante en el proceso de construcción discursiva y la segunda es hacerlo partícipe de lo que se espera que contenga su IPL. De alguna manera, funciona como una guía que los orienta sobre lo que su docente espera para ese tipo de texto y sobre los indicadores que determinarán el puntaje obtenido. Se les entregó una primera muestra de escala a modo de ejemplo para iniciar la construcción grupal del instrumento, la cual tuvo cuatro versiones (anexo C). El trabajo en equipo permite involucrar a los participantes y de este modo es más probable aumentar el nivel de compromiso. Los criterios de evaluación fueron los siguientes: adecuación al tipo de texto relacionada con los pasos retóricos, coherencia en los conceptos manejados en el informe de la práctica, cohesión textual y aspectos formales. El primer criterio con dieciocho indicadores y los tres restantes con cinco indicadores respectivamente. La escala empleada fue: excelente, aceptable, mejorable y ausente.

Desde la pedagogía del discurso escrito, se pudo comprobar la perspectiva sostenida por Sabaj, Toro y Fuentes (2011) en que para la escritura científica, el análisis y reconocimiento de los pasos (propósitos comunicativos locales) es determinante para la fase de producción como nivel local; mientras que para la planificación, la relevancia se centra en la macromovida y movida como nivel global. En general, el diseñar una aproximación prototípica de la estructura retórica de los informes de práctica de laboratorios de la especialidad de Física permite diseñar criterios que favorecen la construcción discursiva y la coherencia global y local de los textos. Se deja claro que esta estructura posee la calidad de propuesta y su fin es pedagógico.

Es indudable que para llegar a realizar una caracterización retórica definitiva del IPL es necesario hacer un análisis más exhaustivo. La caracterización presentada

es un punto de partida para iniciar en los docentes una actitud reflexiva y crítica en función de la construcción discursiva y los propósitos retóricos como eje transversal desarrollados a través del currículo. Esta intención obedece a que son ellos, quienes, posteriormente, desde sus disciplinas, despertarán el interés en sus estudiantes para comprender el proceso escritural de los textos de alta demanda en cada esfera del saber.

Para cerrar este apartado, se resalta que este estudio no pretende aplicar una lingüística de corpus, sino más bien proponer una aproximación tipológica del IPL con el fin de construir una primera matriz de rasgos que oriente pedagógicamente a los participantes que requieren escribir este tipo de texto. Esta perspectiva de abordaje intenta dar cuenta de la preocupación que se tiene con respecto a la escritura en diversos contextos y su proyección es de ir más allá de focalizar la atención en rasgos textuales, sino más bien atender a patrones organizacionales retóricos propios del modelo discursivo propuesto y en consonancia con el análisis del género (Swales, 1990; Parodi, 2009, Ibáñez, 2010).

## **CAPÍTULO VIII**

### **ESCRITURA DEL IPL DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO**

En este capítulo, se pretende analizar la producción inicial y final de los informes de prácticas de laboratorio de los profesores y estudiantes intervinientes en esta investigación. En cuanto a la escritura del IPL de los profesores, se inició sin orientación pedagógica. No se les brindó capacitación debido a que la intención fue tomarlo como punto de partida para iniciar los ejercicios dentro de la secuencia pedagógica diseñada. Esta manera de proceder les brindó la oportunidad a los docentes para reflexionar en cuanto a la necesidad de ofrecer las pautas necesarias para la escritura de cualquier texto académico. Ellos como expertos realizaron un primer borrador del informe. Seguidamente, se presentan los hallazgos encontrados en torno a la escritura del IPL y el proceso de escritura de los profesores en su primer borrador y en su versión final. Después, se muestra la intervención pedagógica que los docentes involucrados diseñaron en el segundo nivel del Programa de Escritura a través del currículo para sus estudiantes, los hallazgos en la escritura del IPL final de los estudiantes y el proceso ejercido. La valoración del IPL se realizó en torno a cuatro criterios: la adecuación al tipo de texto, la coherencia en los conceptos manejados en el IPL, la cohesión textual, y por último los aspectos formales y estilísticos. Para el proceso, los criterios fueron la planificación, textualización y revisión. El código para referir los el borrador inicial de los informes de prácticas de laboratorio de los profesores es: [CIPL-BI:A] para el sujeto A [CIPL-BI:B] para el B. El informe final de los profesores se categoriza en [CIPL-BF:A] y [CIPL-BF:B] respectivamente para cada sujeto clave.

## Escritura del IPL de los Profesores

### *Borrador Inicial del IPL de los Profesores*

Según los escritos analizados, los sujetos exhibieron una organización textual incompleta. Inician ambos con un título acorde a la actividad experimental realizada. Desde el punto de vista tipográfico, la titulación refleja un enunciado llamativo y posee una función catafórica, lo que significa que adelanta parte del contenido del texto para atraer la atención del lector. Los títulos representan los enunciados que sintetizan la información contenida en el texto, poseen fuerza retórica, motivan al lector y le permiten crear inferencias sobre el contenido desarrollado. Los títulos de los IPL de los sujetos fueron los siguientes:

(144) *Estudio del movimiento en el plano horizontal* [CIPL-BI:A].

(145) *Orientación didáctica para el estudio de la resistencias eléctricas* [CIPL-BI:B]

La titulación es una clave explícita para el lector, pues le permite identificar y comprender la información. En lo que respecta a la introducción del tema para especificar el contexto y resaltar aspectos importantes del estudio, solo el sujeto A la realizó. El sujeto B manifestó no haberlo hecho debido a la premura de la entrega, pero posee conciencia de la importancia de esta macromovida para ofrecerle al lector la situación general de lo que se presentará. Este participante inicia su informe con los objetivos generales y específicos de la práctica.

En cuanto al marco teórico, ambos textos presentan un marco referencial apropiado para una primera versión en el que resaltan teorías, conceptos y leyes físicas.

(146) *En primera aproximación, todo cuerpo está en movimiento siempre que cambie de posición respecto a otro cuerpo (sistema de referencia) que se considera fijo en un tiempo determinado. Lo que implica que el movimiento es una condición relativa de medida del espacio y del tiempo entre el cuerpo que se mueve y el referencial o sistema de referencia, este último permite registrar dicha manifestación (instrumento de medida), es decir, desde*

*donde se mide la distancia y el intervalo de tiempo requerido para tal acción [CIPL-BI:A].*

(147) *La carga fluye desde la región de mayor potencial a la de menor potencial y si la diferencia de potencial se mantiene, la descarga sostenida forma una corriente estacionaria [CIPL-BI:B].*

Por el contrario, no emplean el discurso referido para sustentar lo dicho. Se les preguntó la razón de ello y afirman que desde su especialidad, cuando se enuncia la Ley de Newton, por ejemplo, como es el caso del sujeto A -quien realizó un estudio del movimiento en el plano horizontal- no se recurre a fuentes, debido a que se trabaja con el enunciado que ya es un conocimiento compartido entre los pares y hay consenso en su validez y que la comunidad lo acepta.

Esta realidad conduce a establecer una reflexión sobre lo que se les solicita a los estudiantes y la orientación adecuada que se les debe brindar para la realización satisfactoria de la tarea prevista. Sería interesante establecer la diferencia entre enunciar una ley ya conocida por los miembros y tomar información textual y presentarla como propia. Se puede deducir que es por esta razón que en la comunidad de física, tal como se pudo evidenciar en el corpus de diagnóstico, los estudiantes no citan. No se les ha enseñado la importancia de esta estrategia discursiva. Tomar tiempo de las clases para hacer explicaciones sobre estos aspectos representa un ganar – ganar, contrario a lo que se cree. En las entrevista del diagnóstico, un docente había aseverado que si invertía tiempo en orientaciones, no cubría los objetivos de la materia porque son muchos. La enseñanza ejercida se basa en el cumplimiento de los objetivos y no en la apropiación de competencias que le servirán en cualquier disciplina de su formación académica.

Ambos sujetos, muestran las ecuaciones, aunque A las explica y presenta los despejes, al tiempo que expone las condiciones físicas:

(148) *Para explicar tal movimiento se requiere apoyarse en la ley de inercia o primera ley de la mecánica de Newton, de donde se deriva la definición de la velocidad en el movimiento rectilíneo uniforme*

$(v = \frac{d}{t})$ , donde  $(d)$  es la distancia recorrida y  $(t)$  el intervalo de tiempo. Es oportuno indicar, además, que si el móvil recorre distancias diferentes en tiempos iguales implicaría que este está variando su rapidez, en otros términos, presenta una aceleración  $(a = \frac{\Delta v}{t})$  [CIPL-BI:A].

La parte conceptual fue valorada por ellos mismos como especialistas mediante una coevaluación y coinciden en que los informes poseen escaso desarrollo temático. Los basamentos teóricos empleados fueron muy generales. En la parte metodológica, presentan los materiales y equipos, las tablas y gráficas y las describen y, por último, hacen el análisis. En el conversatorio, los dos acuerdan en que podría ser mejorable la descripción y el análisis, puesto que carecen de argumentos de vinculación entre la teoría y la actividad experimental. Posterior a ello, se aplicaron actividades para reconocer los elementos del argumento a través del modelo de Toulmin, lo que condujo a que incorporaran en el informe final argumentos contruidos reflexivamente. La siguiente evidencia es una muestra de ello, dado que en el IPL 1 del sujeto B estaba ausente el siguiente paso:

(149) *Por todo lo antes expuesto, se puede concluir que el valor de una resistencia comercial es constante, para la actividad experimental realizada los valores obtenidos son muy cercanos a la realidad con tan solo un 3,4% de error porcentual, lo que corresponde a un valor bastante aceptable en función de las características de los equipos de laboratorio y los errores de medición que se pudieron cometer a lo largo del mismo.*

Esta debilidad de la ausencia de información y construcción discursiva escasa hizo que no sean capaces de defender una tesis y su posición como escritor / locutor no se apreciara. La comprensión de la organización retórica de los textos incide en la elaboración adecuada de una estructura textual y en la construcción de los argumentos (Martínez, 2004). A los participantes se les dificulta defender una postura y presentar argumentos sólidos. La secuencia argumentativa, debido a su complejidad, exige de un pensamiento crítico capaz de presentar fundamentos que

avalen o rechacen una tesis específica y de habilidades lingüísticas para hacerlo. Manifiestan ambos sujetos que es en la maestría cuando ellos desarrollaron mayor conciencia sobre la complejidad de la escritura y tuvieron que aprender por ensayo y error.

(150) *Incluso, cuando uno mismo está trabajando, cuando comencé mi maestría, iba a escribir y mira... me costó bastante... noto una cuestión que en la escuela no dejan que el niño escriba, hay copia, copia copia, na hay producción, sino repetición, este... veo en algunas películas, tú ves en algunas películas norteamericanas sobre los niños, en series, nos mandaron a hacer una composición de tal cosa...[E: 41-51]*

Las representaciones sociales instauradas desde la escuela hacen que el sujeto cree una apreciación sobre el proceso escritural dirigido a la reproducción. También, se encontró que no usan técnicas argumentativas tales como analogías, deducciones, citas de expertos, datos estadísticos o ejemplos que puedan sustentar el hecho analizado.

En lo que respecta al nivel de científicidad, se logra, en muchos casos, a través de la polifonía textual. Bajtín (1979) explica que los textos no son homogéneos y responden a una acumulación de conocimientos teóricos de diferentes autores; el carácter polifónico le proporciona validez a la voz propia y así el escritor demuestra que conoce la temática en discusión. De hecho, Figueras y Santiago (2000) plantean que la inserción de citas de autoridad, o discurso referido, como lo denomina Charaudeau (2003), es una estrategia propia de los textos académicos, con estas el autor expresa la validez de lo que dice y demuestra que él mismo es un experto, puesto que ha leído a cerca de lo que se ha investigado sobre el tópico en cuestión o porque prefiere no hacerse responsable por lo dicho.

Con respecto al cierre da producción escrita en los IPL, estuvo ausente en los textos de los dos sujetos, incluso ambos no elaboraron lista de referencias. El registro usado en los informes es especializado. A pesar de ello, las limitaciones presentadas en las macromovidas ausentes se deben, quizás, a que la entrega representaba un primer borrador que debían ir mejorando durante las actividades del programa. Los dos informes son mejorables en pasos retóricos específicos, sin lugar

a dudas, después de la toma de conciencia, los participantes se las incorporarían porque son escritores con trayectoria académica y las prácticas de la programación diseñada les facilitaría comprender las razones para realizar los cambios y no proceder de manera intuitiva como ellos lo han manifestado.

La coherencia en los conceptos manejados en el informe reflejó que la comunicación transmitida posee claridad, exceptuando algunas oraciones mejorables con periodos muy largos en los cuales el escritor perdió la coherencia de lo transmitido:

(151) *En efecto, a pesar de la validez de esta ley, actualmente, muchas personas se les dificulta comprender y aceptar tal condición física de los cuerpos, por tanto, es de importancia en el ámbito de la formación de docentes en esta disciplina, realizar experiencias que permita, en un primer momento, mostrar la veracidad del ley física y; en un segundo momento, que los participantes puedan reproducir y producir didácticamente estos escenarios en su ámbito laboral y profesional y, en efecto, lograr que sus estudiantes comprenda a profundidad la esencia de esta ley fundamental del planteamiento newtoniana, necesario para explicar el entorno natural físico [CIPL-BI:A].*

En el extracto anterior, se presentan algunos problemas de concordancia en número, los cuales fueron frecuentes en otros espacios del informe como se evidencia en la siguiente muestra:

(152) *En tiempo de la modernidad surgen interpretación galileana que está en contra de la intuición inicial [CIPL-BI:A].*

Fue frecuente, además, la falta de la coma después de un sintagma prepositivo y la separación del sujeto y el verbo a través del uso de la coma en ambos sujetos. Se presenta como ejemplo los siguientes extractos:

(153) *Para realizar esta actividad se conectó el circuito como el especificado anteriormente [CIPL-BI:B].*

(154) *La Cinemática, es justamente el ámbito de la física que...* [CIPL-BI:A].

No todos los párrafos tratan sobre un subtema específico, la extensión de los mismos no es idónea y en su mayoría están conformados por un solo período oracional; la coherencia, la cohesión y la adecuación se ven afectadas en gran parte por la carencia de información, aun cuando el registro es formal y especializado, característico del género académico. Es importante acotar que no se visualizaron contradicciones o ambigüedades y los procesos realizados se presentaron lógicamente; sin embargo, entran en contradicción con respecto a lo que ellos manifiestan oralmente. Asimismo, reconocen y reflexionan sobre lo laborioso que es un IPL, pues dice uno de los sujetos en tono de asombro:

(155) *Los estudiantes pasan su buen tiempo haciendo esto* [ECA: 26-27].

Las acciones pedagógicas aplicadas les sirvieron para reflexionar y desarrollar más empatía con sus estudiantes.

Los textos no estuvieron conformados por unidades conexas. Las oraciones que constituyen un discurso no son unidades aisladas, puesto que deben ir vinculadas, bien sea por medios gramaticales o por procedimientos cohesivos. Los participantes manifestaron, oralmente, que no reconocen esos recursos, por lo que se les diseñó un cuadro con los basamentos teóricos de Bernárdez (1982) y Casado (1995), y se realizaron ejercicios desde la reescritura de sus propios textos (anexo I 7). No se aplicó el uso de marcadores discursivos para establecer una relación lógica entre algo que ya fue dicho y otros elementos que se dirán a continuación. Todos estos indicadores están íntimamente entrelazados, pues al poseer carencia de información, el conocimiento transmitido se torna débil, aun cuando estén empleando un registro adecuado a la situación comunicativa. Se pudo comprobar que no pautaron propósitos específicos, sino que escribieron desde su experiencia.

En lo que toca a los aspectos formales, el IPL no responde en superestructura a lo que ellos como comunidad solicitan. Cada una de las macromovidas se ve

afectada en su constitución y pasos retóricos arriba citados en la caracterización de este tipo de texto. Conservan limitaciones de concordancia. Su vocabulario es rico, aunque con escasa información. En lo que respecta a la presentación del informe, ambos sujetos entregaron un informe en óptimas condiciones estilísticas.

En fin, a través del estudio de los borradores iniciales se pudo cotejar que los participantes no consideran las macromovidas. Tomando las ideas de Parodi (2010), cuando un escritor reconoce y emplea las diversas macromovidas demuestra que comprende cabalmente lo que está escribiendo y que reconoce las convenciones del género, puesto que “cada macromovida cumple un propósito comunicativo como parte de un género y, en conjunto, el total de las macromovidas da forma a la organización global del texto” (p. 46). De esta manera, se tiene que “la forma general a través de la cual el escritor estructura las ideas de un texto determina que sean unas u otras las ideas principales de dicho texto” (Hernández y Quintero, 2001, p. 109).

La falta de apropiación a la secuencia textual argumentativa, quizás se debe a que los participantes manejan argumentos producto de su experiencia y tengan plena conciencia de la necesidad de la incorporación del discurso referido en cualquiera de sus formas. Cabe destacar que esta condición es obligatoria en los textos pertenecientes al género académico. Al respecto, dicen Figueras y Santiago (2002) que, este tipo de escrito “proporciona información que no depende de los sentimientos y emociones del investigador, sino que se deriva de los datos, de la realidad... o por lo menos esa es la impresión que conviene transmitir” (p. 40). En consecuencia, incorporar actividades interdisciplinarias o trabajo colaborativo entre docentes de distintas especialidades para complementar el desarrollo integral como investigadores y usuarios de la lengua es una necesidad.

### ***Proceso de Escritura del Primer IPL de los Profesores***

Los datos obtenidos sobre el proceso escritural proceden de una entrevista conversacional sostenida después de la revisión del primer borrador con los dos sujetos clave (disponible en la versión digital). Se presenta con el siguiente código

ECA y ECB para referirse a la entrevista conversacional del sujeto A y del B, respectivamente, seguido de un guion y del número de línea en la que se ubica el enunciado. En un principio, se les había solicitado por escrito a través de un autoinforme para ser hecho de manera paralela al primer borrador del IPL. Se pensaba homologar esta estrategia con los protocolos de voz usados por Flower y Hayes (1981) y con lo que García Sánchez y Marbán (2002) denominan ejercicio de escritura metacognitiva, pero los profesores manifestaron querer hacerlo por medio del código oral debido a que les parecía más práctico. Para Arnáez (1998), los procesos cognitivos promueven en el estudiante la concepción de escritura como proceso que contempla actividades organizadas y no como producto acabado. La intención fue valorar el proceso e incentivar hacia la auto-reflexión mediante discusiones grupales.

*Planificación.* La tendencia estuvo enmarcada en una sesgada relevancia al contexto de la tarea, es decir, al conocimiento del tema, de la audiencia y a los propósitos que persigue el texto. Los dos sujetos mostraron poco interés por la construcción de un esquema inicial, por documentarse previamente; los objetivos de sus escritos no estaban claros. En el siguiente enunciado del sujeto A, presenta su proceso de planificación:

(156) *Hice un pareo de qué es lo que me pide el profesor...Cuál es la actividad empírica, cuál es el marco de la teoría...Mostrar que los cuerpos pueden mantener su condición de movimiento o cinemática...En el propósito....O sea lo hice más pensando en lo que uno le pide al estudiante y qué debería tener el informe, o sea lo que hice aquí es que yo quiero que tenga esto...tomé esto como guía. Propósito tal. En el marco teórico sólo listé los temas... [ECA: 42-49].*

El sujeto A mostró interés en reflexionar desde el punto de vista de una audiencia. Hubo deseo por considerar lo que él mismo solicitaría como docente lector. Carlino (2006) expone que “escribir significa reorganizar lo que uno ya sabe para adecuarlo a la audiencia” (p.17). En el caso del sujeto B, se dejó llevar por un proceso que él mismo denomina *llenar casillas*:

(157) *Pero como te dije, no fue un proceso que me senté a ver sino que fui viendo “Sección I, ajá”... Propósito: tatatata...Marco referencial, ah bueno aquí tengo que hablar de la resistencia, cuál diferencia de potencial, la ecuación, procedimiento... llené... a lo mejor hice lo mismo que hacen los estudiantes... llenar las casillas que contemplan un informe de laboratorio. Yo si hice el informe así [ECB: 76-80].*

Evidentemente, la falta de información con respecto a los aspectos organizacionales fue un factor influyente que los condujo a escribir un primero borrador desde lo empírico. Tanto A como B participantes seleccionaron actividades de laboratorios ya desarrolladas por ellos y manifestaron que son de las más sencillas. Los temas formaban parte del contenido programático de sus asignaturas Electromagnetismo I y II. Esto quiere decir que los contenidos conceptuales y experimentales abarcados forman parte de un conocimiento compartido entre los dos sujetos

*Textualización.* Los escritos de los agentes involucrados en la experiencia mostraron que están constituidos por ideas inconexas unas detrás de otras, sin un plan previo que sirva de orientación. Del mismo modo, mostraron poco dominio sobre el tema, a pesar de que este correspondía con los contenidos establecidos en sus programas de curso. Esto no quiere decir que los docentes no manejen los temas, porque desde la oralidad daban explicaciones muy completas del tema que pretendían desarrollar, sino que las restricciones retóricas les impedían hacerlo adecuadamente. Su concepción acerca de la importancia de organizar la información en torno al tema en desarrollo es limitada. Ellos consideran que las personas de especialidades distintas a la de lenguaje, no tienen por qué darle importancia al cómo se escribe, sino al qué escriben. Para ese momento no se había realizado ninguna práctica. Algunas evidencias fueron las siguientes:

(158) *A lo mejor en términos lingüísticos, no le he dado importancia porque no sé, no manejo esa información pero ¿qué veo aquí?... no le puse los nombres a los ejes de coordenadas, no le coloqué las unidades... cosa que para nosotros es vital, pero por medio*

*del apuro no lo hice. Entonces, hay cosas que exacto, vamos a ir mejorando [ECB: 86-90]*

(159) *Simplemente como un ejemplo del texto... pero no fue que me puse a escribir el informe completo [ECA: 12-13]*

(160) *Lo que pasa es que también uno ve como el marco teórico, por ejemplo, es un aparte para contextualizar la cuestión, es mi punto de vista... ¿por qué? Porque le doy más importancia al proceso de obtención de datos y su procesamiento y cómo vincularlo con la teoría, pero no... de verdad yo, el marco teórico es simplemente para ver qué cosas... [ECB: 107 111]*

Estas aseveraciones fueron verificadas en las apreciaciones emitidas en la etapa de diagnóstico. La representación social de los docentes pertenecientes a la especialidad de Física hacia la escritura consiste en otorgarle un papel poco protagónico frente a la resolución de problemas y ejercicios, por lo tanto dejan a un lado la percepción de lengua como vehículo del pensamiento. En esta misma medida, se transmite esta cultura a los estudiantes a través del quehacer pedagógico, es decir, los estudiantes repiten los esquemas o representaciones sociales.

En resumen, a través de la entrevista conversacional y del registro descriptivo, se confirmó que los participantes no suelen planificar las secuencias de sus escritos. Textualizaron de manera continua todo lo que se les ocurría en ese momento. Además, ellos afirmaron que cuando escriben están más conscientes de las macromovidas y no de los propósitos específicos de cada idea. La escritura del informe es orientada más por la capacidad innata que poseen para emplear su lengua que por el saber discursivo.

*Revisión.* La revisión concebida como proceso recursivo se aplicó poco. Uno de los participantes revisó, pero solo al final. Por lo general, los escritores inmaduros revisan solo aspectos formales, mientras que la revisión del sujeto A fue más hacia lo conceptual. Ejemplo de ello se tiene lo siguiente:

(161) *Sí... Hice dos ajustes, inclusive. A veces estaba escribiendo cosas en el mismo sitio ¡Epa, no!...esto no va aquí, esto va acá. Incluso, cuando estaba haciendo las debilidades y fortalezas... me parece*

*que no había punto de diferencia entre una fortaleza y una oportunidad... Entonces cuando voy a revisar: ya va aquí falta esto, aquí falta lo otro [ECA- 65-71]*

Los resultados expuestos indican que los estudiantes escriben bajo el modelo *decir el conocimiento*. Aunque no se pueden considerar como escritores inmaduros, son escritores con competencias conceptuales que dirigen su atención hacia la especificidad de la disciplina abandonando aspectos inherentes a la lengua. Escriben sin prestar atención a la planificación y sin decidir qué es lo que escribirán; para ellos lo importante es reportar los resultados numéricos de las prácticas experimentales sin un plan previo y entrelazando una idea con otra con la finalidad de comunicar al lector la actividad realizada con el rigor científico en cuanto a lo procedimental. Estos escritores prefieren centrar su atención en el fenómeno en estudio y su forma de escribir coincide con lo señalado por Bereiter y Scardamalia (1992), en cuanto a la revisión final de los escritos, pues se centran más en aspectos formales y no organizacionales. Lo relevante para este tipo de escritores es que las ideas son menos relevantes que la presentación y la descripción de los gráficos, tablas y ecuaciones.

Estos resultados originan la necesidad de privilegiar el uso de borradores y una evaluación formativa del proceso de producción del IPL dentro de la programación pedagógica. La consideración del proceso de escritura es primordial para el logro de un escrito con calidad tanto conceptual, estructural y formal. Marruco (2004) establece la necesidad de proponer intervenciones pedagógicas que contemplen la supervisión y el seguimiento, tanto de la elaboración y la reelaboración constante del plan de trabajo como del escrito. Se deja a un lado la creencia de que son los estudiantes los únicos responsables del proceso de escritura.

La alfabetización universitaria, como proceso para vehicular el pensamiento, debe partir desde la formación de los docentes, quienes se encargan de transmitir una concepción escritural que será incluso emulada por sus estudiantes. En este estudio, se coincide con Carlino (2005) en concebir la alfabetización como un conjunto de estrategias necesarias para participar en una determinada comunidad discursiva para

que se puedan comprender, producir y enseñar textos exigidos para aprender en la universidad.

### *IPL Final de los Profesores*

A pesar de las limitaciones suscitadas en cuanto a que se desarrollaron las actividades en un lapso de tiempo muy largo, debido a la situación política de Venezuela y, como producto de ello, los continuos paros universitarios, se notó una mejoría considerable, pues los textos producidos al principio carecían de una estructura organizacional retórica acorde a lo que la comunidad de Física exigía. Los sujetos manifestaron que anteriormente sus escritos eran más espontáneos y poco elaborados. Es pertinente recordar que Halliday (1994) y van Dijk (1992) explican que un conglomerado de oraciones por sí solas no se pueden considerar como texto. La condición general es que se ajusten a una estructura y que tengan una intención comunicativa.

En cuanto a las macromovidas de la introducción y del marco teórico del IPL, a los participantes se les dificultó; sin embargo, luego de las múltiples asesorías empezaron a mejorarlas en IPL. Al principio, los participantes no tenían claros los objetivos, lo que hizo que empezaran a escribir sin una organización previa. En el caso del sujeto B, la introducción estaba ausente y la incorporó adecuadamente:

(162) *La presente actividad experimental está basada en la comprobación de la ley de Ohm en el caso de la resistencia comercial. En la misma se pretende adentrar en las diversas variaciones de la diferencia de potencial y en consecuencia la intensidad de corriente que circula por la resistencia comercial* [CIPL-BF:B].

Mientras que el sujeto A la amplió:

(163) *“...de estas ideas se derivan, posiblemente, de la vivencia e intuición de las personas al contemplar su entorno físico natural”* [CIPL-BF:A].

Finalmente, el último borrador, ya demostraba mayor organización y un párrafo introductorio que le permitía al lector contextualizarse.

En relación a la estructura organizacional, los participantes lograron comunicar la actividad experimental y el propósito de la actividad; expusieron teorías, conceptos y leyes físicas.

(164) *...geoméricamente tiene la misma estructura de una ecuación lineal o ecuación de la recta ( $y=mx+y_0 \Rightarrow d=vt+d_0$ ) en un sistema cartesiano cuyos ejes estarían conformados por las cantidades físicas: distancia en la ordenada, el tiempo en la abscisa y la pendiente de la recta obtenida es la velocidad (Arons, 1970) [CIPL-BF:A].*

(165) *En el caso de los materiales que cumplan la ley de ohm se evidencia la relación , como lo afirma Serway (1996) “la razón de la densidad de corriente al campo eléctrico es una constante,  $\sigma$ , la cual es independiente del campo eléctrico que produce la corriente” (p.122) [CIPL-BF:B].*

Ambos sujetos demuestran mejoras considerables en las versiones siguientes. Se destaca que en estos tipos de informes la macromovida no es muy extensa. Incorporaron el discurso referido, después de reflexionar sobre su importancia como se verá más adelante.

Desde la TV, se notó que hay apreciación de tipo *composición* en la categoría *balance* (Kaplan, 2007). Las macromovidas de A y ATE señaladas respectivamente en (167) y (168), fueron los espacios más recurrentes, dado que en estas hay mayor presencia de marcas evaluativas sobre el proceso realizado y quizás se deba a que en esos apartados el escritor ya no está reportando, sino que se siente en la libertad de valorar la importancia o proyección de la actividad de laboratorio realizada:

(166) *Lo que se considera un error aceptable dentro de los parámetros, ya que los equipos presentan deficiencias de orden operativo [CIPL-BF:B].*

(167) *El estudio de la ley de ohm constituye uno de los pilares del electromagnetismo por sus aportes no solo a la ciencia si no por su contribución en la construcción de redes eléctricas sencillas que conseguimos en nuestra vida cotidiana, las instalaciones eléctricas están presentes a nuestro alrededor y son parte importante de él [CIPL-BF:A].*

Enunciaron y explicaron el procedimiento experimental y los resultados a los que llegaron. Se recalca que lo explícito del manejo conceptual y procedimental realizado permite, según la coevaluación realizada, que el experimento pueda ser duplicable por los integrantes de esa comunidad científica. En la escritura de los IPL, este aspecto es determinante, pues el reporte de las actividades debe inducir a que otro sujeto pueda realizar el mismo experimento con la información suministrada, es decir, debe ser duplicable e ir más allá de la mera exposición del tema y abarcar los procedimientos y resultados obtenidos con claridad. Es común que los participantes usen preguntas retóricas al final para generar ideas de nuevos experimentos.

Para favorecer la producción escrita de los IPL, se optó por trabajar con actividades para desarrollar la competencia retórica y la autorregulación de los procesos cognitivos por medio del análisis modélico que sirvió de guía para la construcción discursiva. El análisis de IPL condujo a la reflexión y el diseño de una tabla de organización en términos de macromovidas, movidas y pasos que les facilitó a los participantes apropiarse de los esquemas que contemplan estos textos.

La apropiación de la organización retórica y el cuestionamiento realizado a través del hexágono de la complejidad de la construcción discursiva presentado en el gráfico 6 del modelo discursivo, favoreció una acomodación de la estructura genérica del IPL, así como a la reflexión para crear ambientes de enseñanza y aprendizaje de esta competencia desde la disciplina. Esta realidad condujo a mejorar la adecuación al tipo de texto y que la información presentada fuese suficiente para el desarrollo de la temática.

Respecto al discurso referido, lo incorporaron tras las actividades prácticas del programa, pues se recuerda que la tendencia en esta especialidad es no hacer uso de la citación. No obstante, los participantes incluyeron las voces de otros para

reportar aspectos relacionados con la parte conceptual. Algunos ejemplos son los siguientes:

- (168) *Por consiguiente, la ecuación indicada, respecto a la velocidad constante, geoméricamente tiene la misma estructura de una ecuación lineal o ecuación de la recta ( $y=mx+y_0 \Rightarrow d=vt+d_0$ ) en un sistema cartesiano cuyos ejes estarían conformados por las cantidades físicas: distancia en la ordenada, el tiempo en la abscisa y la pendiente de la recta obtenida es la velocidad (Arons, 1970) [CIPL-BF:A].*
- (169) *la actividad empírica a desarrollar está en el ámbito de la mecánica newtoniana, en donde se pretende verificar experimentalmente la ley de inercia. Ésta consiste en mostrar que los cuerpos pueden mantener sus condiciones cinemáticas (movimiento rectilíneo uniforme) en ausencia de una fuerza (causa) [CIPL-BF:A].*
- (170) *En el caso de los materiales que cumplan la ley de ohm se evidencia la relación  $J = \sigma E$ , como lo afirma Serway (1996) “la razón de la densidad de corriente al campo eléctrico es una constante,  $\sigma$ , la cual es independiente del campo eléctrico que produce la corriente” (p.122). Todo material constituye una resistencia. Existen resistencias comerciales, cuyo valor esta preestablecido y se puede conocer utilizando un ohmmetro o mediante el código de colores [CIPL-BF:B].*

La razón por la que el uso de citas no es muy frecuente en este tipo de textos es que los escritores recurren a leyes y teorías ya reconocidas por su comunidad, y que referirse a ellas desde una fuente primaria no es muy viable. Tal es el caso de la Ley de Newton. El infórmate A la refiere de esta manera:

- (171) *Para explicar tal movimiento, se requiere apoyarse en la ley de inercia o primera ley de la mecánica de Newton, de donde se deriva la definición de la velocidad en el movimiento rectilíneo uniforme ( $v = \frac{d}{t}$ ) [CIPL-BF:A].*

Este tipo de citas es denominada por Charaudeau (2003) como evocada. Este tipo de cita consiste en aludir a la información reportada de forma figurada o tangencial. Carecen de marcas específicas de identificación y atribución de la fuente impresa como en el caso de (171). En el IPL, la tendencia está en el uso de citas evocadas, menos citas directas (Charaudeau, 2003).

En este caso, es preciso acotar que los verbos de reporte encontrados (afirmar, aclarar, citar, exponer, evidenciar...) pertenecen a la modalidad de enunciación con valor declarativo en la construcción discursiva (Beke, 2008). Esta tendencia apunta a que la orientación de la fuerza enunciativa se basa en lo dicho más que en la construcción de los sujetos discursivos. Desde esta perspectiva, se sostiene que en el IPL la fuerza se traslada hacia el experimento. El enunciatario se construye como un sujeto objetivo con respecto al reporte de la actividad experimental para reflejar la rigurosidad científica que la comunidad demanda, en otras palabras, la valoración es hacia el fenómeno y no hacia lo que ocurre alrededor del mismo.

Para tal fin exponen argumentos científicos como el que se presenta seguidamente:

(172) *Los resultados corroboran que el móvil (esfera) en estudio cambió de posición en ausencia de fuerza, es decir, el estudio experimental realizado se ajustó a los parámetros del movimiento rectilíneo uniforme [CIPL-BF:A].*

(173) *La gráfica que se obtiene es llamada diferencia de potencial en función de la intensidad de corriente. La misma es una línea recta creciente, por lo tanto, se puede decir que las magnitudes son directamente proporcionales, por lo que a medida que la diferencia de potencial aumenta, la intensidad de corriente también lo hace [CIPL-BF:B].*

A lo largo de los dos informes se utilizó un lenguaje especializado, lo que demuestra que los participantes poseen un manejo del tópico en cuestión y que son capaces de emplearlo para organizar su visión global de la temática abarcada en contraposición con el borrador del informe inicial. El lenguaje empleado en las producciones estuvo apto al nivel académico y la documentación realizada favoreció que los participantes desarrollasen su habilidad lingüística. Los dos sujetos hicieron

uso de la polifonía textual, es decir, las voces de los otros se intercalaron con el discurso propio para hacer más valedera la exposición y demostrarle al interlocutor que se maneja el tema y que se conoce lo que dicen los expertos sobre la temática en cuestión.

Los párrafos mejoraron notablemente en estructura, pues los participantes comprendieron que el complejo proceso escritural requiere de una visión integral del texto, lo cual es posible que haya sido porque tomaron conciencia de la organización retórica y sobre los pasos inherentes a cada movida del texto. Las ideas aparecieron completas. Las presentaron siguiendo un orden lógico con progresión. Los párrafos estuvieron relacionados entre sí. Se pueden considerar los textos producidos como coherentes, ya que mostraron un esquema previo que guiaba la progresión temática. Se deduce que la aplicación de los ejercicios generados a partir de la secuencia pedagógica permitió elevar la calidad de los textos. Este logro fue paulatino por medio de una escritura continua de los borradores y producto de la co-revisión realizada a través de la evaluación formativa.

Los dos participantes alcanzaron el propósito a través de estrategias metacognitivas y la reorientación bien sea por el docente o por el compañero. Incluso, las asesorías, las discusiones y la aplicación de ejercicios metacognitivos condujeron a que los participantes mejoraran sus IPL. Estos ejercicios representan un modo eficaz para inducir a los participantes a la acomodación de las estructuras textuales, bien sea para la comprensión o para la producción. Conjuntamente, aclararon la presentación de ideas debido a que fortalecieron la información presentada.

Para la construcción de argumentos se trabajó con el modelo de Toulmin, el cual les pareció complicado. Por esta razón, se recurrió a la realización de ejercicios aislados sobre los elementos que componen un argumento: dato, garantía, soporte, conclusión y reserva. La ejercitación les permitió consolidar la capacidad argumentativa manejada en los textos. En definitiva, los participantes hicieron un proceso de transferencia cognitiva y manifestaron estar más atentos ante la construcción de los argumentos. Se desprende que, aunque sean docentes universitarios, no están familiarizados con el género académico y ofrecer propuestas

pedagógicas que involucren el desarrollo de las habilidades comunicativas es una necesidad en todas las disciplinas.

En lo tocante a la cohesión textual, mejoraron los procedimientos cohesivos, incluso no sabían formalmente a qué se referían, por lo que se diseñó un cuadro de procedimientos cohesivos con ejemplos para facilitar la comprensión (Anexo I 7). Todos usaron correctamente las anáforas. No hubo repeticiones léxicas innecesarias. De allí que los ejercicios realizados y el manejo de los marcadores discursivos optimizaron las producciones de los participantes en cuanto a cohesión. El uso adecuado de los marcadores discursivos en la construcción discursiva facilita la organización de la información y exhibe el manejo teórico que los participantes tienen del tema en cuestión (Portolés, 1998). Ejemplo del uso de los marcadores:

(174) *Posteriormente, en tiempo de la modernidad surge la interpretación galileana que...* [CIPL-BF:A].

(175) *Por todo lo antes expuesto, se puede concluir que el valor de una resistencia comercial es constante...* [CIPL-BF:B].

Conviene poner énfasis en que el tiempo verbal utilizado fue en pasado y se mantuvo de forma sistemática en todo el IPL. De igual forma, se destaca la mejoría en cuanto las construcciones sintácticas. El siguiente es un ejemplo tomado de los borradores del sujeto A:

(176) *... A pesar de la validez esta ley, actualmente, muchas personas se les dificulta comprender y aceptar tal condición física de los cuerpos, por tanto, es de importancia en el ámbito de la formación de docentes en esta disciplina, realizar experiencias que permita, en un primer momento, mostrar la veracidad del ley física y; en un segundo momento, que los participantes puedan reproducir y producir didácticamente estos escenarios en su ámbito laboral y profesional y, en efecto, lograr que sus estudiantes comprenda a profundidad la esencia de esta ley fundamental del planteamiento newtoniana, necesario para explicar el entorno natural físico* [CIPL-BI:A].

(177) *... A pesar de la validez de esta ley, actualmente, muchas personas se les dificultan comprender y aceptar tal condición física de los cuerpos, quizás porque el reposo es solo un caso*

*especial de movimiento con velocidad constante. Por consiguiente, es de importancia en el ámbito de la formación de docentes en física, realizar experiencias que permita: en un primer momento, mostrar y discutir la veracidad de la ley física y; en un segundo momento, que los participantes puedan reproducir y/o mejorar didácticamente estos escenarios didácticos en su ámbito laboral y profesional [CIPL-BF:A].*

El resultado de las prácticas interactivas entre participante-participante y participantes – docente fue fundamental, dado que la retroalimentación progresiva durante todas actividades desarrolladas en las sesiones del Programa ayudó a mejorar los escritos. Vale destacar que los ejercicios de co-revisión fueron positivos en relación con la estructura, propiedades textuales manejadas, adecuación a la estructura solicitada. Al igual que en la investigación de Franco y Noriega (2002), el aprendizaje cooperativo y las estrategias de auto-revisión y co-revisión permitieron afianzar los conocimientos adquiridos, dando como resultado un texto final aceptable en comparación con los borradores generados con antelación. De hecho, este proceso de auto y co-revisión les permitió superar sus debilidades escriturales. La interacción no solo fue desde el punto vista didáctico, sino también discursivo. En torno a la interacción dialógica del lenguaje, se desprende que las prácticas de co-revisión contribuyeron a mejorar el texto escrito, pues las relaciones enunciador, enunciatario y lo dicho fueron debatidas en las discusiones de valoración de los textos.

Sobre los aspectos formales y de la presentación, se mejoraron progresivamente. Incluso, cada vez que se presentaba un error gramatical era oportuna una explicación. Apelar a aprender de la falta condujo a que los participantes reflexionaran también sobre la importancia de tomar conciencia sobre la gramática de la lengua española. Los problemas de concordancia disminuyeron. Las lecturas realizadas por personas externas representan un mecanismo regulador positivo para detectar fallas que el escritor deja de percibir debido a su continuo contacto con el mismo contexto lingüístico.

Desde los modelos que explican el comportamiento del escritor novato y del experto, decir el conocimiento y transformar el conocimiento: en el que estaban

anclados los participantes, se produjo un cambio trascendental en las producciones de los estudiantes. En el primer borrador, las producciones se basaban en el conocimiento previo que poseían sobre el tema de acuerdo a la manera como se encontraba organizado en sus memorias. Mientras que en el último borrador se reflejó un escritor más habilidoso capaz de transformar lo que sabe del tema en función de las necesidades contextuales, discursivas y retóricas.

Hay que hacer notar que la predisposición de los participantes fue un factor esencial. En todo momento demostraron interés por las actividades y el hecho de tomar la iniciativa de inscribirse por su voluntad en un programa de escritura a través del currículo exterioriza la motivación intrínseca que poseen.

### ***Proceso de Escritura del IPL Final de los Profesores***

El último borrador fue el producto de un largo proceso de producción realizado durante la ejecución del programa. Se recalca que hubo mejoría en la elaboración de los IPL. Al considerar la escritura como una habilidad, se entiende que su desarrollo es constante y depende de la práctica. Lo principal en estos casos es despertar el interés en los participantes y lograr una reflexión metacognitiva de sus procesos de aprendizaje. La puesta en práctica permitió que los participantes tomaran conciencia de que escribir no es un proceso espontáneo, sino que, a decir de Cassany (1999), el proceso escriturario se construye con trabajo, se reflexiona sobre la situación de comunicación, se apuntan ideas, se hacen esquemas y se redactan un sin fin de borradores.

Como ya se dijo, se les solicitó a los participantes que llevaran al mismo tiempo de su producción escrita un autoinforme, pero no lo consideraron oportuno. Prefirieron manifestar su apreciación por medio de una entrevista conversacional para el proceso del primer borrador, mientras que para el último fue a través de datos recabados por la Técnica del Grupo Focal. Para citar un enunciado producto de esta técnica, se presenta con las siglas TGF seguido del literal asignado para cada sujeto clave y el número de línea de donde se extrajo la información. Por ejemplo TGFA:

35, significa tomado de la técnica de grupo focal línea 35. Estas acciones le permitieron a los participantes mejorar su actuación en casos posteriores y reflexionar sobre sus representaciones sociales del proceso escritural.

*Planificación.* Exhibieron un proceso satisfactorio, basado en la generación de ideas, organización jerárquica, realización de varios borradores, atención a las necesidades de la audiencia y a los objetivos que guiaban el desarrollo de sus textos estaban muy claros. No obstante, estos dos últimos aspectos fueron los más complejos para ellos, debido a que solían tener la concepción de escribir aquellas ideas que surgían en sus pensamientos, sin considerar el objetivo real de la producción y sin reorganización. Realizar la actividad 7.2, planificar y socializar (ver Cuadro 5), en la que se les solicitó una V de Gowin como estrategia heurística, redireccionó notablemente el trayecto del IPL e indujo a que los participantes tuvieran la capacidad de esquematizar todos los elementos del informe para así visualizar todas las partes de su reporte como producto de una actividad investigativa. Apelamos a Algunas apreciaciones sobre el proceso de planificación son las siguientes:

(178) *Y otra cosa no! que nosotros se lo comentábamos es la V de Gowin, te pone a pensar sobre los diferentes pasos que hay que seguir, que eso antes no le parábamos mucho era una herramienta o simplemente bueno tenemos que hacer esto primero, de segundo de tercero. Pero ahora con estas herramientas uno tiene como el camino medio hecho para hacerlo [TGFA: 18-22].*

(179) *El hecho de haber hecho ese, el guion de pasos retóricos, que pareciera que como que tengo que hacer esto lo otro, resulta que no! Que por el contrario en vez de ser obstáculos que tu vayas llenando, al contrario eso es lo que hace más fluido el discurso que tu vayas a hacer [TGFB: 33-36].*

Conforme fueron documentándose en cuanto al tema y a la estructura textual, su planificación empezó a ser fundamentada. El desarrollo y la consolidación de las competencias se logró en el transcurso de varias semanas, pues el factor tiempo es determinante en la apropiación de conocimientos y en estrategias de aprendizaje

significativo. Planificaron el texto mediante lluvia de ideas, la V de Gowin y algunos esquemas. Este subproceso se reflejó durante el Programa, ya que los participantes, con la orientación de su docente y con los reportes que ellos mismos daban a través del código oral, tomaron conciencia sobre la importancia de pautar objetivos y revisarlos continuamente. Narrar sobre lo escrito permite generar reflexiones y actúa semejante al método socrático. La afirmación propuesta concuerda con lo establecido por Flower y Hayes (1982), quienes exponen que los objetivos del escritor no suelen desarrollarse en una etapa, más bien durante todo el proceso de composición escrita. La V de Gowin les permitió analizar la estructura de la generación del conocimiento en la investigación, así como ordenar las ideas con coherencia para entenderlo mejor y para comunicarlo a la comunidad discursiva a la pertenecen. Se comparte con Caballero (2005), en lo relacionado con la importancia “radica en la interacción continua que necesariamente ocurre durante todo el proceso entre los marcos teórico-conceptuales y los procedimientos empleados en el desarrollo de la investigación” (p. 46).

Los participantes tuvieron un desempeño excelente, pues sus producciones e intervenciones durante el desarrollo del programa de escritura así lo demostraron. Sus producciones destacan porque tuvieron mayor fundamentación teórica, la cual fue presentada a manera de discusión. Es preciso acentuar que el proceso de planificación se fue dando desde la primera semana y en cada uno de los borradores se corroboraba una mejoría. La consolidación del conocimiento que mostraban durante las discusiones así lo certifica.

*Textualización:* la escritura de los textos de participantes fue realizada siguiendo una planificación. Esta fue progresiva y guió todo el proceso, en especial, atendieron la necesidad de la audiencia y los objetivos que orientan el proceso de producción de cada texto. Incorporaron las recomendaciones que se les dieron en cada una de las retroalimentaciones realizadas.

Una variable positiva fue la presencia de un contexto social, marcado por la audiencia y los colaboradores. El contexto de la tarea va más allá de un contexto solo físico basado en el texto y en el tema. En esta actividad, se privilegió la interacción

entre pares académicos. Los escritos fueron compartidos en las clases de manera presencial y leídos por el otro participante. Se aplicaron estrategias de socialización del conocimiento y entre sí actuaron como auxiliares de escritura y coeditores. Estos roles son de colaboración en la textualización y sirven para redireccionar, mas no comparten la autoría del IPL. Finalmente, el escritor –autor es el que toma las decisiones sobre qué incorporar y qué no.

La textualización, con una planificación previa, va orientando a los participantes y su socialización (exponer los avances) les permite también escuchar las apreciaciones de los otros sobre sus producciones. A lo largo del proceso escritural fueron modificando sus textos. Verbigracia, se tiene el siguiente extracto:

(180) *Que yo creo que uno de los grandes problemas del que escribe la dificultad es el arranque donde estoy que voy hacer si tienes todas esas herramientas los conectores, la intención discursivo, creo que desarrollar el texto va hacer mucho mejor, más fácil más fluido [TGFA: 23-26].*

(181) *Hay una diferencia sustancial, incluso con el dos, porque uno siente para donde va! Okey hermano simplemente el primer informe cuando lo mandaste mira hagan el informe en verdad andábamos llenando en mi cabeza espacios, ahí, no! que si la introducción, los procedimientos, los objetivos, el marco teórico ahora no! tengo una intención más clara... [TGFA: 28-32].*

(182) *Bueno la de lo que estábamos hablando que se veían párrafos desequilibrados ya para el segundo, o sea en el primero y segundo informe, luego que vimos eso ya yo en traté por lo menos en este tercer informe trate de que sería más armoniosa la estructura...Claro eso te obliga a que no dejar ir ideas así [TGFB: 171 175].*

Los resultados obtenidos durante la aplicación del programa les permitieron a los participantes tener un rol activo, tanto en sus propias producciones como en la del compañero. El discurso oral y escrito están entrelazados y conforme mejora uno de ellos repercute en el otro. Todo ello también depende de la activación de los procesos cognitivos de orden superior.

*Revisión.* Desde la perspectiva cognoscitiva, este subproceso no con linealidad. En lo formal, se presenta en una etapa posterior a la edición, pero es el monitoreo el que hace posible que de forma constante se valore el escrito, incluso desde su planificación. De allí su carácter recursivo. Esta valoración remite a dos subprocesos, los cuales se basan en la lectura de lo escrito y su corrección.

Las actividades de revisión colaborativas fueron efectivas para llevar a cabo estos subprocesos. Hicieron que los participantes abandonaran el hábito de revisar solo aspectos de forma y que escribir un texto de calidad no se logra a partir del primer borrador, sino que requiere de formación y dedicación constante.

Al principio, la revisión se limitó solo a aspectos formales y al finalizar el escrito. Luego, sus revisiones fueron constantes y apuntaban a forma y contenido. Los siguientes extractos dan muestra del proceso de revisión.

(183) *Aquí puedo arreglar esto, poder arreglar lo otro, se escucha mejor, no solo que se escucha mejor, se entiende mejor! La idea es que se entienda, uno escribe para otros no para uno [TGFA: 12-14].*

(184) *Usé conectores para reforzar ideas, para destacar otras, para contradecir otras, o sea el hecho de la utilización de los conectores también, pero como eso que también a veces uno no sale de uno o dos conectores allí tienes una gama de conectores [TGFB: 177 – 179].*

La revisión y el monitoreo fueron constantes, es decir, no se limitaron solo a una revisión final. La revisión fue empleada por todos los participantes. Los dos participantes mostraron un especial interés, incluso en horas distintas a las pautadas nos reuníamos para discutir aspectos de sus IPL y reescribirlos, es decir, no dejaban la revisión solo para el final.

Estos resultados permiten hacer una comparación con los obtenidos en el primer borrador, pues en lo concerniente al primer proceso de producción escrita estuvo nulo. Lo anterior, se puede contrastar con los resultados obtenidos por Díaz (2004), quien sostiene que los escritores que no valoran el proceso que acompaña la escritura, difícilmente logren ser competentes. Además se pudo apreciar que los sujetos que tienen buena comprensión suelen caracterizarse por su capacidad para

planificar, auto-regular y también evaluar su actividad, aunado a ser reflexivos y conscientes a diferencia de los que poseen un nivel de comprensión bajo (Hernández y Quintero, 2001). Los participantes que logran mejorar la calidad de sus producciones escritas, incluso mejoran los niveles de comprensión lectora y su capacidad para adquirir y transmitir conocimientos.

El proceso escritural adoptado por los participantes se basó en la activación de los subprocesos cognitivos. Se esforzaron en la reescritura de sus borradores y quizás la toma de conciencia sobre todos los procesos involucrados, determinó la mejoría. La escritura de un texto no es suficiente para hablar de cambios sustanciales y transferibles; sin embargo es el inicio de los cambios paradigmáticos y culturales.

### **Escritura del IPL de los Estudiantes**

Una vez finalizado la aplicación del programa de escritura a través del currículo, los docentes participantes ejecutaron las propuestas diseñadas en el segundo nivel del programa. La intención fue generar el impacto social que una pedagogía transformadora demanda, ya que la proyección de ese cambio actitudinal repercute en la forma de abordar el IPL por parte de los docentes involucrados. Más adelante, se presentan las intervenciones pedagógicas diseñadas por cada docente sujeto, los resultados obtenidos y el proceso de escritura de los estudiantes.

### ***Programación Pedagógica de los Sujetos Clave***

Se establecieron varias reuniones en la que se discutieron modelos de propuestas pedagógicas realizadas por docentes para abordar la escritura a través del currículo, las cuales fueron presentadas en el diseño del programa. A partir de ello y, tomando esas experiencias como punto de referencia y con ayuda de las preguntas de autorregulación, los participantes diseñaron sus programaciones (Disponible en versión digital).

El sujeto A planificó su propuesta para la asignatura Proyecto de Física. Esta es una unidad curricular cuyos contenidos conceptuales son pocos, dado que se dirige más hacia la práctica. Esta característica le facilitó al docente la ejecución de las actividades programadas. Su intervención se basó en una serie de actividades de antes, durante y después de la sesión presencial del montaje y durante el desarrollo del experimento en el laboratorio. El énfasis de la intervención de este sujeto radicó en las asesorías académicas, con el propósito de que los estudiantes pudieran aclarar dudas de índole conceptual, procedimental y estructural en aras de escribir adecuadamente el IPL.

En una primera sesión de trabajo, el docente les ofreció una explicación detallada sobre las partes del IPL siguiendo la organización retórica realizada con antelación en el programa de escritura. Además, les dio los indicadores que consideraría a la hora de evaluar. Expone este docente, en una participación anterior, que el hecho de no haber tenido como práctica habitual darles un instrumento de evaluación a los estudiantes los deja en desventaja y las reglas del juego no estarían claras para los participantes. Le otorga relevancia a la evaluación e incluso les explica a sus estudiantes el diseño de la escala de estimación.

Antes de la sesión de laboratorio, el profesor les facilitó a los participantes una guía de laboratorio para cada tema con un dossier donde se presentan los aspectos teóricos asociados al tema físico. La intención es que los estudiantes tengan una formación conceptual que les sirva en las discusiones que realizó antes de los laboratorios. Desde esta perspectiva, el docente se ocupó de preparar a los estudiantes para que manejen el conocimiento y luego sean capaces de transformarlo según la actividad desarrollada.

Durante la sesión del laboratorio, el profesor aplicó una prueba corta grupal sobre el tema a trabajar. Esta técnica les permite contraer el compromiso y estudiar, al tiempo que propicia la oportunidad de, bajo un ambiente colaborativo, discutir entre los integrantes del equipo. Esta aplicación se encuentra en consonancia con lo planteado por Carlino (2005) quien asume favorable la aplicación de pruebas con material de soporte para el estudio. De esta manera se garantiza que los estudiantes

posean los materiales y lejos de perder tiempo en la búsqueda lo puedan invertir en el estudio. El docente inicia la discusión en atención a las respuestas dadas y refuerza aspectos teóricos y metodológicos, con la firme convicción de que los participantes comprendan los diferentes objetivos físicos y didácticos relacionados con la actividad. Para ello realizó esquemas (gráficos), explicó el uso de los instrumentos de laboratorio y realizó ejemplos e interrogantes. Al exhibir dominio conceptual y procedimental, les permitió hacer la actividad experimental, la cual fue monitoreada.

A la postre, los estudiantes mostraron las gráficas obtenidas y conjuntamente con el profesor las analizaron y discutieron los errores para así presentar los hallazgos de la verificación experimental. Esta última parte les permitió establecer la fecha de entrega del informe. Se recalca que el profesor estableció horas de asesoría para revisar el informe y realizó anotaciones en torno a las deficiencias encontradas. Incluso retomó, en clases, los problemas comunes que fue detectando a fin de solventarlos. Este proceso de retroinformación y monitoreo se fue realizando continuamente. Les solicitó dos versiones previas a la entrega final del informe.

En cuanto al diseño del sujeto B, procedió su intervención realizando un diagnóstico conceptual a través de la técnica de la discusión a fin de valorar las competencias de los participantes inscritos, pues la asignatura fue Electromagnetismo II y su prelación es el curso de Electromagnetismo I. Ese proceso le arrojó los siguientes resultados:

a) Aprobados de electromagnetismo I, cursantes por primera vez de electromagnetismo II.

a.1) Aplazados en electromagnetismo I (realizaron actividades de laboratorio); no obstante, en la segunda oportunidad no hicieron laboratorios.

a.2) Aprobados en electromagnetismo I, sin realizar actividades de laboratorio.

b) Repitientes de Electromagnetismo II (realizaron actividades de laboratorio; pero aplazaron)

Este panorama condujo al docente a un entrenamiento para realizar actividades de laboratorio efectivas. Se basó en enseñarles de manera práctica el uso

de los instrumentos de medición, para que luego pudieran concentrarse en la adquisición y acomodación de nuevos conceptos y así evitar que se distraigan en aspectos operacionales. Por la diversidad del grupo, el docente diseñó micro- talleres de actualización en horas externas a la clase y de manera libre y voluntaria. Los objetivos perseguidos fueron los siguientes: 1) ambientarse al espacio físico del laboratorio; 2) identificar los equipos, materiales e instrumentos más usados en el laboratorio de electromagnetismo; 3) reconocer los instrumentos de medición eléctrica y 4) adecuarse a la lectura básica de esquemas eléctricos y su montaje.

Este espacio paralelo a las sesiones de clases, tenía un objetivo implícito el cual fue abordar la estructura del IPL. Este sujeto le hace entrega a sus estudiantes de una guía denominada “Orientaciones didácticas asociadas al estudio de los campos magnéticos generados por corrientes eléctricas”, la cual fue desarrollada en un trabajo de investigación anterior y del cuadro de la organización retórica diseñado en el programa. Asimismo, se le presentó el instrumento de evaluación para que tomaran conciencia sobre su proceso evaluativo. La explicación sobre el cuadro de organización retórica y su evaluación fue minuciosa, incluso de informes anteriores tomaron segmentos discursivos para identificar algunos pasos retóricos en contexto.

Cabe enfatizar que también este sujeto se aprovechó de los pre-laboratorio como un espacio para la contextualización entre la teoría y la actividad experimental. Para ello, hizo uno teórico, lectura previa de la guía (orientaciones didácticas) y luego discutieron los aspectos teóricos. En el otro, el experimental, se inició y reforzó el conocimiento sobre el manejo y cuidado de los equipos de laboratorio. El docente fue estratégico e involucró a todos los participantes, quienes mostraron receptividad.

La planificación del IPL fue hecha durante el pre-laboratorio. Cada equipo presentó su plan trabajo y luego les sirvió como punto de partida para escribir su marco experimental y así guiar su proceso de producción. El docente los acompañó durante el experimento supervisando la parte técnica y haciéndoles preguntas asociadas a la teoría que pudiesen orientar el proceso experimental. Un elemento significativo fue que los estudiantes debían entregar las relaciones físicas antes de retirarse a fin de garantizar la obtención de los insumos. Este sujeto trabajó con

asesoría grupal, estableció días específicos y alternativos, puesto que le parecía poco viable trabajar con la totalidad del grupo y en un solo horario. Este espacio fue propicio para abordar la evaluación formativa de dos versiones previas al igual que el sujeto A.

Los docentes participantes del programa valoran la propuesta teórica y pedagógica, pues ambos coinciden en acotar que les permitió mantener otro tipo de relación con sus estudiantes. El hecho de haber sido ellos mismos los participantes en el primer nivel, los llevó a valorar el esfuerzo que se hace para elaborar el IPL, incluso el sujeto B lo cataloga como “un trabajo”. Además, negociaron las entregas con sus estudiantes y promovieron actividades de lectura y escritura guiada. La experiencia les concedió la oportunidad de apreciar durante este proceso la forma de enseñar y la utilidad de la reflexión para modificar sus creencias y representación social sobre la escritura. En fin, esta forma de acción pedagógica es muy laboriosa, pero los frutos alcanzados compensan los esfuerzos, tanto de docentes y estudiantes como de investigadores.

### ***IPL Final de los Estudiantes***

No se reportan los borradores iniciales y el proceso inicial, puesto que equivale a lo que fue reportado en el diagnóstico. La presentación de los resultados obtenidos se basa en los IPL de los estudiantes después de la aplicación de las programaciones diseñadas por sus docentes. Para citar extractos se usan las siglas CIPL-BFE:E1, que remiten al corpus informe de práctica de laboratorios, borrador final del equipo 1, por ejemplo. Es importante destacar que como todo proceso de escritura, los cambios son paulatinos y los logros apuntan más hacia la iniciación de una toma de conciencia con respecto a la necesidad de considerar la lengua como medio que permite establecer la comunicación y vehicular el conocimiento. Los resultados obtenidos por los dos docentes fueron similares, por esta razón se presentan de manera general, mediante los cuatro criterios establecidos en la escala

de estimación, los siete informes evaluados y que fueron suministrados por los sujetos clave a la investigadora.

(a) En lo que respecta a la adecuación al tipo de texto, se puede decir que todos los IPL cumplían con las macromovidas, movidas y pasos retóricos, lo cual podría ser producto de que poseían, desde un principio, la estructura genérica acompañada de una excelente formación conceptual y procedimental sobre la actividad de laboratorio. Alega el sujeto A que la presentación y discusión previa de la estructura del informe favorecieron el desarrollo del informe y la realización de la actividad experimental. Esta situación les proporcionó seguridad y activó la motivación para el desarrollo de la temática. El sujeto A y el sujeto B confluyen en que se registró mejoría significativa en lo que concierne a ello, aunque se siguen presentando algunas dificultades, se siguen manteniendo, tales como: ausencia de cita de autores y lista de referencias, presencia de posición frente a los resultados obtenidos, reporte de las reflexiones finales o la aproximación teórica experimental. En esta última macromovida, se registraron dificultades en quienes sí la escribieron. Por ejemplo:

(185) *Es importante mencionar que era necesario aplicarle un impulso al móvil para iniciar el movimiento, así continua su trayectoria. Además que la condición fundamental para evidenciar dicho movimiento es que los equipos estuvieran en equilibrio [CIPL-BFE:E1].*

El docente les indicó que faltó señalar aspectos asociados con el experimento, la acción didáctica y la conjunción de las tres actividades de laboratorio realizadas. Se recuerda que en la comunidad de física es común hacer varias actividades experimentales bajo el mismo marco teórico y procedimental. Lo antes expuesto, pudo haber sido porque los docentes siguen teniendo una ligera tendencia en considerar que son los estudiantes quienes deben inferir que como son tres actividades, en las reflexiones se debe presentar esa visión general.

Generar cambios paradigmáticos en las representaciones sociales sobre la escritura no es tarea fácil, ni a corto plazo. Demanda de mucho esfuerzo y requiere

del compromiso de todos los entes involucrados. Asumir esta experiencia para los profesores representó una inversión de tiempo, de trabajo, de disciplina y dedicación que quizás otros no están dispuestos a dar y se entiende que algunos aspectos hayan quedado por fuera, pero, en el caso de los IPL del sujeto B, sí están presentes las citas para reportar el discurso ajeno e incluso incorporan comentarios oportunos, se auto-presentan como escritores más conscientes de su proceso escritural.

(186) *Para el estudio de esos fenómenos es necesario tener presente el campo magnético terrestre. Según Tppens (2011), todo imán está rodeado de por un espacio, en el cual se manifiestan sus efectos magnéticos. Dichas regiones se llaman campos magnéticos” (p. 570) [CIPL-BFE:E4].*

La razón de lo anterior podría ser que muchos de ellos ya habían cursado la asignatura y han madurado el conocimiento en lo que concierne a los patrones organizativos del tipo de texto exigido en la especialidad.

Los docentes reportaron que en los primeros borradores, la coherencia de los conceptos evidenciaba un escaso manejo teórico de los conceptos físicos y experimentales involucrados en la actividad de laboratorio. Escribían al estilo de *decir el conocimiento*, incorporando en las diferentes secciones del informe lo solicitado sin mantener una coherencia global. Esta norma de textualidad fue mejorando, conforme recibían las asesorías y realizaban lecturas grupales para la revisión. Este proceso favoreció que tuvieran la posibilidad tanto de mejorar las fallas como de comprender la razón por las que se hacían los cambios. En un escenario tradicional, los estudiantes recibían solo la calificación sin la oportunidad de mejorarla y sin la posibilidad de recibir retroinformación. Quiere decir que la intervención estableció canales de comunicación que acercan los docentes a sus estudiantes.

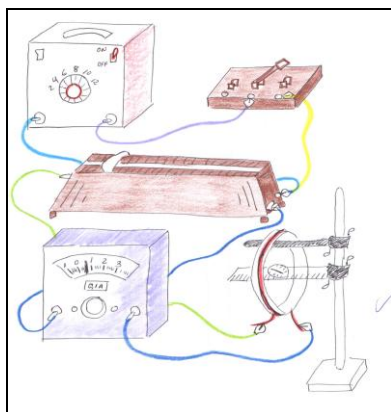
(b) En lo concerniente a la cohesión textual, se reflejó la articulación en los textos. No se visualizaron las oraciones como unidades inconexas, sino vinculadas entre sí a través de marcadores discursivos. Ejemplos:

- (187) *Por consiguiente, permite estudiar el comportamiento de los cuerpos que se mueven en línea recta y con velocidad constante...* [CIPL-BFE:E1].
- (188) *En consecuencia, un cuerpo con movimiento rectilíneo uniforme no se detiene de forma natural si no se aplica una fuerza sobre él* [CIPL-BFE:E3].
- (189) *En conclusión, la corriente eléctrica crea un cuerpo magnético a su alrededor* [CIPL-BFE:E4 ]

Los estudiantes de los dos sujetos clave, exteriorizan a través de la redacción de los informes mejoras sustanciales con respecto a los borradores anteriores, según lo reportado por los docentes y lo visualizado en los mismos. La evaluación de tipo formativa ayudó a los estudiantes a obtener un desempeño exitoso y los indujo a incorporar la mayoría de las sugerencias indicadas por sus docentes.

(c) En cuanto a los aspectos formales y estilísticos, se siguen presentando errores ortográficos. Los profesores manifiestan habérselos corregidos, pero vuelven a escribir mal determinadas palabras. También fue común la acentuación inadecuada de determinados monosílabos como *fue* y *dio*. Son errores poco significativos en consideración a la globalidad del informe y a la impecabilidad de su presentación. Los estudiantes reflejan mayor motivación, pues incluso a través de los dibujos de los montajes de los experimentos se puede notar. A continuación se exhibe una muestra de un montaje.

Gráfico 10. Muestra de un montaje



Generalmente, los estudiantes de Ciencias Naturales, y en especial los de la Especialidad de Física, suelen valorar más lo relacionado con la resolución de problemas y con la aplicación de fórmulas físico-matemáticas. Aun cuando existan muchos aspectos mejorables, los IPL muestran los esfuerzos realizados por los docentes y por los estudiantes para elevar la calidad de los textos. Este tipo de experiencias no solo cumple con los objetivos establecidos en esta investigación, sino que van a la vanguardia de la tendencia política dirigida a la inclusión social de los sectores marginados al no poder formar parte de la tradición de una comunidad discursiva (Moyano, 2005). Para hablar de logros más sustanciales, se requiere seguir ejecutando programaciones de este tipo para generar una acción transformadora que involucre a más actores de la comunidad.

En términos de ideologías, estas influyen en el conocimiento como muy bien lo refiere van Dijk (2003). Podría parecer contradictorio, pero a lo largo de esta investigación se ha evidenciado que las creencias de los sujetos sobre el proceso escritural repercuten en la adquisición del conocimiento y al mismo tiempo se van transfigurando estereotipos. La ideología de los sujetos incide en lo científico, por consiguiente, aquellas personas con competencias lingüísticas se van creando prejuicios acerca del conocimiento que son capaces de adquirir, generar y transformar al contrario de quienes socialmente están señalados como incompetentes o analfabetas académicos.

### ***Proceso de Escritura del IPL de los Estudiantes***

Entre los hallazgos principales reportados por los docentes, lo cuales concuerdan con los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los estudiantes que formaron parte de las aplicaciones pedagógicas no convencionales, se tiene que en un principio la mayoría escribía sin mucha reflexión y sin hacer una búsqueda de información para luego organizarla y transformarla según las exigencias de la comunidad. A continuación, se presentan los detalles de cada uno de los subprocesos. A pesar de que los cuestionarios de autoevaluación para estudiantes (CAE) fueron aplicados para la totalidad de los dos grupos, se toman como muestra en este estudio

siete (07), ya que estos fueron quienes entregaron puntual el compromiso Para citar una muestra tomada de este instrumento se usan las siglas CAE con el número asignado para el participante.

*Planificación.* Este subproceso fue considerado por los estudiantes gracias a la insistencia que tuvieron los profesores intervinientes al hacerles comprender la importancia de establecer el propósito de lo que se quiere escribir. Trabajaron con apuntes y listas de ideas. Cuando se les pregunta ¿realmente planificas para luego textualizar? En un principio no lo hacían y posteriormente destacaron la relevancia que le otorgan a la planificación, pues les permitió escribir informes de mayor calidad a los que estaban acostumbrados a escribir. Algunas respuestas fueron las siguientes:

(190) *Ya no escribo todo corrido, voy por parte* [CAE:1].

(191) *Hice esquemas para ver que va en cada parte* [CAE:2].

(192) *Me ayudé mucho con la organización retórica que me dio el profe* [CAE:7].

(193) *Me sentí motivado porque eso significa que puedo mejorar la nota.* [CAE:5].

(194) *Saber del tema me permitió saber qué debo escribir* [CAE:3].

(195) *Sabía que el profe los va a leer y trataba de seguir las pautas* [CAE:2].

(196) *En la mayoría de los casos sí planifico, ya que me ha permitido hacer un mejor análisis* [CAE:4].

Estas apreciaciones coinciden con los aspectos que Pottier (1992) expone como necesarios para un proceso de planificación, los cuales se focalizan en la situación de la comunicación, los propósitos establecidos, manejo conceptual y organizacional suficiente, y reconocimiento del contexto. Muchos de los involucrados percibieron este subproceso como una oportunidad que los acercaba más a la solicitud de sus profesores y por supuesto a “mejorar la nota” (161).

*Textualización.* En este subproceso, los participantes mostraron que escribían siguiendo la planificación realizada. Las observaciones de sus docentes eran

oportunas para mejorar el texto, aunque a veces reportaban de manera oral que reescribir los comprometía mucho. Transformaron ese esquema inicial realizado y lo acoplaron al cuadro de organización retórica entregado por sus docentes. Emplearon un registro adecuado para la disciplina, consideraron las propiedades del texto y lo más importante, según lo reportan los docentes, es que asimilaron las convenciones socio – discursivas del tipo de texto en esa especialidad.

Esto evidencia que si desde la escuela se enseñan y se activan los subprocesos cognitivos como parte de una práctica cotidiana, los estudiantes llegarían a la universidad con mayor conciencia sobre lo que sucede alrededor de la construcción discursiva. Esta fase es muy compleja, pues en ella se deben atender paralelamente muchos procesos como: el manejo de un saber enciclopédico en conjunto con el procedimental y la activación de los elementos normativos y pragmáticos de la lengua para componer un discurso lógico que satisfaga las expectativas de los lectores potenciales adjuntos a la comunidad discursiva en la que se circunscriba el texto. Algunos ejemplos tomados de los cuestionarios de los estudiantes son los siguientes:

(197) *Me parece fundamental investigar porque gracias a eso escribí mejor mi informe [CAE:4].*

(198) *Tener las pautas me facilitó la redacción [CAE:2].*

(199) *Escribí con seguridad porque ya sabía que quería decir [CAE:3].*

(200) *Muchas veces me dio fastidio volver a reescribir el informe, pero ahora entiendo que escribir bien no se logra desde la primera versión [CAE:5].*

(201) *Considero que se necesita un buen tiempo para hacerlo, además de las herramientas necesarias, dominio de los términos, etc. [CAE:4].*

(202) *Ahora investigamos primero, luego hacemos un borrador de la introducción, un marco teórico y de una experiencia. Después, se lo enseñamos a la docente para que lo revise y nos dé instrucciones. Reescribimos el informe con las mejoras y luego procedemos a mejorarlo. [CAE:6].*

(203) *Si investigo primero, me di cuenta que puedo hacer un mejor informe.* [CAE:5].

Estas muestras reflejan que los estudiantes logran tomar conciencia y mejorar progresivamente sus escritos después de prácticas pedagógicas diseñadas intencionalmente para el desarrollo de alguna habilidad.

*Revisión.* Los participantes manifestaron que revisaron la redacción de sus informes e incluso exponen que la razón de hacerlo, ahora, obedece a que reconocen la organización retórica del texto que van a escribir, el docente les ofrece asesoría con retroinformación, la evaluación recibida es formativa y además poseen un instrumento que les permite revisar y co-revisar los textos grupalmente.

Abandonaron el hábito de revisar aspectos solo normativos y sumaron indicadores relacionados con la adecuación a la estructura, claridad de texto, composición de los párrafos, cohesión textual y presentación. También, hay algo muy importante que se debe destacar y es que generaron tres borradores, por lo tanto la escritura fue progresiva. La evaluación formativa favoreció notablemente el que este tipo de cambios se hubiese presentado, ya que la forma en que se asume la producción escrita como una actividad lingüística en la que el locutor posee una marcada intencionalidad, depende del tipo de práctica pedagógica establecida por los profesores. Algunas evidencias reportadas son las siguientes:

(204) *Escribir varios borradores me permitió entender que escribir requiere de práctica* [CAE:4].

(205) *Escribir varios borradores fue muy laborioso, pero valió la pena* [CAE:6].

(206) *Yo corregía por encima, pero en este informe lo hice con más conciencia* [CAE:7]

(207) *Creo que esto se debe al instrumento de evaluación* [CAE:3].

(208) *No me habían enseñado a revisar de esta manera* [CAE:3].

- (209) *A veces no revisaba porque terminaba el trabajo en la madrugada. Pero este informe pasó por varias revisiones gracias a los tutoriales. [CAE:6].*
- (210) *En el pasado, solo entregábamos el informe sin oportunidad de corregirlo, debido a que solo era revisado de manera definitiva. Ahora lo revisamos varias veces. [CAE:5].*
- (211) *En el primer informe que realizamos la profesora nos lo recibió y nos los entregó con todos los errores corregidos de manera tal que lo arregláramos y se lo entregáramos nuevamente con el fin de obtener la nota completa del informe. Esto me pareció muy buena estrategia porque de esa manera pudimos alcanzar mejores notas. [CAE:3].*

En conclusión, los estudiantes mejoran en la medida que sus docentes les enseñan el oficio de ser un estudiante universitario y con eso adquieren el compromiso de ser mejores. Asumir que los estudiantes están conscientes de los subprocesos cognitivos que se deben activar para el proceso de producción escrita de manera innata es un riesgo que se corre. La universidad debe prepararlos para establecer esa afiliación con su institución y con la especificidad demandada.

## CAPÍTULO IX

### IMPACTO SOCIAL DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

#### Valoración Global de la Intervención Pedagógica

El objetivo de este capítulo es valorar el programa de escritura a través del currículo por medio de su aplicación. Durante la aplicación pedagógica se realizó una valoración continua del proceso; sin embargo, al final se sostuvo una reunión para discutir aspectos relacionados con la experiencia en el programa a través de la técnica del grupo focal y posterior a ello se aplicó un cuestionario. Las categorías abordadas se resumen en: 1) diseño del programa, 2) tiempo para la ejecución, 3) enfoque adoptado y 4) impacto de las intervenciones pedagógicas diseñadas por los profesores informantes para mejorar en sus estudiantes el proceso escritural del IPL. Para citar extractos tomados de los cuestionarios de autoevaluación de los profesores se usa el código CAE seguido del participante A o B según sea el caso. Por ejemplo: CAE:B para referir al sujeto B y TGF para anunciar la Técnica del Grupo Focal acompañada del literal del sujeto.

1) Diseño del programa. Los participantes manifestaron que la planificación de los proyectos de escritura que conforman el programa de escritura y su correspondencia con los contenidos trabajados fue propicia. Incluso afirma el sujeto B lo siguiente:

*(212) Yo creo que las superó... o sea es que desde el principio creo que lo de la matriz FODA.... El hecho de que yo nunca había visto eso, sentarte a reflexionar cuáles son las fortalezas, las debilidades de los trabajos de laboratorio... todas esas cosas, ya desde el principio ya el taller (Refiriéndose al programa) captó la atención... Claro como siempre laborioso dentro de ese marco de actividades que el profesor universitario está envuelto, pero*

*siempre todas las clases me parecieron interesantes... siempre había un detalle que alimentaba eso que estábamos discutiendo desde el principio. (TGFB: 299-305).*

De la cita anterior, se desprende algo muy importante, lo *laborioso inserta* al programa en una perspectiva poco atractiva. En cierta medida, las actividades que implican el desarrollo de competencias lingüísticas no pueden ser de orden declarativo, sino que deben estar dirigidas hacia el hacer. Por lo tanto, requiere del compromiso de los involucrados para su efectivo desarrollo. La estructuración del programa les permitió tomar conciencia sobre los subprocesos de la escritura y considerar que para lograr un buen texto el monitoreo debe ser constante. Los proyectos les permitieron a los participantes ir progresando para mejorar su proceso escritural, reflexionar sobre la organización retórica del texto más recurrente dentro de la especialidad y sobre todo reflexionar sobre la manera de enseñar a escribir ese texto de alta demanda en esa comunidad discursiva. Diseñar una tabla de organización retórica para el IPL fue determinante para los sujetos y para su proyección con sus estudiantes:

(213) *...el ir construyendo claro con tu ayuda que eso fue otra cuestión... que o sea tu ayuda a pesar de que no tienes esa formación en laboratorio en términos de... digamos, de ir tejiendo ese informe nos ayudó bastante, pero para mí, el sentarnos a reflexionar, crear esa serie de pasos... el sentarnos a reflexionar que existe una estructura bien hilvanada, o sea bien estructurada, todo engranado, eso me pareció que marcó... y que no solamente son grandes rasgos, que si un marco teórico, un marco experimental, un cierre... No... Resulta que en cada uno hay subcategorías, y ahí otras más... o sea, lo que llamamos las macromovidas, movidas y los pasos [TGFB: 275-282].*

(214) *Yo no más me quedaba en las macromovidas y lo que está dentro de las macromovidas era así como nublado, no? borroso. Bueno uno escribe, y a lo mejor un informe A no se parece en nada a un informe B [TGFA: 285-287].*

De esto se deriva que esta actividad resultó ser significativa para el desarrollo académico de los participantes, debido a que lo aprehendido además pudo ser

transferible a sus estudiantes. Los siguientes enunciados tomados del cuestionario así lo demuestran:

(215) *La acción de escribir, discutir, dialogar con el docente y entre los integrantes del grupo y regresar a la escritura de manera reiterada posibilita la profundización del conocimiento en esta disciplina que por su naturaleza la conceptualización de las leyes y teorías no es fácil para quienes posteriormente tienen la tarea profesional de hacerse entender en escenarios académicos [CAP:A].*

(216) *Es obvio que la actividad enriquece.... porque permite al participante adquirir herramientas para la construcción del discurso en esta disciplina, aspecto que, al menos estos ambientes formativos, no son considerados como importantes [CAP:A].*

(217) *Considero que todo proceso que se realice en términos didácticos para coadyuvar en el proceso de enseñanza/aprendizaje se retribuye en conocimientos mejor asimilados. En este caso en las sesiones de asesoría para la redacción de los informes no solo permitían revisar la redacción y ortografía, sino también aspectos inherentes a la física como tal [CAP:B].*

El apoyo de los docentes involucrados fue determinante para suministrar información sobre los aspectos necesarios para abordar las prácticas de escritura del IPL. Ellos proporcionaron información valiosa, al tiempo de convertirse en co-investigadores capaces de generar propuestas metodológicas que pudiesen solventar las necesidades de sus estudiantes. El compromiso de ambos sujetos fue evidente a lo largo de todo el programa, lo cual fue visible en la realización de todas las tareas asignadas. Incluso, estuvieron dispuestos a tener clases del programa en períodos de paros universitarios. Para ellos, representó una oportunidad, ya que disponían del tiempo para ejercitarse. Sin embargo, manifestaron como limitación el no haber podido agrupar a todos los docentes de la especialidad en este programa. Dice el sujeto B:

(218) *...hubiese sido una oportunidad interesante si hubiesen estado la mayoría o todos los profesores... todos siguiéramos una misma línea [TGFB: 147 -149].*

En lo que toca a las actividades aplicadas, fueron útiles para apoyar el aprendizaje. Todas estuvieron basadas en el constructivismo y ello permitió que los participantes fuesen activos, socializasen el conocimiento y construyesen su propio aprendizaje. Por los resultados del proceso de aplicación, se deduce que fueron altamente motivadoras, por tanto que los estudiantes, aún después de finalizar las sesiones, se quedaban en el laboratorio (horas adicionales) y querían seguir compartiendo experiencias. Tanto las lecturas, como los ejercicios y las fichas fueron útiles para los participantes, incluso para asignaturas del postgrado. Uno de los hallazgos encontrados es que los profesores aprendieron a considerar la evaluación formativa.

(219) *...uno se siente satisfecho cuando te entregan los informes y no que bueno “mira, incorporaron esto, incorporaron lo otro”, que hay cosas que yo a veces les pasaba por encima [TGFA: 330 - 331].*

Sobre el modelo discursivo diseñado y aplicado en el seno del programa, se tiene que los logros fueron focalizados en el paradigma, al romper esquemas anteriores y generar reflexiones sobre el género discursivo inserto en esa disciplina y la concepción de lengua. El desarrollo de la competencia retórica se evidenció en la escritura de los IPL privilegiando el carácter social de la lengua. Al realizar las prácticas escriturarias desde la cotidianeidad de la disciplina, se consolidó la construcción discursiva del IPL.

(220) *Por eso te digo, fue un encuentro con uno mismo como escritor, como estudiante, o sea todas esas cosas [TGFA: 423 – 424].*

Los participantes le confieren a la lengua el valor epistémico. Incluso, al diseñar sus intervenciones pedagógicas hacen énfasis en colaborar para que sus estudiantes posean dominio conceptual porque entienden que la lengua es un vehículo generador de conocimiento, pero para su activación se requiere del conocimiento previo. El llevar este modelo a la práctica por medio de un programa de escritura a través del currículo fue positivo, por cuanto permitió incluso la transferencia de los

conocimientos a los estudiantes, pero desde los actores de la disciplina. Esta metodología de acción transformadora indujo a un trabajo colaborativo asistido por tutorías que privilegió otro estilo de evaluación, cónsono con una pedagogía crítica.

(221) *...es importante porque permite preparar el camino para lo que voy a hacer, es una orientación... es justamente lo que uno recibe aquí son orientaciones. Me parece importante que se siga [TGFA: 295 – 297].*

(222) *...Bueno yo no pensaba que íbamos a hacer tantas cosas, y luego me encontré con tantos vacíos en mí. Pensé que íbamos a recibir unas instrucciones, unos elementos, pero no pensé que tenía tantos vacíos al momento de escribir porque como te he dicho, uno va escribiendo así como le va saliendo, improvisando pues... Claro uno sabe lo que debe tener, que debo hacer esto, hacer lo otro, pero no tenía conciencia de todos los elementos y eso, evidentemente que nos va a ayudar, pero no pensé que íbamos a hacer tantas cosas pues, eso me impactó... no sabía que íbamos a hacer hasta esta última parte... [TGFA: 309 – 316].*

Una de las actividades que los marcó fue en el segundo nivel del programa. El diseño de una intervención pedagógica en la que ellos mismos cambien sus prácticas comunes generó mucho impacto. Dice el sujeto B:

(223) *Fue interesante puesto que nunca en mi praxis docente había tomado en cuenta estos elementos ni de reescritura, ni de evaluación, entre otros, cabe destacar que aunque en las pruebas escritas, informes, y otras estrategias que se aplican en la especialidad corregía errores ortográficos, eso no modificaba la nota de los estudiantes, y no les llamaba a un proceso de reflexión en cuanto a eso, quizás ni siquiera me aseguraba que ellos visualizaran su error, así mismo los de redacción en general [CAP:B].*

La información recogida por los participantes fue discutida en varias sesiones y les sirvió para reflexionar y ser entes críticos para adoptar lo positivo de la experiencia y tomar conciencia sobre la didáctica antes aplicada.

Tiempo para la ejecución. Todos los participantes opinaron que el tiempo destinado para cada proyecto no fue suficiente, dado que manifestaron tener muchas deficiencias, Sugirieron orientarlos hacia la enseñanza extensiva y de ese modo tener

más prácticas escriturales dentro y fuera de las horas estipuladas para cada sesión. Las actividades relacionadas con los verbos de reporte también requieren de más tiempo. Al respecto se lee:

(224) *Más que todo como en la parte de los verbos, fijate que cuando tú me dijiste “¿y qué trabajaste en los verbos?”... Claro, como no lo trabajamos mucho yo no le di casi importancia... [TGFA: 376-379].*

Es de acotar que fue tanta la aceptación del programa que los sujetos realizaron el segundo nivel con la acción transformadora. Por supuesto, es importante destacar que fue muy laborioso y ameritó de mucha disciplina y entrega. Estos dos sujetos son investigadores conscientes de la importancia de este tipo de intervenciones interdisciplinarias. Al contrario de lo que se esperaba, los paros universitarios favorecieron la ejecución del programa cuya duración osciló desde el mes de abril de 2013 hasta junio del 2014. Con un periodo de interrupción que se realizó para esperar que los sujetos tuvieran de nuevo estudiantes en aula para la acción transformadora.

Enfoque adoptado. Todos consideraron adecuados los enfoques de composición escrita adoptados, es decir, de proceso y de contenido, pues en ellos es donde se encontraban las bases de las debilidades presentadas en el diagnóstico. Los docentes aseveraron que anteriormente escribían bajo un modelo de producto, ya que así les enseñaron. Referente a la interacción, condujo a los cursantes del programa de escritura a la consolidación de sus conocimientos (Martínez, 2004). La auto-evaluación y la co-evaluación representaron un mecanismo de control para mejorar la habilidad productiva escrita tanto en los docentes como para que ellos después se lo transfirieran a sus estudiantes.

Impacto de las intervenciones pedagógicas diseñadas por los profesores sujetos para mejorar en sus estudiantes el proceso escritural del IPL. Esta posibilidad les permitió a los profesores transferir el conocimiento adquirido, por una parte, y por la otra ser sujetos empáticos, porque ya habían pasado por una situación de reescritura del informe. El programa de escritura trascendió y pudo llegar a los

estudiantes de pregrado, pero con una perspectiva transversal. Esta práctica pedagógica realizada por los docentes se puede calificar como no tradicional, porque no es lo que en esa comunidad se concebía. Desde esta perspectiva, el proceso escritural es presentado como un eje transversal que atraviesa globalmente los contenidos de las asignaturas. Para demostrar la validez de esta afirmación se presentan los siguientes extractos discursivos:

(225) *...el escribir no solo es un acto para plasmar lo que se piensa, sino que es un proceso en el cual, de manera consciente y reflexiva, se produce un texto, para que otros lo lean. Por otro lado, reflexionar que aunque soy de la especialidad de física, hay que prestar particular atención a aspectos asociados con la lectura, escritura, ortografía, entre otros que muchas veces pasamos por alto porque no corresponde a la especialidad, pues la lengua es el eje transversal en el proceso de formación de docentes [CAP:B].*

(226) *Desde un primer momento, me sorprendió la cantidad de aspectos que usualmente dejamos de lado al momento de la escritura, realmente la comunicación desde las letras es una acción de alta complejidad por lo que es necesario ponerle más cuidado, sobre todo en este ámbito profesional [CAP:A].*

Este tipo de práctica no es común en la especialidad. De hecho se puede corroborar a través de la subcategoría “práctica pedagógica” de la fase diagnóstica. Los planteamientos anteriores permiten afirmar que, en la intervención pedagógica de los docentes, sus roles fueron de mediadores y se preocuparon porque sus estudiantes mejorasen sus escritos. Ejemplo

(227) *En esta acción educativa el docentes-orientador-conductor-tutor-guía es de esencial importancia, porque es quien en principio dará las pautas y orientaciones para la construcción del discurso científico, además en la lectura de los primeros avances del texto y en conversaciones con el estudiante, el docente tiene la oportunidad de visualizar las fortalezas y debilidades del conocimientos construido por él y, en efecto, obrar bien sea en reforzar, profundizar los aciertos y reconducir las debilidades encontradas, entre otras [CAP:A].*

(228) *El docente cumple un rol determinante en el proceso, no solamente en la parte experimental y en el acompañamiento en el aprendizaje de la Física, sino en el proceso de formación general, con esto quiero decir que el desarrollo de los informes de laboratorio no pertenece a ningún curso en específico, y a la vez pertenece a todos, ellos (los estudiantes) agradecen el hecho de plasmar los elementos que lleva el informe de laboratorio y que el docente manifieste “lo que quiere”, en función a esto el acompañamiento es determinante en cualquier proceso educativo. Por otro lado, la evolución de pensar las observaciones y reescribir sus ideas para una mejor lectura [CAP:B].*

Sus participaciones como mediadores del aprendizaje de la lengua escrita en el contexto de la disciplina, apelaron a la función comunicativa y privilegiaron el nivel epistémico de la lengua. De esta manera, la experiencia fue de ganar – ganar, ya que los estudiantes mejoraron su escritura y ellos como docentes quedaron muy satisfechos por los logros alcanzados.

Con relación a la pertinencia de la aplicación del programa de escritura a través del currículo, todos los participantes coinciden en afirmar que es ventajoso, pues les permitió obtener formación sobre un determinado texto con entrega real en el contexto disciplinar. Esta vía permitió por un lado, realizar la actividad solicitada para el programa y, por el otro, ejercitarse desde la perspectiva didáctica. Algunas opiniones generales ofrecidas por los participantes son las siguientes:

(229) *Es importante destacar el rol activo que tuvo la profesora durante todo el proceso, ya que más que guía, nos niveló para que comprendiéramos mejor ciertas cosas y en el momento de hacer una práctica se tomaba el tiempo necesario para que mejoráramos el informe [CAE:1].*

(230) *Me parece un proceso muy importante, porque al menos en este caso, es explicar a través de la escritura del informe lo aprendido durante la experiencia de manera clara y lógica con los basamentos teóricos. Con la guía de realización del informe todo es más preciso y de esta manera podemos realizar un informe más completo y específico de cada experiencia de laboratorio [CAE:3].*

(231) *Es de gran importancia tener un patrón que guíe la elaboración del trabajo [CAE:4].*

(232) *El rol de mi docente como guía en el proceso escritura y experimental fue excelente. Siempre estuvo disponible para cualquier inquietud que le planteamos [CAE:5].*

También expusieron sus apreciaciones con respecto a las intervenciones no tradicionalistas de sus docentes. Dicen:

(233) *Las prácticas pedagógicas de mi profesor me han servido de mucho, ya que me han hecho reflexionar de una u otra manera acerca de todos los logros que puedo conseguir cuando me propongo estudiar y dedicarme en cualquier asignatura [CAE:5].*

(234) *La revisión era una muy buena oportunidad para mejorar la nota y lo más importante ver que errores cometimos para no repetirlos. En pocas palabras, me sentí contento. Eso en física no era lo usual [CAE:6].*

(235) *Me permitió reflexionar acerca de una mejor comprensión y desarrollo de las prácticas de laboratorio. El realizar el informe de laboratorio de esta manera nos permitió una mejor comprensión de los temas y experimentos [CAE:4].*

Estos extractos representan la visión que tienen los estudiantes de la actividad desarrollada y la participación satisfactoria que ello significó en su crecimiento académico. Por esta razón, replantearse las prácticas pedagógicas desde una pedagogía crítica en la que los participantes son los protagonistas de los encuentros de aprendizaje es una posibilidad factible para los intervinientes.

El impacto social de esta actividad radica en concebir la escritura como competencia. Los escritores competentes entienden las razones por las cuales se debe leer y escribir críticamente para la inclusión dentro de una sociedad plural. En otras palabras, se abandona la concepción de escritura como contenido académico para convertirse en herramienta de adquisición de conocimiento. El desarrollo de esta competencia socio-cultural permite que docentes y estudiantes descubran el para qué y el porqué de lo que escriben, al tiempo que se puedan involucrar, porque le ven

sentido a sus producciones y se proyectan ante su comunidad académica. Lo expresado en el enunciado anterior, implica que lo ejercitado en la secuencia pedagógica tiene sentido fuera de esta. De hecho, todas las prácticas pedagógicas deben cumplir con este principio, pues al darle significado se convierten en escritores autónomos que desean transmitir su pensar mediante el código escrito. A las actividades pedagógicas les corresponde fomentar el logro del desarrollo de la competencia escritural para la vida. La intención es que el individuo consiga un desarrollo epistémico y convierta la escritura como medio de transmisión del pensamiento.

No obstante, este cambio no es solo actitudinal, también los cambios conceptuales y procedimentales son esenciales para lograr una buena estructura del texto y que el escritor sea capaz de transformar el conocimiento. Para cumplir tal propósito los actores intervinientes deben ser activos y críticos para confrontar posiciones, asumir posturas y generar conocimiento a la hora de producir y enseñar a producir. Los sujetos intervinientes valoran el programa por cuanto también les permitió mantener una relación diferente con sus estudiantes al incorporar la negociación en el proceso de enseñanza aprendizaje. También, manifiestan que han cambiado sus paradigmas en cuanto a la manera de enseñar y de escribir.

### **Impacto Ético**

El impacto ético de una pedagogía transformadora parte de las acciones desarrolladas, ya sea por intereses individuales o grupales sobre un tema específico, para satisfacer necesidades académicas. Hay un aspecto muy relevante y es que la generación de cambios no puede ser impuesta, sino que los participantes involucrados deben sentir la necesidad de generar acciones para producir un impacto positivo en su contexto social. No obstante, la motivación y estado emocional se proyecta en lo que se hace. Esto quiere decir, que el docente como promotor social en pedagogía del discurso, debería tener satisfechas sus necesidades básicas para ejecutar, creativamente, mejoras en el sistema educativo.

La universidad es el espacio, por excelencia, generador de conocimiento. De hecho, la investigación es una de las funciones que debe cumplir todo docente universitario junto a la función de docencia y extensión. La justificación de promocionar la investigación en las universidades “es la de preparar individuos con habilidades y conocimientos nuevos que tengan una formación académica adecuada en un mundo en acelerado desarrollo. Y esto es así porque la sociedad requiere capital humano para resolver sus problemas más inmediatos” (Mayz y Pérez, 2002).

No obstante, la función investigativa para producir y difundir conocimiento cada día presenta mayores limitaciones, pues las universidades venezolanas muestran un descenso en el indicador de productividad científica, debido a la disminución de los presupuestos de las universidades, carencia de financiamiento en investigación, disminución de incentivos a los investigadores, éxodo del recurso humano calificado del país, menos estudiantes de postgrado en las universidades, entre otros aspectos (Universidad Simón Bolívar, 2014). Dice un entrevistado:

(236) *Es algo limitante la participación y el interés de los docentes*  
[TGFB: 464].

Vale mencionar que, para los docentes universitarios en ejercicio, la investigación es una vía estratégica y pertinente, por un lado para la generación de conocimientos y nuevas prácticas pedagógicas e investigativas para la solución de problemas socioeducativos, institucionales, regionales y nacionales; y por el otro lado, para el desarrollo personal y el perfeccionamiento del saber. Ciertamente, el docente universitario venezolano no encuentra motivaciones externas para hacer investigación, queda de su parte y de su ética el buscar motivaciones intrínsecas para realizarlo y así contribuir con la formación de los ciudadanos. Estos aportes van en doble sentido, en el del impacto en la formación profesional del sujeto y en el impacto que ello pueda tener en lo social. Expresa Beltrán (1995) que es primordial que los participantes reconozcan el valor teleológico de los conceptos y habilidades manejados y no partir del principio innatista. En este sentido, se requiere de un docente preparado y dispuesto a afrontar cambios en su práctica pedagógica que no

representen más que la satisfacción personal, porque no se tienen mecanismos de estímulos para ello:

*(237) En efecto, esta acción en gran medida es de mayor dedicación para el docente, quien debe asumir la tutorías casi personalizadas para cada uno de los integrantes del grupo en atención a sus debilidades y fortaleza [CAP:A].*

Pozo (2005) habla de la motivación intrínseca y extrínseca. Se ha detectado que la satisfacción es un elemento mediador en las organizaciones y que de ello depende en gran medida el desarrollo del recurso humano. Si hay un factor que pareciera generar un estado de estrés generalizado entre los docentes entrevistados son las políticas educativas del gobierno. A mayor motivación, mayor desarrollo del recurso humano (Pozo, 2005). Al respecto, Ramírez, D'Aubeterre y Álvarez (2012) plantean que los docentes venezolanos viven con un gran estrés en la actualidad, producto por las políticas públicas sobre educación.

Desde la teoría de la equidad, se considera que hay una relación entre motivación, el desempeño y la satisfacción. Esta perspectiva teórica sostiene que un trabajador posee equilibrio cuando existe una relación de esfuerzo-recompensa (Adams, 1965). Esta premisa está siendo violentada por el estado venezolano y promueve una deserción investigativa al considerar que en el 2015 se evidencien sueldos de docentes universitarios por debajo del sueldo mínimo de trabajadores no profesionales. Lo antes expuesto es corroborado en la siguiente nota de prensa “la crisis de los profesores universitarios se acentuó este 1° de mayo con el ajuste de 30 por ciento que ubicó el salario mínimo en 7.309,22 bolívares. Mientras que un Docente Instructor (Tiempo Completo) sigue devengando 6.568 bolívares mensuales. (Méndez, 2015).

Si bien es cierto que hay docentes de buena voluntad, pero transitar en un rumbo para optimizar la calidad de los procesos educativos depende en gran medida de políticas del estado y políticas universitarias para hacer crecer a su personal y de este modo brindar unas condiciones laborales dignas que pudiesen empezar con la

remuneración económica. Un docente satisfecho es mejor promotor social e investigativo.

Freire (1998) expresa que hay que asumir con honradez la tarea docente y considerar con alto grado de rigurosidad la formación. ¿Está vigente este planteamiento con un deterioro en la calidad de vida de los profesionales de la docencia?

## **CAPÍTULO X**

### **PROPOSICIONES TEÓRICAS PARA LA ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO**

La intención de este capítulo es generar una aproximación teórica sobre la escritura a través del currículo apoyada en el modelo discursivo para comprender, internalizar y así transformar la pedagogía tradicional en una pedagogía del discurso capaz de promover la enseñanza y el aprendizaje del discurso escrito a través del currículo.

La propuesta teórica presentada deriva del trabajo investigativo y de su confrontación con la diversidad de fuentes consultadas. Dentro de los planteamientos se exponen cinco proposiciones que exteriorizan la posición teórica adoptada, y al mismo tiempo promueven la acción pedagógica transformadora en lo epistemológico, lingüístico, pedagógico, filosófico y metodológico. De todos modos, queda abierta la posibilidad de enriquecerlas según nuevas necesidades detectadas en futuras investigaciones donde se aplique el modelo discursivo en el programa de escritura a través del currículo cuya variación dependerá de los sujetos y las características socio-culturales y académicas de la comunidad

#### **En lo Epistemológico...**

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura deben desarrollarse en todos los espacios curriculares y no aisladamente en asignaturas de lenguaje y comunicación. A propósito de ello, Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) señalan la relevancia de considerar el valor epistemológico de la escritura como mecanismo para incorporar formas específicas de pensamiento y discurso disciplinar a la estructura cognitiva del

escritor. Sin duda, esta responsabilidad requiere del compromiso de muchos actores intervinientes para abordar la enseñanza de la escritura.

Desde una perspectiva discursiva, reconceptualizar la generación del conocimiento es una propuesta fundamentada en la que el discurso es el medio para aprender, seguir aprendiendo, transformar el aprendizaje y proyectarse ante la sociedad. Esta visión no es una posibilidad, más bien es una necesidad obligatoria para promover el pensamiento crítico y reflexivo. De esta manera, se deja a un lado la creencia tradicionalista de basar la formación en la acumulación mecánica de conocimientos.

La experiencia pedagógica ha podido confirmar la relevancia del manejo del conocimiento para el desarrollo de la competencia discursiva tanto oral como escrita. No obstante, debe ser una acumulación de saberes producto de la confrontación de ideas, del análisis fundamentado y no solo desde la perspectiva empírica. La adquisición del conocimiento es posible en la medida de que el escritor considere potencialmente a su lector. De esta manera, generaría un proceso dialéctico entre conocimiento compartido y características prototípicas exigidas en esa comunidad discursiva para producir un texto adecuado a la situación y el contexto.

La diversidad de saberes debe permitir acceder a un conocimiento profundo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le sirvan al sujeto para solucionar problemas retóricos. Además, los saberes deben ser aplicables para la vida misma, lo cual, quiere decir que no hay que fabricar situaciones de enseñanza de escritura. Estas nacen de la esencia misma de la comunidad discursiva en la que se realizan las prácticas, por cuanto los esquemas estratégicos permiten la apropiación del género circunscrito a una práctica social real. De acuerdo con ello, se destaca el valor epistémico de la escritura, puesto que a través del dominio de este valor se establecen formas de pensamiento y usos del discurso de forma creativa y crítica. (Flower y Hayes, 1981).

La enseñanza del complejo proceso escritural se configura en la construcción de la realidad a través de la palabra y su engranaje con el conocimiento. La interrelación de diversos elementos como lo son: las prácticas discursivas recurrentes

del escritor, el conocimiento disciplinar y los procedimientos requeridos para el desarrollo de la habilidad productiva, pretenden maximizar el empleo funcional de la lengua escrita.

Esta interrelación es posible gracias a la inserción del género dentro de las comunidades discursivas y su construcción y deconstrucción analítica. De esta manera, el género permite explicar la complejidad de las situaciones discursivas y posibilita a que el sujeto aprenda a aprender desde la escritura de textos en situaciones del contexto real. Ello implica comprender que por medio del desarrollo comunicativo funcional de la lengua, puede el sujeto construir saberes necesarios en las prácticas universitarias.

Es necesaria una práctica pedagógica cónsona con esta realidad y para ello hay que formar a los formadores con una conciencia que les oriente a involucrar, dentro de sus disciplinas, la enseñanza de la escritura. Desde los hallazgos de esta investigación se puede decir, entonces, que la educación basada en una pedagogía del discurso permite un mayor acceso al conocimiento con una equidad en oportunidades para insertar al sujeto en su vida social y académica. El énfasis se encuentra en lograr que la enseñanza vincule disciplina y discurso como entidades indivisibles para el acceso, apropiación, generación y transformación del conocimiento.

La tendencia reflejada en la mayoría de las comunidades discursivas apunta hacia prácticas tradicionalistas que desconocen el valor de la escritura como mecanismo de incidencia sobre el conocimiento. Martínez (2005) expone que son pocos los estudiantes que logran desarrollar estrategias para aprender de lo que escriben. Con frecuencia, los estudiantes escriben para ser evaluados. En esta investigación se concuerda con lo establecido en Björk y Blomstand (2000) sobre la necesaria transición de un modelo atomista, tradicional y fragmentado de la escritura a uno holístico, socio-cultural, cognitivo y a lo que se le agregaría lo discursivo y académico.

Por supuesto que para obtener este logro hay que generar un cambio paradigmático en la concepción de la lengua en la que se resalte la necesidad del desarrollo de una competencia discursiva acorde al contexto disciplinar del sujeto en

formación. El discurso deja de ser un medio para demostrar conocimiento a los docentes y pasa a convertirse en un medio que genera el conocimiento necesario en la formación profesional de un sujeto en una determinada disciplina.

### **En lo Lingüístico...**

La escritura a través del currículo se nutre del enfoque comunicativo funcional, con el objetivo de desarrollar una competencia no solo comunicativa, sino retórica, considerando el contexto socio cultural, la adecuación a la disciplina y el conocimiento lingüístico y disciplinar. El discurso escrito abordado desde esta perspectiva, propone la posibilidad de que el estudiante interactúe con textos socialmente requeridos en su comunidad. Este enfoque se fundamenta en el trabajo de textos solicitados en la especialidad. Profesor y estudiante interactúan sobre los propósitos definidos de cada texto.

El discurso escrito posee un carácter comunicativo porque es creado con la intención de dar a conocer algo a alguien. Esto quiere decir que hay un locutor consciente de la intención comunicativa congruente para un determinado contexto de la disciplina. Cada disciplina demanda géneros específicos y con ello un orden y determinadas normas y preceptos que han de ser manejados para adherirse a una comunidad discursiva.

El análisis de la estructura retórica de un género como estrategia de alfabetización académica en el nivel universitario resulta ampliamente productivo, ya que, por un lado, le permite al locutor tomar conciencia sobre el contenido semántico de la información y los pasos retóricos disponibles para presentar dicha información y por el otro, conduce a una estructuración retórica global más visible para ser analizada y duplicada a través de las prácticas pedagógicas.

El reconocimiento de los tipos de textos y sus propiedades provee de herramientas a los escritores para comprender la naturaleza de un determinado tipo de texto y posterior a ello tener la capacidad de producir uno semejante. Esta práctica no pretende aniquilar la creatividad lingüística de los escritores; al contrario, la

experiencia demostró que cuando los escritores son acompañados con lecturas completas de los textos que deben escribir, se apropian con facilidad de las estructuras y las incorporan a sus escritos con las variaciones a las que tuviesen lugar. Las necesidades contextuales, el estilo del escritor y el manejo del conocimiento originan que ese análisis estructural retórico sea la guía de orientación y no la receta. Es un camino para afrontar la producción escrita en el contexto de las disciplinas. No es igual abordar un informe técnico de informática que un informe de física, ya que las demandas estructurales y discursivas son otras.

Para el desarrollo de una competencia discursiva, es determinante proponer prácticas de lectura que permitan obtener el conocimiento conceptual y estructural. El docente, estratégicamente, promueve la lectura de textos con la estructura retórica solicitada y acompañarlos con lecturas del tema sobre el cual escribirán el texto. Al enseñar la escritura desde una perspectiva funcional y retórica, los docentes deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Valorar el proceso de producción.
2. Leer conjuntamente textos modélicos.
3. Analizarlos retóricamente.
4. Diseñar una tabla de organización retórica con segmentos discursivos tomados de un texto real.
5. Validar el resultado contrastándolo con otro análisis.
6. Acompañar a los estudiantes en el proceso escritural.
7. Generar un ambiente de colaboración y armonía.
8. Socializar los escritos de forma grupal.

Es claro que esta manera de escribir desde las disciplinas brinda la oportunidad de escribir con propósitos firmes, establecidos a través de un plan de trabajo previo. Por supuesto, se enriquecen los estudiantes, pues reciben apoyo de sus docentes y reconforta a estos últimos al ver los logros obtenidos. En concordancia con Parodi (2005b), “como se sabe, una parte importante en el acceso al conocimiento especializado está mediado por el manejo eficiente de una competencia discursiva de corte disciplinar” (s/p). Por lo tanto, la escritura académica constituye

un eje transversal fundamental en la apropiación del conocimiento y en la integración de estudiante – escritor a su comunidad. Esta investigación considera importante el desarrollo de competencias lingüísticas especializadas para el éxito universitario en cualquier área de estudio. De este modo, el conocimiento no se concibe como parcelado, sino que la interdisciplinariedad se consolida como un factor influyente en el reconocimiento y acomodación de la organización retórica de un determinado género (Swales, 1990).

### **En lo Pedagógico...**

El objetivo de la enseñanza es crear situaciones de aprendizaje que vayan más allá de la recepción de la información y que impliquen la presencia de un estudiante activo y productivo capaz de comprender y transformar el conocimiento. La enseñanza de la escritura no escapa de ello. Enseñar a escribir es una tarea compleja, porque la escritura en sí es un proceso complejo que requiere de la activación de procesos cognitivos, lingüísticos, metacognitivos, motrices, socio-culturales y disciplinares. Además, como toda habilidad requiere dedicación y práctica para su dominio. De manera que escribir es un proceso paulatino y continuo que debe ser enseñado como lo que es *un proceso*. Es muy importante que el docente le demuestre a sus estudiantes que la primera versión del escrito es solo un punto de partida y no puede ser considerada como el producto final, puesto que en la medida en que se regrese sobre lo escrito se madura el conocimiento, disciplinar y discursivo. Esas prácticas pedagógicas enmarcadas en la entrega de un producto no son cónsonas con este enfoque de pedagogía del discurso.

La pedagogía del discurso debe apuntar hacia la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en contexto y en actividades reales que atiendan el proceso de producción recursivo (planificación, textualización y revisión) del escrito desde la disciplina. Las universidades son las encargadas de proponer programas de alfabetización académica para preparar a los profesores a abordar la lengua como un eje transversal que permita mejorar las condiciones de aprendizaje de la escritura. En este sentido, se estaría en la

presencia de una metadidáctica de la enseñanza del discurso escrito a través del currículo.

Hablar de una metadidáctica de la enseñanza del discurso escrito implica dos vertientes. La primera consiste en considerar las habilidades comprensivas y productivas, pues estas se complementan para así dar como resultado un discurso coherente y adecuado al contexto en el que se escribe. Por esta razón, las prácticas pedagógicas de los programas de escritura deben integrar las habilidades para apoyar el desarrollo de una competencia no solo comunicativa, sino discursiva. La segunda vertiente propicia la reflexión y la toma de conciencia en los docentes para que ellos a su vez promuevan esta forma de escribir desde sus disciplinas. No es una enseñanza declarativa de cómo se debe enseñar a escribir, es una enseñanza reflexiva, progresiva y en un ambiente con naturalidad. Por tanto, se exige que el docente asuma cambios paradigmáticos en su forma de enseñar la lengua (o en algunos casos sería iniciarse en incluir actividades de lengua) e incluso que consolide la evaluación formativa como práctica habitual.

En cuanto a la metadidáctica de la enseñanza de la escritura como eje transformador e integrador, debe posibilitar las prácticas de enseñanza que, a su vez, regulen las reflexiones sobre el problema retórico del texto y del contexto de la disciplina y de su enseñanza. Podrían ser efectivas algunas preguntas: ¿cómo explicar la actividad que les estoy proponiendo a los estudiantes?, ¿cómo lo hago yo?, ¿cuáles han sido mis limitaciones?, ¿qué debo contemplar para ejecutar acciones que promuevan la escritura de un texto de calidad acorde a la disciplina?...

Para los estudiantes es muy gratificante conocer el proceso de escritura de sus docentes, al tiempo que sirve de autorreflexión y autoevaluación de cómo se enseña. Tales acciones conducen a que se consideren los objetivos formativos durante la escritura de un determinado tipo de texto. Evaluar formativamente induce a que los estudiantes tomen conciencia sobre los subprocesos cognitivos implícitos y reescriban sus textos con las orientaciones dadas por sus docentes y por sus compañeros de escritura. Ello requiere, también, la apropiación de unos metaconocimientos sobre la

disciplina, los conocimientos discursivos y los didácticos para que puedan contribuir de modo positivo en la formación integral de un sujeto.

La evaluación repercute en una acción transformadora relevante y demanda la presencia de un proceso cognitivo de alto nivel: la toma de decisiones. Esta es clave para resolver los problemas y llegar a la solución más viable según los parámetros que se hayan dispuesto para ello. Esto quiere decir que se establecen las estrategias para procesar la nueva información y el sujeto tiene la capacidad de aceptar las variaciones, las cuales dependerán de las opciones seleccionadas y de los fundamentos empleados para tomar asertivamente una decisión.

Todo lo antes expresado busca el desarrollo potencial de la escritura tanto en docentes como en estudiantes y al mismo tiempo permite crear estas nuevas representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura:

1. Nueva cultura y requiere ser enseñada.
2. Aprendizaje que debe ser promovido por la institución.
3. Responsabilidad de parte de los docentes de insertar micro propuestas de prácticas discursivas para generar y transmitir el conocimiento dentro de las disciplinas.
4. Activación de procesos cognitivos a través de la interacción del propósito de lo se escribe, la disciplina en la que se escribe y el destinatario a quién se le escribe.
5. Evaluación desde la perspectiva de la formación y no como acto punitivo calificador.
6. Compromiso universitario para incluir programas de escritura a través del currículo y compromiso de parte de la comunidad para participar de manera activa en ellos.

De esta manera, la consideración de una metadidáctica de la enseñanza del discurso escrito es un enfoque integrador epistemológico que promueve un trabajo de reflexión y permite sistematizar una serie de criterios cognitivos, conceptuales, disciplinares, organizacionales y discursivos. Todo ello ofrece un marco para la acción pedagógica, doblemente favorable porque este programa se ha desarrollado en una universidad formadora de formadores, lo que quiere decir que los estudiantes podrían transferir este enfoque en su ejercicio de la docencia.

## **En lo Filosófico...**

La esencia de la enseñanza de la escritura a través del currículo se centra en la realidad social en la que es construida por sus miembros, quienes son los que dan sentido y significado a esas prácticas sociales que circundan una comunidad específica. Por consiguiente, es edificar la construcción discursiva desde las reflexiones sobre la lengua y los conceptos involucrados. Mientras el docente enseña está reaprendiendo sus saberes.

Bajo esta perspectiva, escribir en las disciplinas estriba en explicar el proceso de construcción, (de) construcción y reconstrucción de los géneros discursivos de la comunidad. Son los docentes quienes en el escenario por naturaleza, las aulas como espacio dialéctico, se encargan de encarar un proceso complejo e interdisciplinario de formación y posterior ejecución en la praxis pedagógica.

El saber de los docentes les sirve para profundizar en la cultura pedagógica en la que está inmerso, ya que sus costumbres, creencias, valores y representaciones sociales determinan su forma de actuar y esta a la vez se proyecta en la cultura que van adoptando y configurando sus estudiantes del nivel en el que se estén formando. Desde esta perspectiva, hay una interacción entre lo que la persona posee desde sus experiencias y la articulación entre teorías, leyes, conceptos, etc. y su posterior aplicación. Esta interacción es fundamental para lograr la construcción de cualquier tipo de saber.

La disposición del docente es determinante, puesto que este tipo de actividades demanda una inversión en esfuerzos y tiempo. Desarrollar el pensamiento o mejor dicho, enseñar a pensar es lo que el docente debe enseñar. Esta tarea es acompañada de muchas otras como orientar, acompañar, informar, modelar; no obstante, la primordial es pensar y reflexionar. Aprender a aprender no es una tarea fácil. La tradición de la educación venezolana ha estado fundamentada en la repetición, en el aprendizaje memorístico. Luego, queriendo salir de este sin sentido, se ha propuesto una educación básica bolivariana en la que el lema es enseñar a pensar y paradójicamente los estudiantes han llegado al nivel universitario con

fundamentos ideológicos basados en lo simplista y reduccionista, lo cual aleja de una educación que promueva el pensamiento crítico y reflexivo. Por lo que no sorprende la necesidad incesante de recurrir a prácticas pedagógicas para mejorar la competencia escrita. La necesidad de este tipo de programas es doble: 1) el estudiante necesita adherirse a una cultura escrita distinta a la de bachillerato y 2) la cultura escrita que debieron enseñarle en bachillerato no fue enseñada.

Se trata entonces de repensar la educación, de resignificar las prácticas pedagógicas y las discursivas, en consonancia con las necesidades disciplinares y de las demandas de las comunidades discursivas. Esta nueva realidad, le propone a los docentes del siglo XXI un gran reto y es ofrecerle a los jóvenes, la capacidad de desarrollarse como entes críticos capaces de comprender la realidad social. Hay que seguir insistiendo en este tema, pues es el mecanismo que hace posible el desarrollo de una nación. La universidad es responsable de promover estos cambios en pro de la nación. Lo mencionado implicaría un compromiso de institución, docente y estudiante para lograr leer, comprender, discutir, pensar, re-pensar, aprender, desaprender, escribir y reescribir... recordando lo que expresa Freire (1969), en cuanto a que leer compromete a realizar una reescritura del texto leído para que este genere un impacto posterior en lo que se escriba.

Por supuesto, esta filosofía de hacer discurso a través de las disciplinas requiere de docentes vanguardistas de pensamientos abiertos y capaces incorporarse al paradigma de la complejidad. Ello también implicaría un cambio en las relaciones del aula. El conocimiento de la realidad se construye paralelamente a las relaciones que socialmente se establecen. Shutz (2003) argumenta que:

Hay un conjunto de fenómenos que solo tienen lugar debido a la existencia del otro, en razón de un sistema de significaciones y experiencias que difiere radicalmente del mío... el otro no es solamente aquel a quien, sino también aquel que me ve. Lo contemplo a él y su conjunto de experiencias (p. 176).

En fin, la resignificación de los saberes a partir de una reconstrucción dinámica hecha sobre la base de la autorreflexión es una necesidad. La universidad es

un escenario de crítica, por naturaleza, que favorece al cuestionamiento de modelos pedagógicos hegemónicos y exhibe otros alternativos en respuesta a las necesidades sociales. En este sentido, estos aportes pretenden ser provisionales y esperan ser sustituidos por otros, por tanto que el verdadero saber radica en no caer en un absolutismo teórico, sino acoplarse a los cambios demandados por la sociedad y el momento histórico.

### **En lo Metodológico...**

A partir de la construcción discursiva, se crea el acercamiento entre los estudiantes y los núcleos temáticos disciplinares. Es evidente que para lograr esta vinculación se requiere de actividades intencionalmente diseñadas para comprender, transformar y transferir información y, de esa forma, producir conocimiento. Para la cultura académica universitaria, estas tareas son relevantes; sin embargo, los estudiantes suelen rechazarlas al no poseer las herramientas discursivas requeridas para el aprendizaje. Es necesario fomentar la escritura con actividades que lleven a descubrir la función social del discurso escrito académico. Para ello el docente debe proponer situaciones de escritura reales desde las disciplinas con una variedad de materiales y estrategias que involucren los intereses del estudiante y sobre todo que no les implique un esfuerzo adicional.

La intención es que las prácticas de escritura se hagan a partir de un texto que tenga que escribir el estudiante como requisito en su asignatura. Esto es favorable desde dos perspectivas. La primera de estas asume que la tarea de escribir sea parte de los compromisos académicos adquiridos por los estudiantes. La otra propicia el que la práctica forme parte de la interacción dialógica producto del debate de las discusiones realizadas sobre un tema en particular que sea de relevancia para el participante. Es por este motivo que a través de esta experiencia se refuta la práctica habitual tradicionalista seguida en asignaturas como lengua española, lenguaje y comunicación y afines en las que el discurso escrito se enseña descontextualizadamente a través de normas y preceptos lingüísticos en desmedro del desarrollo de la competencia discursiva aunada a la alfabetización académica.

¿Cómo realizar este cambio? Por supuesto, no es fácil abordar cambios curriculares; sin embargo la viabilidad de la escritura a través del currículo por medio de programas institucionalizados podría generar grandes cambios conceptuales y paradigmáticos. Las prácticas realizadas no pueden ser asistemáticas, sino que el docente de la disciplina debe proponerlas como un cuerpo estable de ideas conocidas por los participantes del curso y, de ser posible, diseñadas en conjunto. De esta manera, se garantiza el establecimiento de compromisos y el reconocimiento de las reglas preestablecidas.

Los proyectos de escritura son alternativas que podrían promover la escritura de un determinado tipo de texto haciendo énfasis en los elementos que los estudiantes necesiten reforzar. Este modo responde a la perspectiva de hacer para aprender otorgándole autonomía al participante. La selección de las actividades ha de hacerse con rigor para seleccionar las estrategias más favorables que repercutan en un rol activo de los estudiantes y, sin dudas, que los aliente a una disposición al cambio. La diversidad de proyectos podría estar dirigida a cinco (5) aspectos:

1. La reflexión y autorregulación para crear conciencia sobre procesos cognitivos.
2. Estudio del género discursivo a través de su estructura retórica.
3. Proceso de construcción y reconstrucción consciente.
4. Evaluación del proceso de forma recursiva y formativa.
5. Metadidáctica. Este aspecto es aplicable para el caso de profesores, dado que en la medida que se ejecute será posible la acción transformadora.

El rol del docente es de guía, orientador, motivador y mediador que busca el desarrollo potencial epistémico de los estudiantes. Una pedagogía transformadora requiere del dinamismo absoluto de todos los intervinientes en el acto educativo y la receptividad que los dispone a aceptar cambios, cuestionamientos y críticas constructivas para reelaborar los escritos.

Esta propuesta de práctica pedagógica considera el discurso escrito como eje transversal que promueve una dimensión global e interdisciplinaria de la enseñanza de la lengua en el marco de las disciplinas. La transversalidad vincula la lengua con espacios académicos para inducir a una crítica reflexiva sobre la naturaleza de los

textos en el marco de una cultura académica. Este abordaje globalizado procura evitar la segmentación del conocimiento y asirse de una multiplicidad de saberes para promover interrelaciones disciplinares que se complementen.

El trabajo en equipo es fundamental en el marco de una comunicación real que promueva las lecturas y revisiones del escrito desde los actores principales, es decir, la lectura entre pares académicos busca impactar sobre las prácticas de escritura desde un espacio curricular propio. La articulación entre las disciplinas también representa al trabajo colaborativo, pues busca una alianza entre los miembros de cada una de las áreas de saber involucradas.

Para ello se complejiza la noción de escritura de géneros, tanto para docentes como para estudiantes y se retoma, con frecuencia, para afianzar que las distintas esferas sociales poseen estructuras textuales específicas que las identifican como comunidades discursivas. Por tanto, se persigue que la toma de conciencia y el análisis del discurso les permitan, estratégicamente, escribir un texto acorde a las convenciones sociales e históricas convenidas.

Para cerrar este capítulo, se acota que el camino no es fácil, ni corto, ni cerrado. Las palabras de Bernstein (2000: xix), citadas en (Parodi 2005b) son oportunas:

La educación puede tener un rol crucial en la construcción del optimismo del mañana en el contexto del pesimismo actual. Mas, si esperamos que esto suceda, debemos realizar un análisis de los prejuicios sociales en educación. Estos prejuicios yacen de manera muy profunda en la estructura misma de los procesos de transmisión y adquisición del sistema educativo y de sus supuestos sociales.

Por lo tanto, las proposiciones teóricas aquí expuestas quedan abiertas para posibles cambios que puede mejorar, enriquecer y ampliar esta investigación a través de aplicaciones en otras comunidades discursivas y con otros géneros.

## **CAPÍTULO XI**

### **REFLEXIONES FINALES**

La mayoría de los universitarios poseen limitaciones explícitas en la consolidación de la competencia escrita, debido a que no logran apropiarse de las exigencias que demanda la escritura académica. Esta razón obedece a la creencia generalizada de asumir que son los docentes de lengua los únicos responsables de esta labor y que el bachillerato los debe preparar para escribir en los contextos de las disciplinas universitarias. Conforme a los objetivos pautados en la presente investigación y los resultados obtenidos con la aplicación de la secuencia pedagógica, se presentan las reflexiones producto de la triangulación entre la teoría, los datos recabados y la interacción pedagógica.

Desde el punto de vista teórico, la pedagogía crítica ofrece grandes aportes para el desarrollo de esta habilidad. La práctica pedagógica se redimensiona para considerar el hecho educativo desde la interacción y la transformación con finalidades ajustadas a los requerimientos de los participantes. El docente mediador se ocupa de propiciar situaciones de aprendizaje significativo que les permitan a los participantes reflexionar sobre cuáles contenidos, por qué, para qué, para quién, dónde cuándo...todo ello con la intención de involucrar a los participantes y ajustar el trabajo de aula a las prácticas sociales reales. Las necesidades académicas de los grupos son el punto de partida de las prácticas estructuradas, lo cual propicia un manejo práctico, y a su vez, garantiza la asimilación y la acomodación de los conocimientos trabajados.

Los modelos cognitivos y las estrategias metacognitivas aplicadas generaron un progreso paulatino en la destreza escrita. Esto aunado al estudio del género

prototípico de la comunidad involucrada, lo cual permitió que los docentes tomaran conciencia e incorporaran en sus prácticas escriturarias y pedagógicas la noción de género discursivo (Swales, 1990, Parodi, 2005b).

En lo relacionado con la escritura a lo largo del currículo, cabe manifestar que esta experiencia fue una muestra de lo que los docentes pueden lograr con un trabajo entre las disciplinas. Los estudiantes deben adentrarse en la cultura de la escritura universitaria, pero los responsables de esta inclusión son los profesores. Para ello, se tiene que comenzar con la capacitación de los formadores de las disciplinas para que sean ellos quienes generen situaciones de aprendizaje, pues la alfabetización académica no es un proceso acabado que se logra de una vez y para siempre. Además, a través del trabajo interdisciplinario, los beneficios son múltiples para todos los actores del hecho educativo. La falsa creencia de que la responsabilidad del desarrollo de las competencias lingüísticas concierne solo a los especialistas debe ser abandonada, pues a decir de Carlino (2005), el compromiso es de todos.

La investigación desarrollada permitió reflexionar sobre los siguientes aspectos: concepción escritural de la comunidad de Física, hermeútica de acción educativa a través del currículo, género académico y escritura de docentes y estudiantes.

### **La Concepción Escritural de la Comunidad de Física**

Por lo general, los docentes de la especialidad de Física conciben la escritura como un producto acabado. Las oportunidades que se le confiere a la enseñanza de la escritura desde esa disciplina eran nulas. Los docentes evalúan los escritos, pero no los enseñan. Para los estudiantes de esa especialidad, la escritura va en consonancia con las creencias transmitidas por sus docentes, escribir es un producto. La relevancia está en la resolución de problemas matemáticos y físicos. La lengua no era vista como episteme.

Todo ello conduce a generar una representación social transmitida de generación en generación, en la que cada vez se le atribuye menos relevancia a la

manera ejercida para materializar las experiencias de laboratorio a través del discurso escrito. Esta práctica refleja la necesidad de intervención para formar a los formadores. Sin duda, las quejas del profesorado son frecuentes, pero las alternativas ofrecidas no son visibles. Mientras se siga enseñando bajo modelos mecanicistas, los resultados no podrían estar en consonancia con un paradigma de la complejidad.

### **Hermenéutica de Acción Educativa a través del Currículo**

El programa diseñado y aplicado, bajo el modelo discursivo, es efectivo pues permite abordar las particularidades académicas requeridas en cada comunidad. Se ocupa de las características prototípicas del género dentro de una disciplina específica. Esto quiere decir que la generación de un nuevo texto se hace desde el plano real, se abandona la escritura artificial sin sentido. Desde esta perspectiva se conjuga la práctica escritural con los contenidos reales pertenecientes al currículo de los estudiantes. La secuencia pedagógica diseñada según las necesidades de los participantes promovió la construcción del conocimiento. La intención fue abordar la elaboración del informe de práctica de laboratorio no como saber académico conceptual, sino como un saber que busca vehicular el conocimiento y aproximarse a la utilidad que ello compromete, al tiempo que promueve el desarrollo del pensamiento crítico.

La adopción de un enfoque escritural basado en los procesos y el contenido es influyente en la optimización de la expresión escrita, de modo que los participantes que cumplen con los subprocesos cognitivos demuestran un desempeño más exitoso como pudo evidenciarse por medio del nivel I y II del Programa. Las estrategias metacognitivas tuvieron aceptación y productividad en el desarrollo de la secuencia pedagógica. Estos aportes de la psicología cognitiva constataron que el estar consciente de los subprocesos ayuda a mejorar la escritura indistintamente del tipo de texto.

Los docentes con preparación en escritura a través del currículo son capaces de transferir los conocimientos a sus estudiantes y redimensionar la práctica

pedagógica tradicional a una constructiva que les permita mediar entre el saber conceptual y el procedimental. Para este logro, es fundamental el trabajo en equipos interdisciplinarios, pues la investigación demostró que la escritura académica se exige; aunque no se enseña, por la supuesta responsabilidad otorgada a los niveles previos.

### **Género Académico**

El género académico requiere de un conocimiento cultural adicional, propio de las demandas universitarias. La promoción de entornos reales para la práctica de la escritura a través del reconocimiento y el análisis de los géneros se convierte en la razón fundamental, ya que por una parte se enseña a aprender y por la otra se enseña a transmitir. Los participantes de los cursos dictados por los dos sujetos clave de esta investigación mostraron un dominio de los contenidos curriculares y apropiación en el tipo de texto solicitado, gracias a la transferencia que hicieron sus docentes de una práctica pedagógica transformadora que implique el reconocimiento del género. La lectura de textos similares a los que se desean producir es conveniente. Los textos modelos permiten una mayor comprensión de la estructura textual, y por lo tanto, un mejor aprovechamiento en la productividad.

El trabajo desarrollado en esta investigación permitió abordar el IPL con sus características prototípicas, pero desde la óptica de los miembros de la comunidad de física. Esta toma de conciencia por parte de los docentes los condujo a desarrollar experiencias pedagógicas que induzcan a sus estudiantes a reconocer y valorar tanto el género como el proceso de producción discursiva. Sin embargo, todo lo antes señalado no se hubiese podido llevar a cabo si los docentes no se incorporan al trabajo mancomunado de abordar la escritura desde la enseñanza de los géneros, ya que son las disciplinas las que conocen las especificidades propias de cada tipo de texto.

## Escritura de Docentes y Estudiantes

Las competencias establecidas al inicio de cada proyecto fueron logradas. Los docentes escribieron el IPL según las características retóricas establecidas. Esto les permitió transferir los conocimientos por medio de una metadidáctica y propiciar que los estudiantes escribieran bajo un enfoque de proceso y de análisis y reconocimiento del género discursivo. Este cambio paradigmático en la escritura de docentes y estudiantes los hizo tomar conciencia de la relevancia de una enseñanza a través del currículo basada en los géneros discursivos y de esta manera aplicar una evaluación como producto del cambio actitudinal y didáctico. El monitoreo constante propició la apropiación de los conocimientos. La evaluación formativa resultó adecuada para guiar al estudiantado en el proceso de producción, pues la evaluación fue concebida como un acto de valoración y formación. Las constantes co-revisiones realizadas sirvieron para intercambiar ideas y propiciar el diálogo sobre el proceso de producción a fin de elevar la calidad de los escritos en forma y fondo.

Se enfatiza en que la disposición y la motivación son factores afectivos influyentes en el proceso de mejoramiento de la producción escrita. Los sujetos clave (docentes involucrados) se mostraron muy interesados y dispuestos tanto para mejorar sus producciones, hacer las prácticas, co-revisar y como para generar cambios a través de sus praxis con el diseño de una propuesta que transforme su entorno. Esto condujo a que sus estudiantes lo percibieran y a alentarse a escribir mejor, pues se sentían comprometidos por todo el esfuerzo que sus docentes manifestaban. La interacción didáctica y dialógica creó espacios de reflexión y debate sobre diversas concepciones de la escritura y su proceso para así crear un cambio paradigmático en los participantes.

El aprendizaje colaborativo resultó fructífero; no así las exigencias que demanda la aplicación de este tipo de prácticas, destacan la dedicación, la preparación y el tiempo empleado. Por una parte, el docente debe invertir en su propia formación en aspectos discursivos y, por la otra, la praxis con sus estudiantes requiere de

docentes comprometidos y con vocación, quienes al parecer son escasos en estos tiempos de crisis que está viviendo nuestra sociedad venezolana actual.

### **Pedagogía del Discurso en el Contexto Social Venezolano**

Esta tesis doctoral en pedagogía del discurso permitió definir desde la acción la pedagogía del discurso y establecer las limitaciones que podrían presentarse en el contexto social venezolano. Para un abordaje exhaustivo de una pedagogía del discurso, como en el de otros, no basta con acudir a la buena voluntad de los sujetos involucrados. El desarrollo de una nación requiere de la participación de todos los ciudadanos y de la recompensa a sus esfuerzos y por supuesto a los méritos alcanzados para desarrollar esos saberes pedagógicos.

Hablar de pedagogía del discurso significa redimensionar los saberes y hacer viva la concepción de saber pedagógico y de la competencia discursiva. Significa dejar de ver la lengua en su estructura misma y observarla, analizarla, enseñarla y aprenderla desde los propósitos comunicativos que logra en la acción misma. En este sentido, la pedagogía del discurso concibe la lengua como un sistema que forja conocimiento y lo construye para lo cual el conjunto de reglas y normas no es el objeto, sino el medio. El propósito de este tipo de pedagogía es despertar el pensamiento crítico y analítico a través de la toma de conciencia sobre el poder de los actos comunicativos y de los logros que se pueden obtener a través de su uso autorreflexivo. Este tipo de pedagogía debe circunscribirse a comunidades discursivas específicas a fin de promover un discurso especializado.

Las instituciones de formación docente venezolanas requieren incorporar cambios profundos enmarcados en responder a las políticas del Estado Venezolano. No obstante, el Estado también requiere de cambios mucho más profundos para actualizarse en materia de formación pedagógica y mejorar la calidad de vida de los docentes y las oportunidades de crecimiento profesional, puesto que aplicar propuestas pedagógicas de esta naturaleza en el día a día representa un compromiso mayor para los docentes. Asimismo, se necesita de un docente con buena salud

mental, que no sufra de estrés laboral y que sus condiciones de ambiente físico y económico le permitan desarrollar su creatividad. El abordaje vanguardista de la educación, contemplado desde la interdisciplinariedad, no puede, ni debe hacerse desde la escasez de conocimiento, ni menos desde la opresión de los involucrados. Diversos estudios certifican que un profesional satisfecho posee mejor rendimiento que aquel que presenta limitaciones involucradas con la satisfacción de necesidades básicas y reivindicativas (Adams, 1965; Pozo, 2005; Ramírez y otros, 2012).

La pedagogía del discurso promueve la transformación educativa bajo fundamentos de acción y reflexión para formar un ciudadano crítico y competente discursivamente, pero el contexto social es determinante para el logro final de este objetivo.

### **Recomendaciones**

Por todo lo antes expuesto surgen las siguientes recomendaciones:

- Proponer el Programa a las autoridades institucionales (UPEL) para ofrecerlo como curso de capacitación dirigido a los docentes de las distintas especialidades. Una opción viable es hacerlo por medio del Programa de Formación de Instructores, el cual es obligatorio para todos los docentes de nuevo ingreso de la universidad.

- Aplicar el programa de escritura a través del currículo en otras especialidades y de forma permanente por medio de la Cátedra Unesco para la Enseñanza de la Lectura y escritura.

- Diseñar proyectos centrados en un eje temático dirigidos a docentes para promover la escritura a través del currículo, pues se requiere de multiplicadores que manejen una pedagogía crítica y de esta forma se pueda promover la construcción del conocimiento.

- Ofrecer otras secuencias pedagógicas, según las necesidades de escritura de cada especialidad, con la ayuda de un equipo multidisciplinario a fin de solventar las necesidades escriturales que demanda cada una de las especialidades.

- Diseñar proyectos de aprendizaje que abarquen el modo de organización argumentativo dirigido a docentes según las necesidades reportadas.

- Diseñar la aplicación de la secuencia pedagógica bajo los fundamentos de una enseñanza más extensiva que intensiva, pese a que expertos como Pasquier y Dolz (1996) recomiendan la intensiva.

- Asignar más tiempo, puesto que el estipulado para cada uno de los proyectos de aprendizaje resulta escaso para las actividades contempladas; de esta manera se podría madurar el conocimiento y alargar el período de entrega entre un borrador y otro.

- Seguir trabajando con una pedagogía crítica que lleve al estudiantado a reconocer y explotar sus capacidades cognitivas.

- Optar por una evaluación formadora, no punitiva ni calificadora.

El trabajo realizado demuestra que existen posibilidades que se les pueden brindar a docentes y a estudiantes de cualquier nivel de estudio para comprometerlos en el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicacionales. El desarrollo de estas habilidades les permitirá no solo mejorar las competencias cognoscitivas, sino también las sociales y las culturales. El trabajo cooperativo, característico de estos entornos de aprendizaje, es oportuno para el desarrollo conceptual, procedimental, actitudinal e incluso el motivacional de los contenidos. Como diría el segundo Wittgenstein (1988) este trabajo consta de dos partes, *la primera es la que aquí presento, más lo que no escribí. Y es justamente esta segunda parte la más importante...* Así que el camino está medio andado, con una propuesta no acabada, sino que esboza la preocupación y la pasión por la escritura con la firme convicción de mejorar el país con prácticas pedagógicas renovadoras y transformadoras de la cultura de docentes y estudiantes.

## REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2009). El modelo contextual interaccionista y las estrategias metalingüísticas. *Revista de Educación Laurus*, 15 (29), 11-32.
- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. *Adv. Exp. Soc. Psychol.* 62. 335-343.
- American Psychological Association. (2003). *APA on line*. Disponible en: <http://www.apa.org/> [Consulta: 2013, febrero 28].
- Alvarado, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. *Revista en Ciencias Sociales*, 43, 1-30.
- Álvarez Angulo, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. (2006) Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 18, 29-60.
- Alves, E. y Acevedo, R. (2002). *La evaluación cualitativa. Reflexión para transformación de la realidad educativa*. Caracas: Petroglifo.
- Andrés Zuñeda, M. (2004). *Diseño del trabajo de laboratorio con bases epistemológicas y cognitivas: Caso carrera de profesorado de física*. Tesis del Programa Internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Burgos. Disponible en: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/49> [Consulta: 2013, enero 28].
- Apple, M. (2000). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arnáez, A. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, 9 (2), 7-21.
- Arnáez, P. (2006). *Programas de lengua, cultura escrita y realidad universitaria*. Ponencia presentada en el Primer encuentro de lectura y escritura en la educación universitaria. Leer y escribir en la universidad: ¿tarea de quién?. Universidad Autónoma de Occidente. Santiago de Cali. Del 03 al 05 de mayo de 2006.
- Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la universidad: una propuesta interdisciplinar. *Revista Enunciación. Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua*, 13, 7-19.

- Arnoux E., Di Stefano, N. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Stefano, M. y Pereira, C. (2010). Materiales clínicos y supervisión: escritos del campo psicoanalítico. En: G. Parodi Sweis (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 185-214). Barcelona: Chile: Ariel. Disponible en: <http://www.maestria.16mb.com/semiologia/Materiales%20clnicos%20y%20supervision%20Libro%20Planeta%20Chile%202010.pdf> [Consulta: 2013, febrero 10].
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. (3ª ed.). Madrid: Aikal.
- Baschini, M. (2009). Estrategias útiles para el ingresante universitario al cursar asignaturas del área de Química. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf). [Consulta: 2012, febrero 10].
- Barrera, M. (2001). *Líneas de investigación en metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-79.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. (2008, Marzo). Los verbos de reporte en la investigación educativa. Taller presentado en las XX Jornadas Lingüísticas de la ALFAL, Caracas.
- Belladonna, S., Rodríguez, S. y Lagos, N. (2009). Letras y números: ¿una convivencia posible?. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf) [Consulta: 2012, febrero 10].

- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega Marcombo.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de Lingüística General. Vol. I*. México: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, E. (1978). *Problemas de Lingüística General. Vol. II*. México: Siglo XXI Editores.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. (pp. 229-241). Berlin: Springer-Verlag.
- Bernabeu, J. y Colom, A. (1997). El paradigma crítico hermenéutico y el paradigma tecnológico. En Colom, A., Bernabeu, J., Domínguez, E. y Sarramona, J. *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 157 -169). Barcelona: Ariel
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa – Calpe, S.A.
- Biber, D. & Kones, J. K. (2007). Vocabulary-based discourse units in biology research articles. In Biber, D., Connor, U. & Upton, T. *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure (Studies in Corpus Linguistics)* (pp.175-212). John Benjamins Publishing.
- Bizzell, P. (1992). *Academic Discourse and Critical Consciousness*. Pittsburg: Pittsburg University Press. Disponible en: [http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/09/Bizzell\\_What-is-a-discourse-community.pdf](http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/09/Bizzell_What-is-a-discourse-community.pdf) [Consulta: 2013, enero 05].
- Björk, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria*. España: Biblioteca de Textos.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.). *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586)
- Bolívar, A. (2005). *Discurso e interacción en el discurso escrito*. Caracas: UCV – Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Bolívar, A. y Beke, R.. (Eds). (2010). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Bolívar, S., Bolívar, A. y Acevedo, O. (2008). Una experiencia prototipo en la enseñanza de la física experimental básica. *Revista Colombiana de Física*. 40 (2). Disponible en: [http://revcolfis.org/publicaciones/vol40\\_2/4002352.pdf](http://revcolfis.org/publicaciones/vol40_2/4002352.pdf) [Consulta: 2013, marzo 15].
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Brunner, J. (1988). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. España: Ariel.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción al estudio de la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Caballero, C. (2005). La investigación en enseñanza desde la perspectiva de los campos conceptuales de Gérard Vergnaud. Resultados de investigaciones en física. *Revista Educación y Pedagogía*, 17, (43). 43-60.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Calvo, D. (2006). *Modelos teóricos y representación del conocimiento*. Memoria para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid.
- Camero, R., Zapata, M., Calzadilla, O. Guillén, J. y Menchaca, L. (2012). Desarrollo de un sistema para medir tiempos en experimentos de movimiento rectilíneo. *Revista Mexicana de Física*, 58, 18-23. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-35422012000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-35422012000100003&script=sci_arttext) [Consulta: 2013, marzo 15].
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En: Camps, A. (Comp). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. En Milian, M. y Camps, A. (Comps). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. (pp.7-37). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Disponible en:

- <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articulo7.pdf> [Consulta: 2011, noviembre 03].
- Carlino, P. (2004a). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27
- Carlino, P. (2004b). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. [Documento en línea]. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UNESA, Buenos Aires. Disponible: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF> [Consulta: 2011, enero 10].
- Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?*. Memorias del Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007. Disponible en: <http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/paulacarlino.pdf> [Consulta: 2012, enero 03].
- Carlino, P. y Martínez, S. (Coords.)(2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf) [Consulta: 2012, marzo 19].
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Casado, M. (1995). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Casanova, M. (Coord)(2014). Programas del área de Lingüística. Tendencias y Derivas. VI Reunión científica de docentes del departamento de Castellano y Literatura del Centro de Investigación Literarias “Hugo Obregón Muñoz”. Maracay, 25 y 26 de noviembre de 2014.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de Textos*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Una metodología para trabajar con los géneros discursivos de cada disciplina o licenciatura*. Ponencia presentada en las **Jornadas sobre lenguajes de especialidad y terminología**, Instituto Universitario de Euskera, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Campus de Leioa (Bizkaia). Disponible en: [http://www.ei.ehu.es/p289content/eu/contenidos/informacion/euskara\\_inst\\_jard\\_unaldia2008/eu\\_jar2008/adjuntos/LIBURUAehuei08-02.pdf](http://www.ei.ehu.es/p289content/eu/contenidos/informacion/euskara_inst_jard_unaldia2008/eu_jar2008/adjuntos/LIBURUAehuei08-02.pdf) [Consulta: 2012, julio 03].
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi Sweis (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 347-374). Chile: Ariel.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Chiacchiarini, P. Carp, D. y Giaveno, A. (2009). Cambios positivos en las prácticas de enseñanza universitaria de la Química. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf) [Consulta: 2012, febrero 25].
- Ciapuscio, G. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. Teresa Fuentes (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp.37-73). Salamanca: Almar
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cremer, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa

- Díaz, L. (2004). La elaboración de los textos expositivos: informes de un proceso. *Textura*. 3(1). 137-146.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Diccionario de Términos Clave de ELE. (s.f.). Enseñanza con fines específicos. *Centro Virtual de Cervantes*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm) [Consulta: 2012, junio 25].
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. España: Paidós Comunicación.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2001). *Estrategias Docentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Faigley, L. (1986). Competing Theories of Process: A Critique and a Proposal. *College English*, 48 (6), 527-542. Disponible en: <http://www.cwrl.utexas.edu/~davis/crs/E398t/Faigley--Competing%20Theories%20of%20Process.pdf> [Consulta: 2013, enero 10].
- Fairclough, N. (2003). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Wodak, R. y Meyer, M. (ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 179-203). Barcelona: Gedisa
- Fals, O. (1981). *La ciencia y el pueblo en investigación participativa y praxis rural*. Lima: Moxa Azul Editores.
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: De la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 15(3), 5-11.
- Figueras, C. y Santiago, M. (2000). Planificación. En: Montolío, E. (Coord). *Manual práctico de escritura académica: Vol. II* (pp.15-68). Barcelona: Ariel Lingüística.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College and communication* 32, 365-387.
- Fontana, L. (2009). Escuela media y Universidad: un diálogo potente. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*.

- Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf). [Consulta: 2012, enero 10].
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. España: Cuadernos Marginales.
- Fraca de Barrera, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: El Nacional.
- Fraca de Barrera, L. (2004). *Una hermenéutica de la cultura escrita electrónica desde el pensamiento complejo*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Fraca de Barrera, L. (2006). *La ciberlingua una variedad compleja de lengua en internet*. UPEL: Caracas.
- Fraca de Barrera, L. y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras*. 72. (107-126). UPEL
- Franco, O. y Noriega, M. (2002). La autocorrección como estrategia para formar escritores autónomos. *Textura*. 1(1). 107-116.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.
- Gadotti, M. (s/f). *Cruzando Fronteras: Metodología y experiencias freireanas*. Documento en línea. Disponible: <http://www.lpp-uenosaires.net/webforopaulofreire/Materialteorico/ArchPDF/2.pdf>. [Consulta: 2013, enero 15].
- Gallardo, S. (2010). La citación en tesis doctorales de biología y lingüística. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 15(26), 153-177.
- Gallo, R. (2000). *Diccionario de la ciencia y la tecnología*. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <http://www.jmcprl.net/PUBLICACIONES/F25/DICCIENCIAyTEC.pdf> [Consulta: 2013, enero 12].
- García, M. (Comp.) (2007a). Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela. ULA: San Cristobal. Disponible en: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia\\_mar/iue\\_.htm](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/iue_.htm) [Consulta: 2012, enero 15].

- García, M. (Comp. y edit.) (2007b). *Propuestas para Enseñar Lengua. Vol. 2*. Disponible en: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia\\_mar/p\\_e\\_len2.htm](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/p_e_len2.htm) [Consulta: 2012, enero 15].
- García, M. (Comp. y edit.) (2009). *Propuestas para Enseñar Lengua. Vol. 3*. Disponible en: [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia\\_mar/p\\_e\\_len3.htm](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/p_e_len3.htm) [Consulta: 2012, enero 15].
- García Sánchez, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción Estratégica en la Composición Escrita*. Barcelona: Ariel Educación.
- Gervilla, A. (2000). *Didáctica y Formación del Profesorado. ¿Hacia un Nuevo Paradigma*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gramsci, A. (1974). *Antología: Selección y notas de Manuel Sacristán*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Grice, P. (1975). Lógica y conversación. En Valdés, L. (1991). *La búsqueda del significado*. (pp. 511- 530). Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.
- Grisolía, M. (s/f). *Material didáctico sobre cómo hacer la V de Gowin*. Universidad de Los Andes. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/CN/2008/08/cmo-hacer-una-v-de-gowin.php> [Consulta: 2012, enero 15].
- Goetz, J. y Le Comte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guardian, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: CECC/AECI.
- Grupo DIDACTEX (2003). Modelo Sociocognitivo, Pragmalingüístico y Didáctico para la Producción de Textos Escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura 15*, 77-104.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold (Third Edition)
- Halliday, M.A.K. y Martin, J.R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hernández, M. A. y Quintero, G. A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. España: Síntesis
- Herrera, M. (2012). Gerencia escolar y calidad de la educación. En: Ugalde, L. (Coord.). *Educación para transformar el país* (pp. 27-41). Caracas: UCAB.
- Hood, S. y Martin, J. R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*. 38, 95-220.
- Ibáñez, R. (2010). El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios filológicos*, 46, 59-80. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132010000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132010000200004&script=sci_arttext) [Consulta: 2014, enero 15].
- Instituto de Tecnologías del Gobierno de España. *Lista de conectores*. Disponible en: [http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/l\\_conect.htm](http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/lengua/l_conect.htm)
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: Aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M. (ed.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. (61-100). Barcelona: Gedisa
- Jaimez, R. y Adrian, T. (2010). El maestro y la enseñanza de lengua materna a principios del siglo XXI (segunda parte). *Letras*, 52 (82), 175-203. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832010000200008&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832010000200008&lng=es&nrm=iso). [Consulta: 2015, abril 21].
- Juárez, J. (2012). Educación en Valores. En: Ugalde, L. (Coord.). *Educación para transformar el país* (pp. 67-77). Caracas: UCAB.
- Juez, J., Navarro, J. y Jara, A. (2012). Principio de Bernoulli, caída libre de cuerpos a diferentes temperaturas. *Revista Colombiana de Física*. 44 ( 3). Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/585-4996-1-PB.pdf> [Consulta: 2013, marzo 14].

- Justi, R. (2006). La enseñanza de ciencias basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las ciencias*, 24 (2), 174-184. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Justi,%202006.pdf> [Consulta: 2012, febrero 15].
- Kanoksilapatham, B.( 2005). Rhetorical Structure of Biochemistry Research Articles. *English for Specific Purposes* 24 269-292.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la Valoración: Un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En: Bolívar A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV.
- Krueger, R. y Casey, M. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Latorre, A. (2003), *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.
- Lavid, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Madrid: Cátedra.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Link, J. (1983). Was ist und was bringt diskurstaktik. *KultuRRevolution*, 2, 60-66.
- Macionis, J. y Plumer, K. (1999). *Sociología*. Madrid: Printece Hall.
- Manacorda, A. (2009). Leen, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf). [Consulta: 2012, marzo 14].
- Marinkovich, J. y Benítez, R. (1999). Un acercamiento Didáctico a la escritura a través del currículum. *Clave*, 8, 41-54.

- Márquez, O. (2000). *El Proceso de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Barinas: Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora. Colección Docencia Universitaria.
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. En Christie, F. (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London: Continuum. (pp. 123-155).
- Martin, J.R. (2001). *Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English*. London: Palgrave.
- Martin, J.R. (2003). *Beyond Exchange: Appraisal Systems in English*. En: *Evaluattion in Text*, Hunston, S. & Thompson, G. (eds), Oxford: Uk Oup.
- Martin, J.R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. London: Palgrave.
- Martínez, M.C. (1997). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2005a). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Seminario internacional para el fomento de la argumentación razonada en la comunicación oral y escrita*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2005b). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Valle.
- Martínez Miguélez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2007). Transdisciplinariedad pertinencia social e investigación. *Heterotopia. Tejiendo el pensamiento desde el otro lugar*, 35/36/37, 73-85.

- Martínez, G. y Kryshab, T. (2013). Evaluación de la estructura y microestructura de óxidos de NixMgl-xO, obtenidos por co-precipitación. *Revista Mexicana de Física*, 59, 186-190 (3). Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmf/article/view/47228> [Consulta: 2013, marzo 14].
- Marruco, M. (2004). Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad. En Carlino, P. (Coord.). *Leer y Escribir en la Universidad*. Colección *Textos en contextos*, N° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Mayz, J y Pérez, J. (2002). ¿Para qué hacer investigación científica en las universidades venezolanas?. *Investigación y Postgrado*, 17 (1), 159-171.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Ed. Paidós.
- McLeod, S. (1989). Writing across the curriculum: the second stage, and beyond. *CCC*, 40, 337-343.
- Méndez, G. (2015, mayo 03). Universitarios quedaron por debajo del salario mínimo. En *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/150503/universitarios-que-dieron-por-debajo-del-salario-minimo> [Consulta: 2015, mayo 22].
- Menéndez, S. (2000): Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso. En Bustos, P. y Chareadeau, P (eds.). *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*. Vol. I y II (pp. 926-945). Madrid: Visor.
- Ministerio de Comunicación e información. (2006). Venezuela: Territorio libre de analfabetismo. Caracas: Autor. Disponible en: <http://www.yumpu.com/es/document/view/14429915/venezuela-territorio-libre-de-analfabetismopdf-fidel-ernesto-4> [Consulta: 2012, agosto 1].
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1998). *Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA)*. Informe para el Docente. 3°. Caracas: Autor.
- Montolío, E. (2000). Introducción. En: Montolío, E. (Coord). *Manual práctico de escritura académica*. Vol. II (pp.11-14). Barcelona: Ariel Lingüística.

- Morales, O. (2008). Aproximación discursiva al artículo de investigación (AI) odontológico hispanoamericano: implicaciones para la enseñanza del discurso académico. En: Sánchez, P., Pérez, P., Jiménez, P. y Criado, R. (eds.). *Actas del VII Congreso Internacional de la AELFE*, Murcia, España, septiembre del 2008 90-103. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/25963> [Consulta: 2012, junio 15].
- Morales, J. (2011). Fenomenología y Hermenéutica como Epistemología de la Investigación. *Revista Paradigma*, 32 (2), 7-22.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1998). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO/CIPOST.
- Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. *Letras*, 48 (73), 75-97.
- Moyano, E. (2005) Interacción entre el docente y el grupo de alumnos en la negociación de la lectura conjunta. En: Granato, L. (comp.). *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*. La Plata, UNLP. Disponible en: <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Interacci%C3%B3n-en-lectura-MOYANO-2005.pdf> [Consulta: 2013, junio 1].
- Nieto y Otero, M. (2007). Discurso y Afectividad. En: Bolívar A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV.
- Odreman, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. *Candidus*, 2 (17), 33-35.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. (2ª ed.). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005a). Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico - profesionales: Una aproximación basada en un corpus computarizado. En: Parodi, G. (Edit.). *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005b). La comprensión del discurso especializado escrito en ámbitos técnico-profesionales: ¿Aprendiendo a partir del texto?. *Signos*, 38 (58) 221-267.

Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200005> [Consulta: 2013, julio 15].

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

Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51 (80), 19 – 56.

Parodi, G. (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?. *Boletín de lingüística* XXII (33), 43-69. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/bl/v22n33/art03.pdf> [Consulta: 2012, enero 11].

Parodi, G., Ibañez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En Parodi, G. (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Chile: Ariel.

Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). Un decálogo para aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 2, pp. 31-41.

Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. USA: Sage.

Peacock, M. (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *English System*, 30, 479-497.

Pedroza Flores, R. (2006) La interdisciplinariedad en la universidad. *Tiempo de Educar*, 7 (13), pp. 69-98. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31171304.pdf> [Consulta: 2013, marzo 15].

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol I. Barcelona: Murralla.

Pérez Abril, M. y Rincón, G. (2010). *Diez años de experiencias en enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.

Pérez Gómez, A. (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. (pp. 26-55). Madrid: Morata.

Plantin, C. (2002). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Pottier, B. (1992). *Teoría y análisis en lingüística*. Madrid: Gredos
- Pozo, J. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2008). Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf> [Consulta: 2010, julio 15].
- Proyecto Cíceros. (Agosto 2011). Materiales Educativos del Gobierno de España. Ministerio Educativo. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/humanidades/ciceros/web/> [Consulta: 2011, agosto 15].
- Ramírez, T., D'Aubeterre, M. y Álvarez, J. (2012). Factores generadores de estrés y trabajo docente en Venezuela. Valoraciones diferenciales y repercusiones educativas. *Docencia Universitaria* 13, (1). 55-78.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rivas Balboa, C. (1997). *Manos, cerebro y eticidad. El reto de la nueva educación*. Caracas: Equinoccio.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el espacio europeo de educación superior. Tipologías. Humanismo y trabajo social. 006 Universidad de León España. pp. 139- 153. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/678/67800606.pdf>
- Rodríguez, L. (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista digital universitaria*. 5 (1), 1-18.
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español: Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología* 47, 1, 165-186. Disponible en:

<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-93032012000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032012000100007&lng=es&nrm=iso)>. [Consulta: 2014, mayo 01].

Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24 (2), 245-271. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498011> [Consulta: 2012, febrero 01].

Sabino, C. (1980). *El proceso de investigación científica*. Argentina: El Cid Editor.

Sanabria, J. y Valenzuela, C. (2011). Movimiento de partículas cargadas en el campo exterior generado por un objeto magnetizado rotante. *Revista Colombiana de Física*, 43 (1). Disponible en: <http://revcolfis.org/ojs/index.php/rcf/article/viewFile/430102/pdf> [Consulta: 2012, febrero 01].

Sánchez, A.; Puerta, C.; Sánchez, L. y Méndez, J. (2012). El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica. Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria. Disponible en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf> [Consulta: 2012, febrero 01].

Santos, A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. España: Ediciones Axal, S.A.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Skelton, J. y Sarah E. (2000). The function of the discussion section in academic medical Writing, *BMJ*, 320, 1269-1270.

Shih, M. (1986). Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly* XX, 4, 617-648. Disponible en: [http://jesserbishop.wiki.westga.edu/file/view/Content-Based\\_Approaches.pdf](http://jesserbishop.wiki.westga.edu/file/view/Content-Based_Approaches.pdf) [Consulta: 2011, enero 15].

Shutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Madrid: Amorrortu Editores.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Visor.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.

- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36, (54), 249-257. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400009&lng=es&nrm=iso). [Consulta: 2010, septiembre 03].
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Teberosky, A. (1990). El Lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y Vida* [Revista en línea], 11(3), 5-15. Disponible en: <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/teberosky.pdf> [Consulta: 2013, febrero 12].
- Thomas, S y Hawes, T. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*. 13, 129-148.
- Thompson, G. y Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12 (4) 365-382.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Tolchinsky, L. y Sandbank, A. (1990). Producción y reflexión textual. *Lectura y Vida*. Año 11, (4).
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y Leer a través del currículum*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- UNESCO (1996). La Catedra UNESCO para la lectura y la escritura. Disponible en: <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/> [Consulta: 2012, abril 03].
- Universidad Central de Venezuela. Programa Samuel Robinson. Disponible en: <http://www.ucv.ve/organizacion/secretaria/programa-samuel-dcxrobinson/informacion/quienes-somos.html> [Consulta: 2012, julio 01].
- Universidad Simón Bolívar. (2014, septiembre 14). Menos producción científica en universidades venezolanas. En *NotiUSB*. Disponible en: <http://usbnoticias.info/post/35457> [Consulta: 2015, abril 22].

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Vergnaud, G. (1998). A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*, 17 (2), 167-181.
- Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wells, G. (1987). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia
- White P.R (2001) [En línea]. *The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. Disponible en: <http://www.gramatics.com/appraisal/index.html> [Consulta: 16 de abril, 2011]
- White, P. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2). Special Issue. Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation, 259-284.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Printice Hall: México.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.

## **ANEXOS**

## [ANEXO A]

### Guion de la Entrevista de la Etapa de Diagnóstico

#### Pautas de introducción

1. Explicar para qué es la entrevista (propósito) y para qué la información (objetivos de la entrevista).
2. Explicar cómo y por qué fue seleccionada la persona para la entrevista.
3. Comunicar al entrevistado que la entrevista será grabada.
4. Dejar clara la ética de la entrevista: anonimato y confidencialidad.

Tomado de: Latorre, A. (2003), *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó. p. 73.

Maracay, julio - agosto de 2012

#### ETAPA DE DIAGNÓSTICO

Estimado Profesor (a):

A través de esta entrevista, se pretende obtener datos para el diseño de un Programa de Escritura a través de las Disciplinas. La intención es crear un marco sobre las necesidades detectadas por Ud. como docente de la especialidad de Física con respecto a las debilidades escriturales que generalmente suelen presentar los estudiantes y el tipo de texto que los docentes de Física solicitan con más frecuencia. Si bien es cierto que en algunas entrevistas informales hemos interactuado sobre el tema, en estos momentos, por razones de sistematización de la información requiero hacerlo formalmente.

## Guion de la entrevista

*Rubro A. Narración de experiencias en cuanto a la escritura de los estudiantes.*

1. Explique detalladamente cuáles son las dificultades escriturales que comúnmente presentan sus estudiantes.
2. ¿Cuáles son los tipos de textos que suelen escribir los estudiantes en su especialidad y qué problemas presentan? ¿Cuál de ellos Ud. consideraría para la inclusión en el Programa y por qué?
3. ¿Cómo es el proceso de escritura que adoptan sus estudiantes?
4. ¿Sus estudiantes trabajan con planes o esquemas previos?
5. Explique si sus estudiantes suelen leer los contenidos de la materia en libros (fuentes primarias), o guías que ofrecen un contenido parcelado.
6. ¿Cómo es el texto que generalmente producen los estudiantes?. ¿Cree Ud. que el conocimiento limitado de ese determinado tipo de texto repercute en la comprensión de los contenidos que deben manejar en la asignatura?. ¿Por qué?.
7. ¿Cómo es el logro de los aprendizajes de su estudiantes? (conceptual, procedimental, actitudinal).
8. ¿En qué forma las dificultades detectadas inciden en la calidad del conocimiento adquirido? (significativo o memorístico).
9. ¿En los textos de sus estudiantes, se puede observar la presencia de un destinatario potencial?
10. ¿Los estudiantes manejan la polifonía textual?
11. ¿Podría facilitarnos textos escritos por sus estudiantes para analizar su estructura textual?

Elaborado por: Profa. Nour Adoumieh  
nouradoumieh@hotmail.com

Nota: estas preguntas representan una guía, el flujo de la entrevista podrá generar otras y suprimir algunas de las ya presentadas.

[ANEXO B]

**Guion de la Entrevista Conversacional**

12. Explique el proceso adoptado para generar el primer borrador del informe de práctica de laboratorio desde la perspectiva del escritor y no del profesor.
13. ¿La escritura realizada obedece a una linealidad o recursividad?
14. ¿Cómo fue su proceso investigativo?
15. ¿Qué experimento seleccionó y cuánto tiempo tardó en escribir ese informe?

Elaborado por: Profa. Nour Adoumieh  
nouradoumieh@hotmail.com

[ANEXO C]

Modelo de Escala de Estimación (D)

Apellidos y Nombres: \_\_\_\_\_ C.I.: \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_\_

Actividad a Evaluar: \_\_\_\_\_ Porcentaje evaluado: \_\_ Porcentaje obtenido: \_\_\_\_

Escala de Estimación						
Criterios e indicadores	Excelente	Aceptable	Mejorable	Ausente	Observaciones	%
	3	2	1	0		
<b><u>1.Adecuación al tipo de texto 54%</u></b>						
1.1 Introduce aspectos generales del problema a tratar.						
1.2 Especifica el contexto del objeto de estudio.						
1.3 Explicita el propósito de la investigación.						
1.4 Cita autores para resaltar aspectos importantes de estudios anteriores.						
1.5 Destaca el valor de la investigación.						
1.6 Presenta teorías, conceptos y leyes físicas.						
1.7 Presenta los materiales y equipos.						
1.8 Explica el procedimiento experimental.						
1.9 Enuncia cada experimento y lo presenta.						
1.10 Presenta y describe las tablas de datos.						
1.11 Presenta y describe las gráficas.						
1.12 Presenta y describe la ecuación.						
1.13 Presenta su posición frente los resultados obtenidos.						
1.14 Justifica los errores obtenidos.						
1.15 Expone argumentos científicos agrupando datos experimentales y teóricos.						
1.16 Presenta una aproximación teórica experimental.						

1.17 Elabora la lista de referencias.						
1.18 Usa el registro adecuado a la disciplina.						
<b><u>2. Coherencia en los conceptos manejados en el informe de la práctica 15%</u></b>						
2.1 Las ideas son presentadas claramente						
2.2 No existen contradicciones o ambigüedades.						
2.3 Los párrafos poseen relación entre sí.						
2.4 Cada párrafo contiene una idea principal y otras de apoyo.						
2.5 Presenta, lógicamente, los procesos realizados durante la práctica.						
<b><u>3. Cohesión textual (15%)</u></b>						
3.1 Emplea adecuadamente los signos de puntuación.						
3.2 Usa procedimientos cohesivos.						
3.3 Usa adecuadamente los tiempos verbales.						
3.4 Usa construcciones sintácticas variadas.						
3.5 Emplea los conectores de manera adecuada.						
<b><u>4. Aspectos formales y estilísticos (15%)</u></b>						
4.1 El informe de práctica de laboratorio posee la estructura solicitada (presenta cada una de las partes)						
4.2 Mantiene la concordancia entre número y género						
4.3 Escribe con riqueza de vocabulario						
4.4 No presenta errores ortográficos (distinto a los errores de concordancia)						
4.5 La presentación es adecuada (respetar los márgenes, separar los párrafos entre sí, no hay tachaduras o enmendaduras)						
<b>Total obtenido</b>						

Observaciones Generales: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## [ANEXO D]

### **Guion del Grupo Focal**

1. ¿Sobre qué te ha permitido reflexionar este taller?
2. ¿Qué actividades te han resultado más significativas y por qué?
3. ¿La temática abordada ha cumplido con tus expectativas?
4. ¿Cómo ves la estructura textual estudiada después de estas prácticas de escritura?
5. ¿Qué aspectos cambiarías del taller?
6. ¿Cuáles son las limitaciones presentadas?
7. Reflexiona críticamente y coméntanos sobre tu experiencia escritural.

Elaborado por: Profa. Nour Adoumieh  
nouradoumieh@hotmail.com

[ANEXO E]

**Cuestionario**

**Maracay, agosto de 2012**

**Br. :** \_\_\_\_\_

**C.I.:** \_\_\_\_\_

**ETAPA DE DIAGNÓSTICO**

Estimado Estudiante:

Lea detenidamente las interrogantes que se le presentan, reflexione con respecto a cada una de ellas y luego escriba su respuesta. La intención es crear un marco sobre su concepción escritural y sus necesidades. De esta manera, se diseñará un Programa de Escritura a través de las Disciplinas.

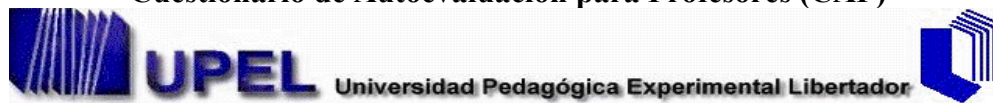
**Cuestionario**

1. Explique el proceso que comúnmente adopta para escribir un texto.
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que presenta en el momento de escribir un texto perteneciente al género académico?
3. ¿Cuáles son los textos que a menudo le solicitan en la especialidad de Física?
4. ¿Cuál de los antes citados, quisiera que sea el motivo de estudio y práctica? ¿Por qué considera este texto o estructura textual en particular?
5. ¿Aprende de lo que escribe? ¿Escribir le permite organizar su pensamiento y entender mejor los contenidos estudiados?
6. ¿Suele usar textos *modelo* que le sirvan de guía? ¿Cómo los usa y con qué frecuencia?

Elaborado por: Profa. Nour Adoumieh  
nouradoumieh@hotmail.com

[ANEXO F]

**Cuestionario de Autoevaluación para Profesores (CAP)**



**Instituto Pedagógico " Rafael Alberto Escobar Lara " Maracay**  
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Hugo Obregón Muñoz"  
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

Datos personales: \_\_\_\_\_

Estimado participante:

Después de la aplicación del Programa de escritura a través del currículo, nos gustaría que reflexiones sobre los siguientes planteamientos:

Rubro A. Práctica pedagógica no tradicional

1. ¿Sobre qué aspectos te ha permitido reflexionar el programa de escritura a través del currículo?
2. ¿Qué actividades te han marcado y por qué?
3. ¿Cómo fue tu receptividad en la reescritura del informe?
4. ¿Cuáles son las limitaciones presentadas?
5. Reflexiona sobre el rol de tu docente como guía en el proceso.

Rubro B. Valorar el impacto de las estrategias desarrolladas para mejorar en los estudiantes el proceso escritural del informe de práctica de laboratorio.

1. ¿Cómo fue tu experiencia al incorporar actividades de escritura desde la especialidad de Física?
2. Reflexiona sobre la interacción grupal que produjo la aplicación de las actividades propuestas.
3. Narra tu experiencia sobre la mediación ejercida para que tus estudiantes escriban sus informes.
4. ¿Cómo fue la activación de los procesos metacognitivos de tus estudiantes?
5. ¿Mejorar el proceso escritural de informes le permitió a tus estudiantes asimilar mejor los contenidos de física?

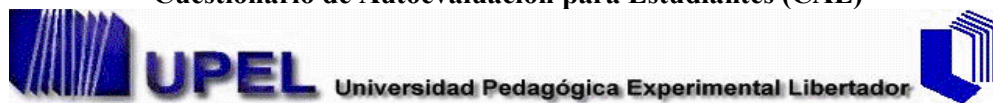
Nota. Si consideras necesario incorporar otros planteamientos a tu reflexión, puedes hacerlo.

Gracias por tu colaboración.

Diseñado por Profa. Nour Adoumieh  
Proyecto de Escritura a través del currículo inscrito en el IVILLAB-CILLHOM

## ANEXO G]

### Cuestionario de Autoevaluación para Estudiantes (CAE)



**Instituto Pedagógico " Rafael Alberto Escobar Lara " Maracay**  
Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Hugo Obregón Muñoz"  
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello"

Datos personales: \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_

Estimado participante:

Después de la aplicación de las estrategias diseñadas por tu docente para mejorar la escritura del informe de práctica de laboratorio, nos gustaría que reflexiones sobre los siguientes planteamientos:

Rubro A. Práctica pedagógica no tradicional

1. ¿Sobre qué aspectos te han permitido reflexionar las prácticas pedagógicas de tu profesor?
2. ¿Qué actividades te han marcado y por qué?
3. ¿Cómo fue tu receptividad en la reescritura del informe?
4. ¿Cuáles son las limitaciones presentadas?
5. Reflexiona sobre el rol de tu docente como guía en el proceso.

Rubro B. Valorar la toma de conciencia sobre el proceso escritural.

1. ¿Cuál es tu concepción sobre el proceso escritural ahora?
2. ¿Realmente planificas para luego textualizar?
3. ¿Qué piensas sobre el uso de los borradores (escribir varias versiones del informe)?
4. ¿Cómo procedes ahora cuando tienes que presentar tu informe? ¿investigas primero?
5. ¿Cómo te enfrentas a la tarea de escribir?
6. ¿Tienes pasos específicos para escribir un informe? Narra el proceso. ¿Antes lo realizabas de esa forma o has tomado conciencia sobre los procesos cognitivos involucrados?
7. ¿Piensas en los lectores de tu informe?
8. ¿En qué aspectos crees que has mejorado?
9. ¿Qué has aprendido?
10. ¿Los informes que escribes pasan por varias revisiones?. Explica.

Nota. Si consideras necesario incorporar otros planteamientos a tu reflexión, puedes hacerlo.

Gracias por tu colaboración.

Diseñado por Profa. Nour Adoumieh  
Proyecto de Escritura a través del currículo inscrito en el IVILLAB-CILLHOM

[ANEXO H]

Matriz de Categorización

Categoría	Subcategoría	N°	Descripción
		1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
		10	
		11	
		12	
		13	
		14	
		15	
		16	
		17	
		18	
		19	
		20	
		21	
		22	
		23	
		24	
		25	
		26	
		27	
		28	
		29	
		30	
		31	
		32	
		33	
		34	

[ANEXO I 1]

**Tablas de organización retórica (ejemplos)**

A. Tablas de organización retórica presentadas en Parodi (2010)

<b>Macromovida 1: preámbulo (pre)</b>		
<b>Nombre Movida y pasos</b>	<b>Propósito comunicativo</b>	<b>Estructura</b>
Movida 1.1. contextualización	Poner en relación el texto, comentar sus contenidos y agradecer.	Prologo/ Prefacio
Paso 1.1.1. <i>Situar al lector</i>	Explicar el contexto de producción del texto.	
Paso 1.1.2. <i>Expresar agradecimientos</i>	Explicitar agradecimientos a editores, colaboradores, alumnos y otros.	
Movida 1.2. organización de contenidos	Mostrar el contenido del libro y su organización temática.	Índice de contenido
Paso 1.2.1. <i>Presentar contenidos del texto</i>	Ofrecer listado de secciones y/o partes del contenido del libro a través de un listado con numeraciones.	
Movida 1.3. organización de recursos	Apoyar a la comprensión del contenido del libro.	Índice o tabla de símbolos y abreviaturas
Paso 1.3.1. <i>Apoyar comprensión del texto</i>	Entregar listado de símbolos que se emplean en el texto y apoyan la comprensión del mismo.	
Movida 1.4. Presentación	Entregar antecedentes, contexto y objetivo del texto, orientando al lector.	Introducción
Paso 1.4.1. <i>Declarar propósito y audiencia de la obra</i>	Describir el objetivo y audiencia del texto.	
Paso 1.4.2. <i>Describir el núcleo temático</i>	Presentar el núcleo temático específico que se abordará.	
Paso 1.4.3. <i>Pautar el recorrido</i>	Describir fases, pasos o estadios del texto.	

Fuente: Parodi (2010). Organización retórica detallada de la Macromovida 1

<b>Macromovida 2: Conceptualización y Ejercitación</b>		
<b>Nombre Movida y pasos</b>	<b>Estructura</b>	<b>Descripción estructura</b>
Movida 2.1. Definición de conceptos Paso 2.1.1. <i>Vincular contenidos</i>	Describir y explicar procesos, objetos u otros. Vincular nuevos conceptos o procedimientos con otro u otros de capítulos precedentes.	Capítulos Introducción al Capítulo/Parte
Paso 2.1.2. <i>Presentar núcleo temático</i>	Describir y definir el objeto, concepto o procedimiento en estudio, a menudo, acompañado de dibujos, gráficos, tablas o formulas.	Núcleos o unidades del capítulo/Parte, en que se destaca un componente Multimodal.
Paso 2.1.3. <i>Especificar componentes o partes</i>	Subclasificar o dividir en partes con descripción y definición de tipos, partes o componentes del objeto, concepto o procedimiento en estudio.	Sub-unidades del capítulo/ Parte
Movida 2.2. Puesta en práctica	Presentar tareas prácticas basadas en los contenidos revisados en la sección.	Ejercitación
Paso 2.2.1. <i>Plantear ejercicio o ejemplo</i>	Plantear un problema, ejercicio o ejemplo, acompañado de una o más preguntas en directa relación a las definiciones y descripción anteriormente entregadas.	Ejercicio-Problema ejemplo
Paso 2.2.2. <i>Resolver la tarea</i>	Resolver el problema planteado de manera concisa y directa o entregar estrategias para su resolución. Se emplean formulas, ecuaciones matemáticas y breves frases explicativas o descriptivas.	Solución del problema o ejercicio o estrategias para su resolución
Paso 2.2.3. <i>Expandir práctica</i>	Entregar más problemas o ejercicios (sin resolución). Listar ideas globales.	Ejercicio-Problema suplementarios Resumen
Movida 2.3. Recapitulación		
Paso 2.3.1. <i>Macrosemantizar los contenidos</i>	Describir o definir conceptos, objetos o procedimientos nucleares para el capítulo. Normalmente se presentan a través de viñetas.	Resumen

Fuente: Parodi (2010). Organización retórica detallada de la Macromovida 2

<b>Macromovida 3: corolario</b>		
<b>Nombre Movida y pasos</b>	<b>Estructura</b>	<b>Descripción estructura</b>
Movimiento 3.1. Soluciones y respuestas	Indicar soluciones a los ejercicios y dar respuestas a los problemas de cada capítulo.	Soluciones y respuestas
Paso 3. 1.1. <i>Resolver y responder</i>	Entregar soluciones a ejercicios y las respuestas a los problemas plantados en cada uno de los capítulos precedentes.	Soluciones a ejercicios y respuestas a problemas
Movida 3.2. Especificaciones	Apoyar la comprensión de términos, unidades y abreviaturas.	Anexos/ Apéndices
Paso 3.2.1. <i>Entregar especificaciones</i>	Entregar conjunto de tablas en que se consigna información de diversa índole técnica.	Anexos/ Apéndices
Paso 3.2.2. <i>Definir términos</i>	Apoyar la comprensión de términos técnicos, presentados en orden alfabético y acompañados de una definición breve.	Glosario/términos clave/ definiciones
Movida 3.3. Guías	Ofrecer fuentes bibliográficas y apoyar la búsqueda de materias a través de una guía alfabéticamente ordenada.	Bibliografía/ índice Materias
Paso 3.3.1. <i>Entregar fuentes</i>	Entregar referencias bibliográficas.	Referencias bibliográficas en orden alfabético
Paso 3.3.2. <i>Listar materias del texto en orden alfabético</i>	Ofrecer listado en orden alfabético de las materias del libro y de sus subtematizaciones con indicaciones de su ubicación en el texto	Índice por Materias o índice analítico

Fuente: Parodi (2010). Organización retórica detallada de la Macromovida 3

B. Tablas de organización retórica presentadas en Sabaj, Toro y Fuentes (2011)

**Un modelo de MR para el análisis de AI en español**

Nº	Resumen
1	Explicita el objetivo de la investigación.
2	Da cuenta de los aportes de la investigación.
3	Describe la metodología empleada en la investigación y/o los materiales o fuentes.
4	Adelanta de forma general los resultados de la investigación.
5	Interpreta los resultados.
6	Da cuenta de la necesidad de investigaciones futuras.
7	Hace generalizaciones sobre el tema a investigar.
8	Revisa otras investigaciones para dar antecedentes.
9	Identifica un vacío teórico en otras investigaciones.
10	Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones.
11	Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones.
12	Presenta las partes (superestructuras o temáticas) del AI.

Nº	Introducción
9	Identifica un vacío teórico en otras investigaciones.
10	Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones.
7	Hace generalizaciones sobre el tema a investigar.
5	Interpreta los resultados.
1	Explicita el objetivo de la investigación.
13	Da cuenta de la importancia del tema a investigar.
14	Da cuenta de la aplicabilidad de los resultados o metodologías de la investigación.
3	Describe la metodología empleada en la investigación y/o los materiales o fuentes.
8	Revisa otras investigaciones para dar antecedentes
11	Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones.
15	Define conceptos relevantes para la investigación.
16	Plantea las hipótesis de la investigación.
12	Presenta las partes (superestructuras o temáticas) del AI.
17	Indica a quién está dirigida la investigación.
4	Adelanta de forma general los resultados de la investigación.

Nº	Marco Teórico
18	Establece una perspectiva teórica desde la cual se aborda un tema.
8	Revisa otras investigaciones para dar antecedentes.
9	Identifica un vacío teórico en otras investigaciones.

10	Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones.
12	Presenta las partes (superestructuras o temáticas) del AI.
11	Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones.
15	Define conceptos relevantes para la investigación

Nº	Metodología
3	Describe la metodología empleada en la investigación y/o los materiales o fuentes.
8	Revisa otras investigaciones para dar antecedentes.
18	Establece una perspectiva teórica desde la cual se aborda un tema.
19	Detalla el origen o la forma de obtención de los datos.
20	Detalla los cálculos estadísticos utilizados en la investigación.

Nº	Resultados
21	Describe detalladamente los resultados de la investigación.
22	Analiza los resultados a la luz de las teorías empleadas en la investigación.
8	Revisa otras investigaciones para dar antecedentes.
23	Indica que los resultados propios son coincidentes con los de otras investigaciones.
24	Indica que los resultados propios no son coincidentes con los de otras investigaciones.
25	Indica que los hallazgos de la investigación son más pertinentes que los de otras investigaciones.
26	Revisa investigaciones propias para dar antecedentes.
11	Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones.
6	Da cuenta de la necesidad de investigaciones futuras.
27	Señala si los resultados son concordantes o no con las hipótesis.
28	Retoma aspectos señalados en la introducción (objetivos, metodologías, hipótesis).
12	Presenta las partes (superestructuras o temáticas) del AI.
3	Describe la metodología empleada en la investigación y/o los materiales o fuentes.
29	Expone las limitaciones de la investigación.
30	Utiliza figuras, tablas o gráficos para mostrar variables y/o los resultados de la investigación.

Nº	Discusión
21	Describe detalladamente los resultados de la investigación.
5	Interpreta los resultados.
26	Revisa investigaciones propias para dar antecedentes.
22	Analiza los resultados a la luz de las teorías empleadas en la investigación.

31	Evalúa la metodología de la investigación.
11	Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones.
28	Retoma aspectos señalados en la introducción (objetivos, metodologías, hipótesis)
32	Determina a partir de las hipótesis si los resultados son esperados o no esperados
9	Identifica un vacío teórico en otras investigaciones.
10	Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones
29	Expone las limitaciones de la investigación.
2	Da cuenta de los aportes de la investigación.
6	Da cuenta de la necesidad de investigaciones futuras.
33	Da cuenta de las implicaciones pedagógicas de la investigación.
34	Resume los resultados principales o las conclusiones.
35	Ejemplifica los resultados de la investigación.
23	Indica que los resultados propios son coincidentes con los de otras investigaciones
24	Indica que los resultados propios no son coincidentes con los de otras investigaciones
30	Utiliza figuras, tablas o gráficos para mostrar variables y/o los resultados de la investigación

Nº	Conclusión
23	Indica que los resultados propios son coincidentes con los de otras investigaciones
24	Indica que los resultados propios no son coincidentes con los de otras investigaciones
5	Interpreta los resultados.
29	Expone las limitaciones de la investigación.
31	Evalúa la metodología de la investigación.
14	Da cuenta de la aplicabilidad de los resultados o metodologías de la investigación.
33	Da cuenta de las implicaciones pedagógicas de la investigación.35 ejemplifica los resultados de la investigación.
27	Señala si los resultados son concordantes o no con las hipótesis.
6	Da cuenta de la necesidad de investigaciones futuras.
36	Expresa agradecimientos.
37	Explicita o resume los resultados principales de la investigación
23	Indica que los resultados propios son coincidentes con los de otras investigaciones

C. Tablas de organización retórica presentadas en Sánchez, A., Puerta, C., Sánchez, L. y Méndez, J. (2012)

**Vista general de las movidas y pasos identificados en las secciones de Métodos de artículos relacionados con administración.**

<b>Movimiento retórico</b>	<b>Paso constitutivo del movimiento retórico</b>
<p><b>Movimiento 1: Descripción de los procedimientos de recolección de datos</b></p> <p>Los subtítulos empleados generalmente para indicar el comienzo del Movimiento 1 incluyen: Muestra, Temas, Fuentes de Datos, Selección de Participantes y Recolección de Datos; Montaje, Temas y Procedimientos, y Lugar de Investigación. Es claro que una descripción del procedimiento general de recolección de datos normalmente involucra la especificación de las características de una muestra; mientras que los aspectos más específicos involucrados en la recolección de la muestra pueden mencionarse como una serie de pasos o acciones que a menudo están justificadas.</p>	<p><b>Paso 1: Descripción de la muestra</b></p> <p>(a) Descripción de la ubicación de la muestra            (b) Descripción del tamaño de la muestra/población            (c) Descripción de las características de la muestra            (d) Descripción de la técnica o criterio de muestreo</p> <p><b>Paso 2: Recuento de los pasos en la recolección de datos</b></p> <p><b>Paso 3: Justificación de los procedimientos de recolección de datos</b></p> <p>(a) Se resaltan las ventajas de utilizar la muestra            (b) Se indica la representatividad de la muestra</p>
<p><b>Movimiento 2: Delineamiento de los procedimientos para la medición de las variables</b></p> <p>Después de que una muestra ha sido descrita en el Movimiento 1, los escritores normalmente proceden a explicar cuántas mediciones de variables dependientes e independientes pueden hacerse. Tres de los cuatro especialistas fuente señalaron que este movimiento involucra la mayoría de dificultades en la escritura de la sección de Métodos (en administración) ya que la credibilidad del método de investigación y de los hallazgos depende, en gran medida, del grado de precisión al definir cada variable y al explicar cómo se mide. Los subtítulos que se usan generalmente al principio del Movimiento 2 incluyen el Diseño de la Investigación, Medidas y Mediciones de las Variables Independientes. Este movimiento difiere del Movimiento 1 en que los escritores ya no centran su atención en el procedimiento de muestreo o que la muestra está formada de encuestados o por una base de datos, pero que en lugar de esto ha sido desplazado a una discusión de las variables medidas en el diseño global de la investigación.</p>	<p><b>Paso 1: Se presenta una visión general del diseño</b></p> <p><b>Paso 2: Se explican los métodos de medición de las variables</b></p> <p>(a) Se especifican los ítems en los cuestionarios/bases de datos            (b) Se definen las variables            (c) Se describen los métodos de medición de los variables</p> <p><b>Paso 3: Se justifican los métodos de medición de variables</b></p> <p>(a) Se citan métodos de investigación previos            (b) Se resalta la aceptabilidad de los métodos.</p>

<p><b>Movimiento 3: Dilucidar los procedimientos de análisis de los datos</b>          Posterior al delineamiento de los procedimientos para la medición de variables, los escritores pueden proceder a dilucidar los procedimientos de análisis de datos mediante la descripción de algunas técnicas estadísticas que apuntan a: (1) el análisis de los datos, (2) probar las hipótesis de investigación y (3) buscar respuestas a las preguntas de investigación formuladas en la sección de Introducción precedente. Aunque los Movimientos 2 y 3 pueden tener que ver directa o indirectamente con el estudio de las variables, estos pueden ser considerados como movimientos perfectamente separados. Esto se da porque el ya mencionado Movimiento 2, solo tiene que ver con la medición de variables que involucran el diseño de instrumentos de investigación y métodos para definir o medir variables. Basándose en dichos métodos de medición de variables es que se pueden obtener y posteriormente analizar los datos.</p>	<p><b>Paso 1: Se refiere o s hace un recuento de los procedimientos de análisis de datos</b>  <b>Paso 2: Se justifican los procedimientos de análisis de datos</b>  <b>Paso 3: Se previsualizan los resultados</b></p>

### **Sección de discusión**

<p><b>Movimiento 1 Ocupación del nicho</b> (<i>P1: anunciar propositivamente la investigación, preguntas, hipótesis; P2: anunciar los principales hallazgos</i>).</p>
<p><b>Movimiento 2 (Re)estableciendo el campo</b> (<i>P1: destacar la centralidad del tema; P2: hacer generalizaciones; P3: referirse a antecedentes</i>).</p>
<p><b>Movimiento 3 Establecimiento de territorio adicional</b> (se pueden enunciar resultados inesperados; <i>P1: contraaseveraciones; P2: indicar un vacío; P3: adscribir el trabajo a una tradición académica</i>).</p>

D. Tablas de organización retórica presentada en Peacock (2002). Análisis comunicativo de las movidas en la sección de discusión

<b>Movidas</b>	<b>Descripción</b>
1. Movida de información	Antecedentes acerca de teoría/investigación objetivos/metodología
2. Hallazgo / declaración del resultado	Bien sea un valor numérico o la referencia a un gráfico, tabla o declaración de resultado, pero sin una referencia a un gráfico o tabla
3. Resultado (in)esperado	Un comentario sobre si el resultado es el esperado o no
4. Referencia a investigaciones previas	
5. Explicación	Razones para los resultados inesperados
6. Afirmación	Una generalización que se desprende de los resultados: contribución a la investigación
7. Limitación	
8. Recomendación	Sugerencias para investigaciones futuras

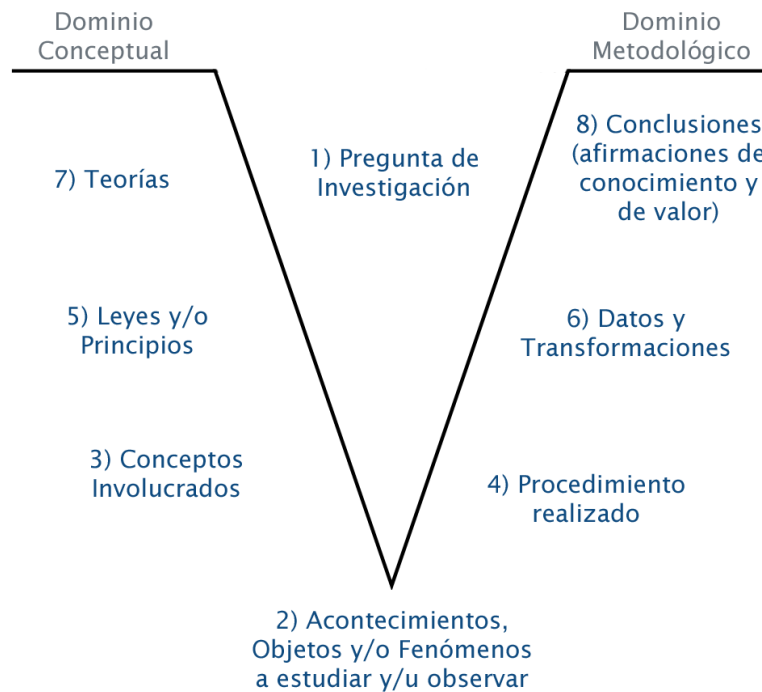
## [ANEXO I 2]

### Cómo hacer la v de Gowin

Maricarmen Grisolfá

Universidad de Los Andes - Venezuela

La V de Gowin, o Diagrama UVE, es una herramienta para aprender a aprender, diseñada por los mismos creadores de los Mapas Conceptuales. Esta herramienta sirve para propiciar el establecimiento de relaciones entre aspectos conceptuales y metodológicos al estudiar un contenido en particular. Incentiva el *metaaprendizaje*, pues al elaborarla podemos interrelacionar los contenidos conceptuales estudiados con todos aquellos procedimientos que llevamos a cabo para aprender esos conceptos. En Ciencias Naturales, la V de Gowin ha probado ser una excelente herramienta para evaluar el aprendizaje en la realización de trabajos prácticos, y ya algunos docentes comienzan a utilizarla en sustitución del tradicional Informe de Laboratorio. La V de Gowin posee tres partes: la parte izquierda corresponde al Dominio Conceptual, y la parte derecha al Dominio Metodológico; la parte central de la V se utiliza para señalar el inicio de la investigación con una pregunta que establece aquello que se quiere aprender, y en el vértice de la V se colocan todos aquellos fenómenos, acontecimientos y/u objetos que van a ser estudiados.



**Pregunta de Investigación:** Se redacta una pregunta que dé inicio a las actividades de aprendizaje. Debe expresar lo que se quiere conocer o aprender.

1. **Acontecimientos, Objetos y/o Fenómenos a estudiar y/u observar:** Se debe especificar todo aquello que será estudiado y/o observado en relación con la Pregunta de Investigación; los objetos que se utilizan y de qué forma se disponen. La pregunta es de carácter general, mientras que los acontecimientos, objetos y/o fenómenos son específicos de lo que se hará durante la actividad.
2. **Conceptos Involucrados:** Se listan todos los conceptos claves que están relacionados con la actividad a realizar; no es necesario escribir las definiciones correspondientes.
3. **Procedimiento Realizado:** Se narra y se describen cada uno de los pasos llevados a cabo durante la actividad de aprendizaje o actividad práctica.
4. **Leyes y/o Principios:** Se describen brevemente o se nombran las leyes y/o principios que rigen el comportamiento del sistema observado; aquellas regularidades que se asocian al fenómeno o acontecimiento estudiado. Se explica cómo sucede el fenómeno, cómo funciona.
5. **Datos y Transformaciones:** Se reportan los resultados de la actividad realizada. En el caso de actividades prácticas, se colocan los datos obtenidos así como los cálculos realizados, todo debidamente tabulado; también se incluyen gráficos y otras formas de presentación de resultados que se consideren convenientes.
6. **Teorías:** Se señala la teoría o teorías que explican el fenómeno estudiado; esta es la abstracción mayor de la parte conceptual, y frecuentemente pertenece a o puede asociarse con alguna rama de la ciencia en la que se enmarca la actividad. Se explica por qué el fenómeno sucede de la forma en que lo hace.
7. **Conclusiones:** Finalmente se señalan de manera muy concisa las afirmaciones de conocimiento (todo lo que se aprendió) y las afirmaciones de valor (para qué sirvió) de la experiencia.

No es necesario colocar los números de cada parte en la V, se colocan aquí solo para indicar el orden en que debe elaborarse. En el Dominio Conceptual cada una de las partes pueden ser sustituidas en su totalidad por un Mapa Conceptual, que además de mostrar las teorías, las leyes, los principios y los conceptos, exprese las relaciones entre estos. Además, en toda la V pueden utilizarse imágenes que ayuden a complementar la información.

Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/CN/2008/08/cmo-hacer-una-v-de-gowin.php>

## [ANEXO I 3]

### Conectores

● **Aditivos.** Expresan suma de ideas.

**Noción de suma:** y, además, también, asimismo, también, por añadidura, igualmente.

**Matiz intensificativo:** encima, es más, más aún.

**Grado máximo:** incluso, hasta, para colmo.

● **Opositivos.** Expresan diferentes relaciones de contraste entre enunciados

**Concesión:** con todo, a pesar de todo, aun así, ahora bien, de cualquier modo, al mismo tiempo.

**Restricción:** pero, sin embargo, no obstante, en cierto modo, en cierta medida, hasta cierto punto, si bien, por otra parte.

**Exclusión:** por el contrario, en cambio.

● **Causativos-Consecutivos.** Expresan relaciones de causa o consecuencia entre los enunciados.

**Consecutivos:** por tanto, por consiguiente, de ahí que, en consecuencia, así pues, por consiguiente, por lo tanto, por eso, por lo que sigue, por esta razón, entonces, entonces resulta que, de manera que.

**Causales:** porque, pues, puesto que.

● **Comparativos.** Subrayan algún tipo de semejanza entre los enunciados

Del mismo modo, igualmente, análogamente, de modo similar.

● **Reformulativos.** Indican que un enunciado posterior reproduce total o parcialmente, bajo otra forma, lo expresado en uno o más enunciados anteriores.

**Explicación:** es decir, o sea, esto es, a saber, en otras palabras.

**Recapitulación:** en resumen, en resumidas cuentas, en suma, total, en una palabra, en otras palabras, dicho de otro modo, en breve, en síntesis.

**Ejemplificación:** por ejemplo, así, así como, verbigracia, por ejemplo, particularmente, específicamente, incidentalmente, para ilustrar.

**Corrección :** mejor dicho, o sea, bueno.

● **Ordenadores.** Señalan las diferentes partes del texto

**Comienzo de discurso:** bueno, bien (en un registro coloquial): ante todo, para comenzar, primeramente (en un registro más formal).

**Cierre de discurso:** en fin, por último, en suma, finalmente, por último, terminando, para resumir.

**Transición:** por otro lado, por otra parte, en otro orden de cosas, a continuación, acto seguido, después.

**Digresión:** por cierto, a propósito, a todo esto.

**Temporales:** después (de), después (que), luego, desde (que), desde (entonces), a partir de.... antes de, antes que, hasta que, en cuanto, al principio, en el comienzo, a continuación, inmediatamente, temporalmente, actualmente, finalmente, por último, cuando.

**Espaciales:** al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio, en el fondo.

## Conectores Argumentativos

LOS MODOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO

299

### Conectores argumentativos

#### *Causa*

Indican que los enunciados que los siguen explican o dan razón de los enunciados antecedentes.

- porque
- pues
- puesto que
- dado que
- ya que
- por el hecho de que
- en virtud de

#### *Certeza*

Indican que los enunciados que los siguen son enunciados ya probados por el autor (tesis validadas) o enunciados aceptados por una comunidad.

- es evidente que
- es indudable que
- nadie puede ignorar que
- es incuestionable que
- de hecho
- en realidad
- está claro que

#### *Condición*

Siempre que en un texto aparece un condicional, éste va seguido de una consecuencia. Puede suceder que la palabra que introduce un enunciado como consecuencia de otro no vaya precedido de ningún conector. En éstos se ha de hacer explícito, en el análisis del razonamiento, un entonces (o cualquier otro conector de consecuencia) aunque en el texto no esté.

- si
- con tal que
- cuando
- en el caso de que
- según
- a menos que
- siempre que
- mientras
- a no ser que

#### *Consecuencia*

Indican que los enunciados que los siguen son efecto de los razonamientos antecedentes o de una condición.

- luego
- entonces
- por eso
- de manera que
- de donde se sigue
- así pues, así que
- por lo tanto
- de suerte que
- por consiguiente
- de ello resulta que
- en efecto

#### *Oposición*

Estos conectores señalan que los enunciados que vienen a continuación contienen alguna diferencia respecto de los que le preceden. La diferencia puede no ser más que un matiz o, por el contrario, puede ser algo totalmente opuesto a lo afirmado anteriormente.

- pero
- aunque
- contrariamente
- en cambio
- no obstante
- ahora bien
- por el contrario
- sin embargo
- mientras que

(Caballero y Larrauri, 1996: 24)

## [ANEXO I 4]

### Faltas Principales

**Desequilibrios.** Mezcla anárquica de párrafos largos y cortos sin razón aparente. No existe un orden estructurado: el autor los ha marcado al azar.

**Repeticiones y desórdenes.** Se rompe la unidad significativa por causas diversas: ideas que debieran ir juntas aparecen en párrafos distintos, se repite una misma idea en dos o más párrafos, dos unidades vecinas tratan el mismo tema sin que haya ninguna razón que impida que constituyan un solo párrafo, etc.

**Párrafo – frase.** El texto no tiene puntos y seguido; cada párrafo consta de una sola frase, más o menos larga. El significado se descompone en una lista inconexa de ideas. El lector debe hacer el trabajo de relacionarlas y construir unidades superiores.

**Párrafos – lata.** Párrafos excesivamente largos que ocupan casi una página entera. Adquieren la apariencia de bloque espeso de prosa y suelen contener en su interior diversas subunidades. El lector debe abrir la *lata* para poder identificar y separar todas sus partes.

**Párrafos escondidos.** El texto está bien ordenado a nivel profundo, pero resulta poco evidente para el lector, que tiene que leer muy atentamente para descubrir su estructura. La prosa no tiene marcadores ni *muestra* visualmente su organización. El texto ganaría en claridad si hiciera más evidente el orden o, por ejemplo, si lo explicara al principio.

Tomado de: Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

## [ANEXO I 5]

### Clasificación de los Verbos de Reporte

XX Jornadas Lingüísticas de la ALFAL  
Caracas, 6 al 9 de marzo de 2008

#### Los verbos de reporte en la investigación educativa

Rebecca Beke  
Universidad Central de Venezuela  
Área de Lingüística  
rbeke@yahoo.com

1. Clasificación de los verbos de reporte basada en los resultados de las concordancias aplicadas a un corpus de 28 'artículos de investigación' y 28 'foros pedagógicos' publicados en la *Revista de Pedagogía* en el período 2000-2005.

Cuadro 1: Clasificación de los verbos de reporte según la modalidad de enunciación y tipos.

Modalidad de Enunciación	Tipos de Verbos
Dan solución o confirman la veracidad o falsedad de la proposición	Discurso: <i>resolver</i>  Investigación: <i>comprobar, demostrar, encontrar, incursionar, investigar</i>
Sitúan el discurso reproducido en la orientación argumentativa	Discurso: <i>buscar analizar, hacer una agrupación, aproximarse, justificar, describir, ejemplificar, encauzar, enfocar, enumerar, incluir, ilustrar, partir (de), recomendar, relacionar</i>  Investigación: <i>analizar, clasificar, concluir, construir (una propuesta), dividir, estudiar, evaluar, extraer, integrar, ligar, retomar, seguir, seleccionar, singularizar, trabajar, tratar</i>
Explicitan la fuerza ilocutiva	Discurso: <i>advertir, apelar, clamar, confrontar, dar énfasis, destacar, hacer hincapié, insistir, recalcar, reivindicar, resaltar, subrayar</i>  Investigación: <i>dar prioridad, dar origen</i>
Implican una opinión	Discurso: <i>conceder importancia, opinar, pronunciarse, sostener</i>  Cognición: <i>estar de acuerdo</i>
Implican una valoración negativa	Discurso: <i>combatir, criticar, denunciar, negar, rebelarse</i>
Implican una valoración positiva	Discurso: <i>abogar, exhortar, invitar, propugnar</i>  Investigación: <i>aprovechar</i>
Tienen un valor prospectivo	Discurso: <i>anticipar, anunciar</i>  Cognición: <i>esperar, prever</i>
Tienen un valor declarativo	Discurso: <i>acotar, aclarar, afirmar, agregar, aludir, añadir, apelar, apuntar, argumentar, articular, asomar, brindar, citar, considerar, comentar,</i>

	<p>continuar, dar a conocer, dar sentido, decir, desarrollar, detallar, dirigir, discutir, disponer, distinguir, elaborar, engazar, escribir, especificar, establecer, explicar, exponer, expresar, formular, glosar, hablar, indicar, llenar de contenido, manifestar, mencionar, mostrar, narrar, observar, ofrecer, plantear, presentar, pronunciar, proponer, puntualizar, reafirmar, reconocer, recordar, referir, relatar, reportar, resumir, revelar, revisar, señalar, sintetizar, sugerir</p> <p>Investigación: ampliar, aportar, atribuir, elaborar, formular, fundamentar, informar, limitar, realizar, recoger, utilizar</p>
Implican procesos mentales	<p>Investigación: apoyarse, basarse, crear, idear, inferir, preguntarse, suponer</p> <p>Cognición: creer, entender, entrever, hallar razones, interesarse, pensar, preocuparse, ver</p>
Sirven para identificar términos o conceptos	<p>Discurso: acuñar, asignar, calificar, caracterizar, definir, denominar, identificar, introducir, llamar, manejar, nombrar, proclamar</p>

❖ Verbos que dan solución (o confirman la veracidad o falsedad de la proposición):

- (1) *Mijares resuelve la contradicción con el recurso a la máxima de Schopenhauer. "No queremos una cosa porque razonamos, encontramos razones para una cosa porque la queremos". [7425042-i] DISCURSO*
- (2) *Algunas teorías sobre las relaciones sociales se fundamentan en clasificaciones o tipologías. Fiske pretende comprobar hasta qué punto cinco teorías categoriales por él seleccionadas (Motivos Sociales, Relaciones de Intercambio vs. Comunes o de Contingencia, Intercambio de Recursos, Expectativas de Rol y Modelos Relacionales de Fiske), dan cuenta de las categorías implícitas o prototipos que la gente usa para dar sentido a sus relaciones sociales [6723023-i] INVESTIGACIÓN*

❖ Verbos que sitúan el discurso reproducido en la argumentación:

- (3) *Por último, en cuanto al esquema general de la obra, si Spencer escribe en forma genérica, desarrollando conceptos y principios en torno a la educación, Flores es más específico y no sólo desarrolla los "preceptos" generales en torno a la misma sino que los enfoca desde el punto de vista del arte-ciencia de la pedagogía. [7024032-f] DISCURSO*
- (4) *Esta misma autora clasifica de la siguiente manera los usos del computador en la Educación Especial: Aplicaciones dirigidas a la realización de actividades vitales y cotidianas. Enseñanza asistida. Herramienta dentro del proceso de aprendizaje. Herramienta terapéutica en el tratamiento de las distintas alteraciones o deficiencias. [7425043-f] INVESTIGACIÓN*

❖ Verbos que explicitan la fuerza ilocutiva

(5) *En este sentido, Rodrigo y Correa (1999), destacan las diferencias entre expertos y novatos, y entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, como los elementos clave en el análisis del saber aprender. [6823021-f] DISCURSO*

(6) *... pero fue MacDonald el primer evaluador que dio prioridad absoluta a la naturaleza política de la evaluación (Simons, 1999), estableciendo en 1974 una clasificación política de los estudios de evaluación y definiendo las bases de su propuesta evaluativa con arreglo a principios democráticos. [7125031-i] INVESTIGACIÓN*

❖ Verbos que implican una opinión:

(7) *En ese sentido Córdova (1990) opina: "el sujeto no se encuentra con el individuo como experiencia individual [sic], sino que interroga el contenido de esa experiencia para buscar los significados implícitos" (p.48). [6322013-f] DISCURSO*

(8) *Cristiani (1995), Corey, Corey y Callahan (1993), Yalom (1995), Long (1996) y Young (2001), parecen estar de acuerdo con la noción de que la personalidad del Orientador es más importante que sus técnicas y los conocimientos en virtud de que este conjunto de características personales es usado por el orientador como instrumento para asistir en el desarrollo saludable de la vida de quienes atiende. [6723021-f] COGNICIÓN*

❖ Verbos que implican una valoración negativa por parte del autor citado:

(9) *Por esto, la formación afectiva en la escuela nace de atender íntegramente a la persona; y descuidar la vertiente emocional quizás sea una de las causas de la desorientación vital que denuncia Mijares. [7425042-i] DISCURSO*

❖ Verbos que implican una valoración positiva:

(10) *Autores como Sánchez et al (1993), entre otros, abogan por diseños instruccionales que consideren explícitamente estos aspectos... [6221001-i] DISCURSO*

(11) *Desde otros puntos de vista, Comte y Flores también se identifican. Si el positivismo resulta en cierto sentido una amalgama del pensamiento conservador revolucionario, del que toma su inclinación por el orden, la moral, la unidad y la tendencia del liberalismo burgués por el progreso, Flores aprovecha todos estos elementos y los encauza en su Tratado, procurando la educación integral del mexicano. Su intención es muy clara. [7024032-f] INVESTIGACIÓN*

❖ Verbos que reflejan el valor prospectivo:

(12) *Esta certeza de la pedagogía la expresaba Piaget (1980) cuando anunciaba que los progresos de la pedagogía experimental, en tanto que ciencia independiente por su objeto están ligados, como en todas las ciencias, a investigaciones interdisciplinarias, si de lo que se trata es de constituir una verdadera ciencia... [7225041-f] DISCURSO*

(13) El citado autor prevé que algunas limitaciones actuales para el uso de los ordenadores en las escuelas "desaparecerán por sí solas", como el coste y la falta de familiaridad de los profesores. Con respecto a este último aspecto, es previsible que, siguiendo los patrones de la población general, también los docentes utilizarán en forma creciente esta tecnología. [7425042-f] COGNICIÓN

❖ Verbos declarativos:

(14) Sobre este asunto, Luisa Irureta (1996) expone con claridad la incidencia que tienen en la motivación de los maestros y en la conducta y el aprendizaje de los alumnos, los siguientes elementos o factores determinantes de la construcción de significado por parte de los docentes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, a saber: ... [6322011-i] DISCURSO

(15) El DIT formula una serie de problemas sociomorales conocidos como dilemas, de naturaleza hipotética en tanto no son situaciones reales, y que fueron elaborados por Rest, sobre la base de los trabajos de Kohlberg, con fines de investigación para generar conflictos cognitivos entre valores. [7425043-i] INVESTIGACIÓN

❖ Verbos que evocan procesos mentales:

(16) Cuando los principios de la buena práctica fueron creados por Chickering y Gamson (1991), las tecnologías de la información y la comunicación apenas comenzaban a desarrollarse, con la invención del Internet a principios de los noventa. [6623021-f] INVESTIGACIÓN

(17) Marie Clay (1998) se preocupa por el aspecto práctico de las relaciones entre la lectura y la escritura. Ella considera que la relación debe ser estudiada debido a la necesidad que existe de mejorar la práctica de la enseñanza de estos procesos. Por esta razón va más allá al llamar la atención de los investigadores y especialistas del curriculum formulándoles interrogantes... [6723022-i] COGNICIÓN

❖ Verbos que identifican términos o conceptos:

(18) En este sentido, este componente se refiere a los fenómenos ligados a la conciencia, definidos como los mecanismos de regulación y control, los cuales se agrupan bajo se agrupan bajo la denominación de "metacognición". Término acuñado por Flavell en la década de los 70, relativo al conocimiento de cómo conocemos. [6823021-f] DISCURSO

2. Verbos de reporte más frecuentes:

Cuadro 2: Lemas, frecuencia y formas verbales de los verbos de discurso

Verbos (lemas)	Frecuencia	Formas verbales
Señalar	87	señala/n, señaló/señalaron, señalaba/n, señale, ha'n señalado, han venido señalando, señalado/a/s por
Plantear	55	plantea/n, planteó/plantearon, planteado/a/s por, hace/ha hecho planteamientos, han planteado, han

		venido planteando, ha sido planteado por
Proponer	45	propone/n, propuesto/a/s por, propuso
Decir	44	dice/n, dirá/n, decía/n, dijo, diría/n, quiere decir, llega a decir, lo dicho por
Considerar	26	considera/n, consideró/consideraron, consideraba/n, llegó a considerar
Describir	21	describe/n, descrito/a/s por, describió/describieron, fueron descritas
Afirmar	17	afirma/n, afirmaba/n
Denominar	17	denomina/n, denominó, ha denominado, denominado por
Llamar	16	llama, llamó, ha/n llamado, llamado por
Destacar	13	destaca/n, destacó/destacaron
Agregar	11	agrega/n
Citar	11	citado/a por, citado/a en
Establecer	11	establece/n, está estableciendo, comienza estableciendo
Referir	11	refiere/n, hace/n referencia, suele referir
Sugerir	11	sugiere/n, sugerido por
Definir	10	define/n, definió, definido/a/s por
Expresar	10	expresa/n, expresaba, expresado/a/s por
Total	416	

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1986). *The problem of speech genres and other late essays*. Austin TX: University of Texas Press.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity the experimental article in Science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. En A. Freedman. & P. Medway, *Genre and the new rhetoric* (pp. 79-101). Bristol, PA: Taylor & Francis.
- Beke, R., & Bolívar, A. (en prensa). Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi (Ed.), *Cross-linguistic*

- and cross-cultural perspectives on academic discourse.* Finlandia: Universidad de Turku.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary interaction.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37, 55, 7-18.
- Bolívar, A., & Betancourt, G. (2002). Estructuras de reporte y atribución de la información en la noticia periodística. *Núcleo*, 19, 41-56.
- Calsamiglia B., H., & Tusón V. A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.
- Cano Aguilar, R. (1987). *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual.* Madrid: Editorial Gredos.
- Devitt, A. J. (1993). Generalizing about genre: New conceptions of an old concept. *College Composition and Communication* 44(3): 573-586.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing.* Harlow: Longman.
- Hyland, K. (2002). Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.
- Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque, & V. Demonte (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp.3551-3595). Madrid: Espasa Calpe.
- Nevile, M., & Buckingham, J. (1997). Towards a model of citation options. *ARAL*, 20(2), 51-66.
- Parodi, G. (2005). *Discurso especializado e instituciones formadoras.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto.* (Segunda Edición). Madrid: Arco Libros.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres. Exploration and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, S., & Hawes, T. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 13, 129-48.
- Thompson, G., & Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382
- Tognini-Bonelli, E. (2004). Working with corpora: Issues and insights. En Coffin, C., Hewings, A., & O'Halloran, K. (Eds.), *Applying English grammar. Functional and corpus approaches* (pp. 11-24). London: Arnold.

[ANEXO I 6]

Modelo Tentativo de Lista de Cotejo (A)

Lista de cotejo		
Crterios e indicadores	Sí	No
<p>Presenta la situación objeto de estudio</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introduce aspectos generales del problema a tratar.</li> <li>2. Especifica el contexto del objeto de estudio.</li> <li>3. Explicita el propósito de la investigación</li> <li>4. Cita autores para resaltar aspectos importantes de estudios anteriores</li> <li>5. Destaca el valor de la investigación.</li> </ol>		
<p>Maneja los principales conceptos de la práctica de manera ordenada</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>		

<p>Describe detalladamente todos los pasos realizados durante la práctica</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>		
<p>Argumenta si se rechaza o acepta los resultados obtenidos y genera nuevos problemas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>		
<p>Expone argumentos científicos agrupando datos experimentales y teóricos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>		

Uso de registro adecuado a la disciplina 1. 2. 3. 4. 5.		
Elabora la lista de referencia 1. 2. 4. 5.		

**Nota. Esta lista solo representa un esquema de guía.**

[ANEXO I 7]

Procedimientos Cohesivos

PROCEDIMIENTOS COHESIVOS			
Procedimiento	Función	Ejemplo	
R E C U R R E N C I A	Léxica	Recurrencia o repetición de un elemento léxico en su misma identidad material y semántica, es decir, en su forma y contenido.	La gráfica que se obtiene es llamada gráfica de diferencia de potencial en función de la intensidad de corriente. La gráfica es una línea recta creciente por lo tanto se puede decir que las magnitudes son directamente proporcionales.
	Sinonímica	Repetición de unidades mediante el empleo de sinónimos, es decir, palabras con el mismo valor semántico. Puede ser una palabra o un sintagma.	Los inscritos en la sección 152 no han asistido a la asesoría. Estos estudiantes son poco responsables.
	Mediante hiperónimo	Repetición realizada a través de una relación semántica, es decir, su significado engloba otras palabras.	En las colas, se veía personas con licuadoras, tostadoras, planchas. Estos electrodomésticos poseían un precio muy bajo.
S U S T I T U C I Ó N	Nominal	Reemplaza elementos del texto a través del empleo de palabras con valor nominal (como sustantivos de contenido amplio) como cosa, hecho, cuestión, circunstancia.	No se tiene el valor teórico de la velocidad, cuestión que dificulta el cálculo del error relativo.
	Verbal	Reemplaza elementos del texto a través de proformas verbales, como el verbo hacer (que solo sustituye verbos que indican acción).	Pedro lee antes de cada clase; Cristian no lo hace.
	Pronominal	Reemplaza unidades	Ana y Beatriz fueron a la

		textuales mediante el empleo de pronombres.	Jornada de Formación. Ellas son muy responsables.
	Adverbial	Reemplaza elementos textuales mediante el uso de formas adverbiales (que sustituyen adverbios, locuciones adverbiales, sintagmas adverbiales u oraciones).	Las colas en los establecimientos de electrodomésticos son largas. La gente está durmiendo allí.
E L I P S I S	Elisión nominal	Suprime el núcleo del sintagma nominal, cuando este ya ha sido nombrado y, por ello, se sobreentiende.	Hoy tienen clase los estudiantes de Electromagnetismo; mañana, tienen clase los de Mecánica.
	Elisión verbal	Elide una construcción verbal, cuando ya ha sido presentada.	Hoy tienen clase los estudiantes de Electromagnetismo; mañana, los estudiantes de Mecánica.

### Referencias

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa – Calpe, S.A.

Casado, M. (1995). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.

## [ANEXO I 8]

### Antología de Lecturas

#### **Programa Académico de Escritura a través del Currículo: Redacción de informes de prácticas de laboratorio de la especialidad de Física. UPEL-Maracay**

##### ***PA I. Reflexión y autorregulación***

1. Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27. Disponible en: [http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino\\_L\\_V\\_04\\_ESCRIBIR\\_A\\_TRAVES\\_DEL\\_CURRICULUM\\_tres\\_modelos\\_para\\_hacerlo\\_en\\_la\\_universidad.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_L_V_04_ESCRIBIR_A_TRAVES_DEL_CURRICULUM_tres_modelos_para_hacerlo_en_la_universidad.pdf)

##### ***PA II. Estudio de los propósitos comunicativos del texto objeto de estudio (Informe de prácticas de laboratorio)***

1. Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores. Capítulo: *El problema de los géneros discursivos*. Disponible en: <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2014/04/BAJTIN-cap.-G%C3%A9neros-Discursivos.pdf>
2. Parodi, G. (2010). La organización retórica del género Manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios?. *Boletín de lingüística* xxii (33), 43-69. Ver: Tablas de organización retórica. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/bl/v22n33/art03.pdf>
3. Sabaj, O., Toro, P. y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, 24 (2), 245-271 Ver: Tablas de organización retórica. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134522498011>
4. Sánchez, A.; Puerta, C.; Sánchez, L. y Méndez, J. (2012). El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica. Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria. Ver: Tablas de organización retórica. Disponible en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/el-analisis-linguistico-estrategia-alfabetizacion.pdf>

5. Bolívar, S., Bolívar, A. y Acevedo, O. (2008). Una experiencia prototipo en la enseñanza de la física experimental básica. *Revista Colombiana de Física*. 40 (2). Disponible en: [http://revcolfis.org/publicaciones/vol40\\_2/4002352.pdf](http://revcolfis.org/publicaciones/vol40_2/4002352.pdf)
6. Camero, R., Zapata, M., Calzadilla, O. Guillén, J. y Menchaca, L. (2012). Desarrollo de un sistema para medir tiempos en experimentos de movimiento rectilíneo. *Revista Mexicana de Física*. 58, 18-23. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-35422012000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-35422012000100003&script=sci_arttext)
7. Juez, J., Navarro, J. y Jara, A. (2012). Principio de Bernoulli, caída libre de cuerpos a diferentes temperaturas. *Revista Colombiana de Física*. 44 ( 3). Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/585-4996-1-PB.pdf>
8. Martínez, G. y Kryshtab, T. (2013). Evaluación de la estructura y microestructura de óxidos de NixMg1-xO, obtenidos por co-precipitación. *Revista Mexicana de Física*. 59, 186-190 (3). Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmf/article/view/47228>
9. Sanabria, J. y Valenzuela, C. (2011). Movimiento de partículas cargadas en el campo exterior generado por un objeto magnetizado rotante. *Revista Colombiana de Física*. 43 (1). Disponible en: <http://revcolfis.org/ojs/index.php/rcf/article/viewFile/430102/pdf>
10. Rodríguez Bello, L. (2004). El Modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria*. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm> [Consulta: 01 de febrero de 2012].

### ***PA III. Proyecto de aprendizaje: Producción***

1. Grisolia, M. (s/f). *Material didáctico sobre cómo hacer la V de Gowin*. Universidad de Los Andes. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/CN/2008/08/cmo-hacer-una-v-de-gowin.php>

### ***PA V. Convenio de acción***

1. Baschini, M. (2009). Estrategias útiles para el ingresante universitario al cursar asignaturas del área de Química. En Carlino y Martínez (Coords.).

- (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf).
2. Belladonna, S., Rodríguez, S. y Lagos, N. (2009). Letras y números: ¿una convivencia posible?. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf)
  3. Chiacchiarini, P. Carp, D. y Giaveno, A. (2009). Cambios positivos en las prácticas de enseñanza universitaria de la Química. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf).
  4. Fontana, L. (2009). Escuela media y Universidad: un diálogo potente. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf).
  5. Manacorda, A. (2009). Leen, escriben y exponen para aprender microbiología ambiental en la Universidad. En Carlino y Martínez (Coords.). (2009). *La lectura y la escritura, un asunto de todos*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en: [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf).

## [ANEXO J]

### **Material recogido durante la investigación. Disponible para la versión digital**

1. Matrices de entrevistas - Diagnóstico.
2. Cuestionarios- Diagnóstico.
3. IPL de diagnóstico.
4. IPL de profesores.
5. IPL de estudiantes después de la intervención pedagógica de sus profesores.
6. Entrevista conversacional.
7. Grupo focal.
8. Cuestionario de autoevaluación. Docentes.
9. Cuestionario de autoevaluación. Estudiantes.
10. Diseño de las intervenciones de docentes.
11. Descripción del Informe y FODA.
12. V de Gowin.

## RESEÑA CURRICULAR

**Nour Adoumieh Coconas** es Profesora agregado a dedicación exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rafael Alberto Escobar Lara, Maracay, desde enero de 2004. En el año 2005, ingresó como personal académico ordinario a través del Programa de Formación de la Generación de Relevo. Es Magíster en Lingüística y especialista en Planificación y Evaluación. Es miembro del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hugo Obregón Muñoz (CILLHOM) y del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB). A lo largo de su carrera profesional ha presentado una multiplicidad de ponencias, a nivel nacional e internacional, relacionadas con la didáctica del discurso escrito y la incorporación de medios tecnológicos. También, se reconoce su labor por sus contribuciones a revistas especializadas.

nouradoumieh@hotmail.com



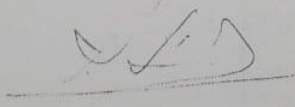
Nº 216-15

### ACTA


Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos el día veintisiete (27) de mayo de dos mil quince (2015), en el Centro de Investigaciones de Educación Especial del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la *Tesis Doctoral* titulada: **“MODELO DISCURSIVO: PROGRAMA ACADÉMICO DE ESCRITURA A TRAVÉS DEL CURRÍCULO”**, presentado por la ciudadana: **ADOUMIEH COCONAS NOUR**, titular de la cédula de identidad Nº 14.051.625, integrante de la Cohorte 2009-III, del Doctorado en Pedagogía del Discurso, para optar al título de **DOCTORA EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO**, emitimos el siguiente veredicto: **\*\*APROBADO\*\***

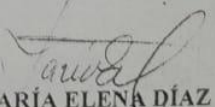
#### OBSERVACIONES:

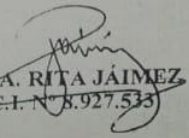
Esta investigación constituye un aporte a la emergente área de conocimiento de pedagogía del discurso y representa un modelo de transformación educativa, con una gran profundidad teórica, que le convierte en un punto de referencia para futuros trabajos.

  
DR. PABLO ARNÁEZ (Tutor)  
C.I. Nº 7.222.249

  
DRA. THAYS ADRIÁN  
C.I. Nº 5.116.013

  
DR. CÉSAR VILLEGAS  
C.I. Nº 7.920.359

  
DRA. MARÍA ELENA DÍAZ  
C.I. Nº 3.814.018

  
DRA. RITA JÁIMEZ  
C.I. Nº 8.927.533

  
02-07-2015