

**REPÚBLICA DE PANAMÁ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y REDACCIÓN ACADÉMICA DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO**

**Tesis para optar por el grado académico de doctorado en
Ciencias de la Educación**

**Por
ALLEN GABRIEL PATIÑO GÓMEZ**

DAVID, CHIRIQUÍ

JUNIO 2013

2013
459
PDI-TLCR



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIRIQUÍ
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL

El día 07 de junio de 2013, en acto solemne y formal se realizó la sustentación de la Tesis Doctoral titulada:

“ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y REDACCIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO”.

Autor: **Allen Patiño**, con cédula de identidad personal **4-186-323**.

Jurado Calificador:

- a) Dr. Rafael Candanedo (Asesor)
- b) Dr. Noel Ruiloba (Jurado)
- c) Dra. Carmen Sanjur (Jurado)

El tribunal evaluador procedió a aplicar las normas establecidas por el Reglamento de Tesis Doctoral de la UNACHI, cumpliendo con lo dispuesto para este caso.

Damos fe de este solemne acto, los abajo firmantes.

Rafael Candanedo
Dr. Rafael Candanedo
Asesor

Noel Ruiloba
Dr. Noel Ruiloba
Jurado

Carmen M. Sanjur G.
Dra. Carmen Sanjur
Jurado

Irving Guerra
MSc. Irving Guerra
Director de Postgrado

Dado en la ciudad de David, provincia de Chiriquí, República de Panamá, a los 07 días de junio de 2013.

PENSAMIENTO

Lenguaje empobrecido, mundo pequeño

Jaim Etcheverry

El libro es una extensión de la memoria y de la imaginación

Jorge Luis Borges

AGRADECIMIENTO

De la manera más cordial agradezco la orientación brindada por el doctor Rafael Eduardo Candanedo, asesor de esta tesis; a la doctora Carmen Sanjur y al doctor Noel Ruiloba, por sus valiosas y oportunas recomendaciones; a la doctora Margarita Martínez, coordinadora del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Bendiciones a todos.

DEDICATORIA

A los seres queridos que dan sentido a nuestra existencia.

ÍNDICE GENERAL

	Página
Pensamiento.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Dedicatoria.....	v
Índice general.....	vi
Índice de cuadros.....	ix
Índice de gráficas.....	xi
Introducción.....	xii
CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO.....	1
1.1 ANTECEDENTES	2
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	3
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
1.5 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	5
1.6 ALCANCES, LIMITACIONES Y DELIMITACIONES.....	5
1.6.1 Alcances.....	5
1.6.2 Limitaciones.....	6
1.6.3 Delimitaciones.....	7
1.7 APORTES	7
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1 TEORÍAS SOBRE COGNICIÓN.....	12
2.2 TEORÍA SOCIOCULTURAL	16
2.3 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.....	18

	Página
2.4 CONCEPTO DE COMPETENCIA	20
2.4.1 Tipo de competencias.....	21
2.5 ESTRUCTURALISMO	22
2.6 HUMANISMO.....	23
2.7 ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y REDACCIÓN ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER INGRESO	25
2.7.1 Estrategias discursivas	25
2.7.2 Redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso	27
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	32
3.1 ENFOQUE CUANTITATIVO	33
3.2 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	36
3.3 MÉTODO	37
3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA	39
3.4.1 Determinación de la muestra: muestra de conveniencia versus muestra estadística.....	44
3.5 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	47
3.6 DEFINICIÓN CONCEPTUAL, OPERACIONAL E INSTRUMENTAL DE VARIABLES.....	48
3.6.1 Variable independiente: estrategias discursivas.....	49
3.6.2 Variable dependiente: Redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso	49
3.7 FASES DE LA INVESTIGACIÓN:	53
3.7.1 Fase diagnóstica.....	53
3.7.2 Fase metodológica	53

	Página
3.7.3 Fase evaluativa	54
3.8 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS	54
3.8.1 Instrumento I.....	56
3.8.2 Instrumento II.....	59
3.8.3 Confiabilidad y validez de los instrumentos.....	60
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	62
4.1 FASE DIAGNÓSTICA.....	63
4.1.1 Entrevistas a profesores:.....	64
4.1.2 Resultados de la aplicación del instrumento:.....	68
4.1.3 Observaciones para cada grupo:.....	76
4.1.4 Hallazgos.....	82
4.2 FASE METODOLÓGICA.....	85
4.3. FASE DE EVALUACIÓN.....	91
4.3.1 Dimensiones y categorías de evaluación:.....	91
4.3.2 Escala de competencia:.....	92
4.3.3 Casos más relevantes:.....	96
4.3.4 Análisis estadístico.....	104
4.3.5 Conclusiones de la fase evaluativa.....	117
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	121
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXOS.....	134

Índice de cuadros

Cuadro	página
1. Universidad Autónoma de Chiriquí: Informe de estudiantes de primer ingreso período 2010-2011.....	41
2. Universidad Autónoma de Chiriquí: Informe de estudiantes de primer ingreso período 2011-2012.....	43
3. Tamaño de muestra estadística con respecto al margen de error.....	45
4. Composición de la muestra (grupos experimentales y grupos de control) de estudiantes universitarios de primer ingreso por período, turno, facultad y número de participantes.....	46
5. Definición conceptual, operacional e instrumental de variables.....	50
6. Dinámica de la investigación: Estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso.....	51
7. Dimensiones, indicadores e instrumentos de la variable dependiente.....	52
8. Entrevistas a profesores de la Escuela de Español: Síntesis de observaciones.....	64
9. Promedios obtenidos por los doce grupos en las seis secciones del Instrumento I.....	71
10. Promedio de aciertos en prueba léxica (sinónimos/antónimos) obtenidos por los doce grupos que conformaron la muestra.....	74
11. Promedios grupales de aciertos en prueba ortográfica (dictado de treinta palabras).....	75
12. Promedios por grupo y por sección de instrumento aplicado en la fase diagnóstica.....	82
13. Síntesis de Diario de Observaciones para los cinco grupos experimentales a partir de siete categorías.....	87
14. Promedios obtenidos por los grupos de estudio y de control a partir de los diez criterios de evaluación del Instrumento II.....	91
15. Aplicación de escala de competencia a partir de resultados obtenidos por los estudiantes en la fase final de evaluación: corrida al 70%.....	93

página

16. Aplicación de escala de competencia a partir de resultados obtenidos por los estudiantes en la fase final de evaluación: corrida al 60%.....	95
17. Grupo Audiovisuales Fase Evaluativa: Trabajos sobresalientes.....	98
18. Grupo Contabilidad Fase evaluativa: Trabajos sobresalientes.....	100
19. Grupo Emergencias Médicas Fase evaluativa: Trabajos sobresalientes.....	103
20. Grupo Técnico en Inglés Fase evaluativa: Trabajos sobresalientes.....	104

Gráfica	Índice de gráficas	página
1.	Aspectos, escala y estimación sobre el desempeño verbal y escrito de los estudiantes universitarios de primer ingreso según nueve profesores de la Escuela de Español.....	65
2.	Distribución de la muestra de estudiantes de primer ingreso: grupos experimentales y grupos de control.....	69
3.	Distribución por sexo de la muestra de estudiantes de primer ingreso.....	70
4.	Promedios obtenidos por los doce grupos al integrar las seis secciones del Instrumento I.....	72
5.	Promedios obtenidos por los estudiantes en las seis secciones que comprende el Instrumento I.....	73
6.	Porcentaje de estudiantes competentes y no competentes a partir de una corrida de 70%.....	94
7.	Porcentaje de estudiantes competentes y no competentes a partir de una corrida de 60%.....	96

INTRODUCCIÓN

Dentro de las coordenadas de la transformación curricular basada en competencias, esta investigación propone una metodología centrada en estrategias discursivas como alternativa para mejorar la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Formar individuos competentes en el plano de la redacción continúa siendo un ingente desafío en todos los niveles educativos. La situación justifica explorar nuevas metodologías orientadas a superar una condición deficitaria entre los estudiantes universitarios. Mejorar los niveles de redacción constituye una finalidad concreta de todo sistema educativo, pero también implica una demanda social y laboral.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se inscribe dentro de un enfoque eminentemente cuantitativo, tipo exploratorio; el diseño corresponde al estudio de casos. Siendo un proyecto pionero, el estudio se inicia como exploratorio, pero al analizar e interpretar los resultados se establece un nivel de correlación. En cuanto al diseño, se adopta el estudio de casos, por su naturaleza integradora y heurística, que permite la participación del investigador.

El proceso de investigación se realizó durante cuatro semestres académicos y comprendió las fases diagnóstica, metodológica y evaluativa. En la primera se estimó el perfil de los estudiantes de primer ingreso en diferentes áreas de la redacción; durante la fase metodológica, el proceso de enseñanza y aprendizaje se centró en un conjunto de estrategias discursivas orientadas hacia la organización de los textos escritos. Al final de cada semestre, se procedió a la evaluación de las competencias adquiridas por los participantes en el plano de la redacción académica. Finalmente, la información recabada se analizó aplicando métodos estadísticos.

El capítulo I corresponde al marco introductorio. Antecedentes, planteamiento del problema, justificación, objetivos, formulación de hipótesis, alcances, limitaciones, delimitaciones y aportes de la investigación.

El marco teórico comprende teorías sobre cognición, con énfasis en la teoría sociocultural, el estructuralismo y el humanismo como corrientes epistemológicas; el

capítulo culmina con un acercamiento a las estrategias discursivas y la redacción académica como categorías fundamentales del proceso investigativo.

En el marco metodológico se identifica el enfoque, tipo de investigación, diseño, método, población y muestra, hipótesis de investigación, definición de variables, fases del estudio, instrumentos y procedimientos.

El capítulo IV comprende la presentación, análisis e interpretación de resultados en las fases diagnóstica, metodológica y de evaluación. El contraste de la hipótesis se sustenta a partir del análisis paramétrico.

En el capítulo V se plantean las conclusiones a partir de los objetivos específicos de la investigación y se formulan recomendaciones.

En la sección Anexos se incluyen los instrumentos aplicados y la guía didáctica *Redacción académica para estudiantes universitarios de primer ingreso*, diseñada con el propósito de contribuir en la renovación de programas y el logro de excelencia académica dentro de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

1.1 Antecedentes

Formar individuos capaces de comunicarse con propiedad en el plano escrito continúa siendo un ingente desafío en todos los niveles educativos. En el contexto de la educación superior, la redacción académica constituye una exigencia fundamental; sin embargo, existe la percepción generalizada de que los estudiantes presentan serias deficiencias en la expresión coherente, en la capacidad de síntesis, en los niveles de argumentación.

El problema resulta de gran relevancia y pertinencia: mejorar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios implica una demanda no satisfecha, un requerimiento abierto dentro del mercado académico. Solucionar el problema de los niveles deficientes en la redacción de estudiantes universitarios es, a todas luces, una tarea compleja: un auténtico nudo gordiano.

Las estadísticas son elocuentes: revelan que el promedio de estudiantes que fracasa los exámenes de admisión en la Universidad de Panamá y en la Universidad Tecnológica se encuentra alrededor del 50%, debido a deficiencias en materias básicas como español y matemáticas. Según información suministrada por la Dirección de Admisión de la Universidad Autónoma de Chiriquí, en el Campus, en el período 2011-2012, el 44.78% de estudiantes fracasó en los exámenes de admisión; las deficiencias más notorias se observaron en el área de español.

Resulta indudable que gran cantidad de estudiantes universitarios presenta serias deficiencias en el área de la expresión escrita, condición que afecta negativamente el proceso formativo del estudiante, su integración en el mercado laboral y ulterior desempeño profesional. Achacar las causas del problema a las instancias formativas previas es enfrascarse en un círculo vicioso; urge implementar medidas para capacitar a los estudiantes universitarios en los procesos de redacción académica.

1.2 Planteamiento del problema

Adolecer de competencias en la redacción constituye un serio obstáculo para los estudiantes universitarios: de no superarse, tal condición lastrará su rendimiento académico y empañará su desempeño profesional. Un sujeto con limitadas destrezas expositivas se verá afectado en los planos académico y laboral.

El problema trasciende las fronteras: es una condición que se observa en nivel regional. En "La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum", Arrieta de Meza (2006: 3) cita a Finol, Coletta y Pérez, quienes afirman que "un sujeto con escasas destrezas lingüísticas se verá afectado en su rendimiento académico... esta problemática no sólo existe sino que tiende a agravarse". Arrieta de Meza informa que en la Universidad de Zulia se realizó una investigación centrada en el análisis y corrección de trabajos de redacción realizados por estudiantes de primer ingreso, en la cual se evaluaron tres niveles: ortográfico, morfosintáctico y semántico. Los resultados demostraron pobreza lexical (redundancias, muletillas, deficiencia en la expresión de ideas); alta incidencia de errores ortográficos, indicadores de severas deficiencias en el dominio del código escrito; deficiencias morfosintácticas y semánticas, mucho más graves al afectar el sentido del texto y entorpecer la comunicación.

De acuerdo con Villarreal (1996:133), a partir de estudios realizados en Puerto Rico, puede formularse que "la raíz del problema con el aprendizaje de nuestra lengua está en el currículo, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje predominantes en los cursos de español": el estudio de la gramática, por ejemplo, no incide significativamente en las competencias comunicativas; léxico, ortografía y prosodia se adquieren de manera indirecta a través de la lectura.

Frente a un problema que afecta a gran parte de la población universitaria de primer ingreso y que tiende a agudizarse, se justifica plenamente la búsqueda de estrategias que contribuyan a su solución.

1.3 Justificación

Todo proceso epistemológico tiene su génesis en una inquietud intelectual. Toda investigación se inicia con la percepción, individual o colectiva, de un problema que desconcierta y concita el interés de un grupo: en este caso, las deficiencias en el plano de la redacción que revelan los estudiantes de primer ingreso en la Universidad Autónoma de Chiriquí.

A partir del nuevo modelo curricular basado en competencias, esta investigación propone implementar una nueva metodología centrada en estrategias discursivas como alternativa para mejorar la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Diagnosticar, aplicar y evaluar

conforman los puntos cardinales de una propuesta didáctica orientada a mejorar una condición deficitaria que incide negativamente en el desempeño de gran parte del estamento estudiantil. De la misma forma, se espera contribuir en el proceso de cimentar actitudes propias del nivel académico superior como la búsqueda de información, la praxis inquisitiva y el razonamiento.

Dentro de las coordenadas de la transformación curricular basada en competencias, con la nueva metodología se espera conseguir en el estudiante competencias específicas de redacción, como la habilidad para definir de manera esencial y extendida, habilidad para incorporar ejemplos pertinentes en el discurso escrito; capacidad para establecer principios y categorías de clasificación, habilidad para establecer comparaciones y analogías, capacidad para sustentar argumentos a partir de apelaciones de tipo racional y ético, reconociendo las falacias de un discurso. Cada una de estas competencias será el resultado de la aplicación de las cinco estrategias discursivas que conforman los ejes de la propuesta metodológica.

En el proceso de contribuir a buscar soluciones a un problema específico confrontado por gran parte de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí, las observaciones, conclusiones y recomendaciones emanadas de esta experiencia investigativa deben capitalizarse como un aporte para el diseño y evaluación de programas de estudio orientados hacia la excelencia académica.

Una metodología centrada en estrategias discursivas responde a un triple propósito. Por una parte, elevar los niveles de redacción de los universitarios de primer ingreso; por otra, capacitarlos dentro de los requerimientos de la educación superior; y, sobre todo, incentivar actitudes propias de la vida académica como la búsqueda del conocimiento y la praxis inquisitiva.

1.4 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Ofrecer una metodología centrada en estrategias discursivas para la redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso.

Objetivos específicos

Diagnosticar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

Aplicar un conjunto de estrategias discursivas durante un semestre académico en diferentes escuelas de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Evaluar las competencias adquiridas en el plano de la redacción académica después de la aplicación de las estrategias discursivas.

Los objetivos específicos corresponden con las fases diagnóstica, metodológica y evaluativa de la investigación. Se considera que los objetivos específicos confieren fortaleza a la investigación al permitir, en primera instancia, el acopio de información relativa a los niveles de redacción que presentan los universitarios de primer ingreso; la aplicación de las estrategias discursivas durante un semestre académico posibilita un proceso sistemático de observación y registro de experiencias significativas de enseñanza y aprendizaje; el tercer objetivo permite comprobar la adquisición de competencias específicas en el plano de la redacción.

Una vez planteados el objetivo general y los específicos, se procede a la formulación de la hipótesis de investigación.

1.5 Formulación de hipótesis

En la investigación Estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso, se formula como hipótesis que una metodología centrada en estrategias discursivas aplicadas durante un semestre mejora la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

1.6 Alcances, limitaciones y delimitaciones

Resulta conveniente establecer el alcance exploratorio del presente estudio, presentar algunas de las limitaciones y delimitarlo a partir de coordenadas espacio-temporales.

1.6.1 Alcances

Hernández Sampieri (2006:140) considera que “en la práctica, cualquier investigación puede incluir elementos de más de uno de los cuatro alcances”. Dado que en la Universidad Autónoma de Chiriquí no existen investigaciones previas sobre las competencias comunicativas de los estudiantes en el plano de la redacción, el estudio se inicia como exploratorio; sin embargo, al analizar los resultados para establecer si existe

una relación entre la nueva metodología y los niveles de redacción académica, el alcance se extiende hasta lo correlacional.

1.6.2 Limitaciones

Entre las limitaciones puede mencionarse la ausencia de parámetros, dentro de la Universidad Autónoma de Chiriquí, para cuantificar las competencias de los estudiantes en el plano de la redacción; la escasez de literatura especializada; el número de estudiantes retirados y las dificultades para el acopio de los escritos en la fase evaluativa.

En la Universidad Autónoma de Chiriquí no se han realizado investigaciones para diagnosticar las competencias de los estudiantes en el plano de la redacción. Desde una perspectiva cuantitativa, las únicas evidencias con que se cuenta serían los resultados de las pruebas de admisión, que no precisan resultados a partir de criterios específicos como léxico, ortografía, puntuación, progresión. Desde una perspectiva cualitativa, la percepción generalizada de los profesores que imparten la asignatura resulta mucho más significativa: existe el consenso de que la gran mayoría de estudiantes de primer ingreso presentan serias limitaciones en el plano de la expresión escrita. Esta circunstancia justifica la elaboración de instrumentos específicos para diagnosticar los niveles de redacción que presentan los estudiantes de primer ingreso y, en una segunda instancia, para evaluar el progreso de los participantes frente a nuevos contenidos, estrategias didácticas y criterios de evaluación.

Resulta sorprendente constatar el limitado número de investigaciones o textos didácticos que abordan el problema de la redacción académica desde una perspectiva novedosa: la mayoría son manuales que reproducen esquemas y estrategias tradicionales de redacción. La búsqueda en bibliotecas virtuales resultó más productiva.

Otra limitación vino dada por el número de estudiantes retirados, variable que no se puede controlar, al igual que las dificultades para el acopio de los trabajos finales de redacción: en la mayoría de los grupos hubo quienes no cumplieron con la asignación o con los lineamientos establecidos.

En un principio, se estimó que el análisis estadístico aplicado a competencias de redacción sería una de las mayores dificultades del estudio. Manifiesta tal preocupación en una de las sesiones del Primer Seminario Internacional "Investigación y pensamiento complejo", realizado en la Universidad Autónoma de Chiriquí en abril de 2012, el

expositor Javier Trejos, especialista en el campo de la matemática y la estadística, respondió de manera muy categórica: “resulta muy difícil, si no imposible, obtener resultados numéricos sobre experiencias vinculadas con el desarrollo, experimentación y sistematización de estrategias en aulas reales”. Según el especialista, “nunca lo hace” considerando que la situación es completamente diferente de otras en las que se pueden realizar inferencias estrictamente estadísticas. “El resultado numérico no interesa: lo importante son los logros obtenidos”.

1.6.3 Delimitaciones

Las delimitaciones de una investigación pueden plantearse a partir de siete elementos: el espacio, la época, el período, la población, la muestra, las variables, la instrumentación. Este estudio se realiza dentro del contexto de la Universidad Autónoma de Chiriquí; comprende un período de cuatro semestres académicos, durante los años 2011 y 2012; se considera como población a los estudiantes de primer ingreso del campus central (no incluye los centros regionales ni extensiones); la muestra está conformada por 251 estudiantes de diferentes facultades. En cuanto a las variables, estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso operan como variables independiente y dependiente. Durante el proceso investigativo se aplicaron instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

1.7 Aportes

Todo proceso de investigación busca resolver problemas o plantear alternativas viables hacia la solución. Eco (2001:19) plantea que “la tesis doctoral constituye un trabajo original de investigación con el cual el aspirante demuestra que es un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a que se dedica”.

En el Primer Congreso de Educación Superior de la Región Occidental de Panamá (UNACHI, febrero 2011), J. Marín manifestó que “un trabajo de tesis tiene como propósito cambiar una situación, crear conciencia, convertirse en una política institucional”. En el mismo Congreso, Miguel Ángel Maldonado, al referirse a los modelos educativos contemporáneos, indicó que “la introducción del enfoque por competencias estimula y propicia los procesos de diseño curricular y las prácticas de enseñanza. Los docentes somos agentes fundamentales en el proceso; la ruta de las competencias obliga a revisar el estatismo de los perfiles disciplinares y académicos”. Riestra (2006:16) puntualiza que “el desarrollo de las capacidades discursivas, con habilidades

específicas en la lectura y en la escritura, es una demanda social, una finalidad concreta de la educación”.

Estas directrices, propicias para renovar el diseño curricular y las prácticas de enseñanza, constituyen el entronque en donde se articula el presente trabajo de investigación. La transformación curricular basada en competencias representa una oportunidad ideal para la propuesta, implementación y evaluación de alternativas didácticas orientadas hacia el logro de la excelencia en la educación superior. La educación por competencias constituye el telón de fondo de una investigación que se propone presentar alternativas para la superación de un problema que afecta a gran número de estudiantes universitarios. La transformación curricular es el contexto donde se articula una propuesta metodológica orientada al tránsito de una educación basada en contenidos a una educación basada en competencias.

Durante su exposición en el Primer Seminario Internacional “Investigación y pensamiento complejo”, Proyecto INNOVA-CESAL, celebrado en la Universidad Autónoma de Chiriquí en abril de 2012, el doctor Salvador Malo estableció la diferencia entre disciplina y profesión: “la física es una disciplina, pero la profesión es lo que uno hace en la vida”. Una de las recomendaciones formuladas por la doctora Margarita Martínez, coordinadora del programa doctoral en Ciencias de la Educación, consistió en integrar las investigaciones doctorales dentro de las coordinadas profesionales y los proyectos de vida. De allí que este trabajo de investigación sea el resultado de la intersección de tres planos: especialización en español, docencia universitaria y activa participación en la literatura nacional.

Para mejorar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso resulta necesario explorar nuevas alternativas. Las estrategias y experiencias emanadas de esta nueva propuesta pueden convertirse en herramientas permanentes, de gran utilidad para docentes y estudiantes. En el contexto de la educación superior, escribir se convierte en la competencia fundamental: denominador común de artículos, reseñas, ensayos, informes de investigación, monografías, tesis, entre otros ejemplos de textos académicos.

El curso Expresión oral y escrita debe concebirse como un espacio curricular transversal para favorecer la inserción de los estudiantes en la comunidad académica a la que se integran. Los estudiantes universitarios de primer ingreso se encuentran ante

la necesidad de desarrollar estrategias de pensamiento complejo que les permitan participar en tal cultura discursiva para apropiarse de los modos de comunicar propios de cada especialidad.

Como oportunamente se indica a los estudiantes de los cursos de composición, la originalidad no existe. En última instancia, todas las categorías de la ciencia, del arte, de la humanística y de la educación remiten al antecedente griego. Sin embargo, uno de los rasgos distintivos de esta investigación reside en la implementación de elementos novedosos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

En el camino hacia el logro de competencias, "no existen modelos, no hay rutas marcadas; las posibilidades son múltiples, cada cual tiene que encarar y resolver la cuestión" manifestó en conferencia virtual el doctor Delfín Montero, durante el Primer Seminario Internacional "Investigación y pensamiento complejo" en el proyecto INNOVA-CESAL celebrado en la Universidad Autónoma de Chiriquí en abril de 2012.

La metodología propuesta se orienta hacia el rediseño del programa de estudio de ESP 150, asignatura obligatoria para todas las carreras universitarias. Uno de los aportes más relevantes de una metodología centrada en estrategias discursivas consiste en la construcción de rampas de aprendizaje a partir del reconocimiento de los esquemas y patrones que subyacen en la estructura profunda de la redacción académica, principios que se aplican en todos los campos de especialización.

La propuesta didáctica responde a un enfoque de naturaleza estructuralista al intentar establecer los fundamentos de la redacción académica. Plantear una "gramática", una "sintaxis", un "sistema" de la redacción académica resulta un proyecto andragógico de carácter estructuralista que no ha sido planteado en la enseñanza del español en la Universidad Autónoma de Chiriquí. Por eso, la investigación representa una búsqueda orientada hacia la construcción del conocimiento dentro de nuestra institución educativa. Se espera lograr un punto de inflexión en la enseñanza del español: convertir el curso en una plataforma para la generación de algunas de las más apreciadas actitudes en el ámbito académico. De lograrse, el resultado sería una competencia que integraría los dominios cognitivo, procedimental y actitudinal.

Sin embargo, en un metanivel, esta investigación se inscribe dentro de coordenadas de mayor trascendencia. En última instancia, se propone articular una

apología de la palabra escrita en un mundo encaminado a la apoteosis de la imagen. Un estudio centrado en la redacción implica reflexionar acerca del poder creador y evocador de la palabra escrita frente a procesos sistemáticos de depauperación: representa una apología del poder simbólico de la escritura.

El estudio comprende cinco capítulos. Una vez abordados los aspectos introductorios, se procede a las consideraciones teóricas y metodológicas, análisis e interpretación de resultados, conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se establecen las coordenadas teóricas que sustentan la investigación: un conjunto integrado por enfoques, definiciones y categorías como piedras angulares en el proceso investigativo.

Según Hernández Sampieri (2006:104), el marco teórico es “un proceso de inmersión en el conocimiento existente y disponible que puede estar vinculado con nuestro planteamiento del problema”. El mismo autor (2006:531) señala que, mientras en el enfoque cuantitativo la cantidad de literatura citada al comienzo del estudio es sustancial, en la investigación cualitativa “la cantidad de literatura citada al comienzo del estudio” es mínima: “normalmente no se discute extensivamente la literatura para facilitar que los datos o información emerjan de los participantes, sin limitarnos a la visión de otros estudios”.

Este corpus se configura con el propósito de determinar cómo los planteamientos de los teóricos de la cognición se incorporan efectivamente dentro de los principios de la redacción académica. En primera instancia se realiza una revisión de las corrientes vinculadas con los procesos cognitivos de aprendizaje, para anclar en conceptos clave como asimilación y acomodación, esquema, aprendizaje significativo, andamiaje. A continuación, se contextualiza la teoría sociocultural de Lev Vigotski, centrada en la figura de la mediación y la zona de desarrollo próximo; se plantean los principios de competencia y actuación según Noam Chomsky; se precisa el concepto de competencia, su tipología y aplicación dentro de los programas de estudio; también se contempla el estructuralismo y el humanismo como paradigmas del proceso investigativo. El capítulo culmina con la definición de las expresiones estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso.

2.1 Teorías sobre cognición

Vocablo de etimología latina, cognición denota el acto o proceso de conocer, por medio de la inteligencia las cualidades, propiedades, naturaleza y relaciones de las cosas. Se hace necesario el matiz porque, según una corriente gnoseológica que parte desde Platón, la intuición es el único modo legítimo de conocer la realidad en toda su plenitud y pureza; no se niega la existencia de otras formas de conocimiento, pero se consideran imperfectas.

El término cognición es definido por Gallegos y Gorostegui (s/f: 30) “como los procesos mentales mediante los cuales el *input* sensorial es transformado, elaborado, almacenado, recobrado o utilizado”. Los procesos cognitivos corresponden a “las estructuras mentales organizadoras que influyen en la interpretación de la información, influyendo (sic) en la configuración con la que se fija y evoca la información en la memoria de largo plazo” (p. 31). Son procesos estructurales inconscientes que derivan de experiencias del pasado, facilitan la interpretación de estímulos y afectan la dirección de conductas futuras.

La teoría cognitiva enfatiza el papel de la conciencia en la actividad humana y centra su análisis en los procesos síquicos. Se considera al individuo como un procesador activo de información; en un contexto áulico, el alumno responde al estímulo, procesa la información y elabora su propia respuesta, activando las reservas mentales que posee. Como indica Acosta Padrón (1999:64-65), “la interpretación que hace el alumno de la información depende en gran medida de los conocimientos y habilidades que ha desarrollado con anterioridad”. En esencia, la teoría cognitiva se basa en la concepción filosófica que considera el pensamiento como una actividad gobernada por reglas: “el aprendizaje no consiste en la formación de hábitos, sino en el aprendizaje de reglas”. El aprendizaje exige que los alumnos analicen las reglas y las formas de aplicarlas en determinadas situaciones. Se consigna este conjunto de disquisiciones como telón de fondo que sustenta la propuesta de incorporar un conjunto de estrategias orientadas a mejorar la redacción de los estudiantes: las estrategias discursivas constituyen un conjunto de reglas que rigen la naturaleza académica de los textos.

López (2005:13) manifiesta que las teorías más representativas de la psicología cognitiva son básicamente dos: la teoría de desarrollo cognitivo postulada por Jean Piaget y la teoría del procesamiento humano de información. Según la *Enciclopedia de Pedagogía y Práctica* (2005), la teoría psicogenética de Piaget explica la construcción del conocimiento, además de investigar el camino a través del cual se accede al modo de pensar adulto. Para Piaget, el conocimiento es un proceso, no un estado: se encuentra en constante devenir. Desde la perspectiva de la teoría psicogenética, el aprendizaje se define como un proceso de construcción y de intercambio entre el sujeto y la realidad; todo aprendizaje es resultado de un *conflicto cognitivo*, que induce a la búsqueda de una respuesta.

Entre las ideas básicas de Piaget sobre el aprendizaje interesan los mecanismos de *asimilación* y *acomodación*. Asimilación es el proceso a través del cual se integran los conocimientos nuevos en las viejas estructuras presentes en el sujeto mientras que la *acomodación* es el proceso de reformulación de esas viejas estructuras y la elaboración de unas nuevas como consecuencia de un nuevo objeto de conocimiento. Cuando las ideas viejas y nuevas no pueden reconciliarse se produce un *desequilibrio cognitivo*: la *adaptación* es el proceso activo por parte del sujeto en la búsqueda de equilibrio, que se desarrolla por intermedio de la asimilación de nuevos elementos mediante la modificación de esquemas y estructuras mentales existentes debido a las nuevas experiencias. La adaptación es una síntesis activa, un equilibrio dinámico.

La definición del término "esquema" asume especial interés en el contexto de la presente investigación. Según Piaget, un *esquema* es una estructura mental determinada que puede ser transferida y generalizada. Al referirse a operaciones mentales y estructuras cognitivas, el término esquema reviste particular importancia al asociarse con el significado atribuido a la expresión "estrategias discursivas", también vinculada con los "organizadores" planteados por Ausubel.

Según Ausubel, para lograr *aprendizajes significativos* se parte de las estructuras cognitivas (conocimientos que un individuo posee en un momento dado), a las que se añaden nuevos significados. El aprendizaje significativo se logra con base en organizadores que ordenan y clasifican los nuevos conceptos. En este sentido, Moreira (1997), indica que "conceptos y proposiciones potencialmente significativos quedan subordinados bajo ideas más abstractas, generales e inclusivas" (2). Es decir, la estructura cognitiva tiende a organizarse jerárquicamente. Esta premisa cobra especial relevancia en una propuesta metodológica centrada en estrategias discursivas: se espera que las mismas funcionen como agentes organizadores y clasificadores para propiciar la adquisición, por parte de los estudiantes universitarios de primer ingreso, de los patrones básicos que estructuran los textos propios de la redacción académica. Ausubel atribuye gran importancia a la lengua; así lo enfatiza Moreira (1997): "Para todas las finalidades prácticas, la adquisición de conocimiento en la materia de enseñanza depende del aprendizaje verbal y de otras formas de aprendizaje simbólico" (9).

También interesa la teoría *sinérgica* de Adam, por sus aportes “en el campo del aprendizaje de los adultos y en el aprendizaje colaborativo”, indica García (2006). Esta teoría considera aspectos como la participación voluntaria, la implicación personal, el respeto mutuo, el espíritu de colaboración, la reflexión crítica y la autodirección. Sin duda, la aplicación de dichas pautas durante la fase metodológica del proceso investigativo resulta crucial para mejorar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

Con respecto al aprendizaje de adultos, López (2005:73) alude a Knowles, quien denomina el campo de estudio del aprendizaje del adulto como “andragogía”, estableciendo una diferencia con la pedagogía. Knowles expone que el aprendizaje del adulto debe considerar seis principios: el aprendiz necesita saber por qué, qué y cómo; autoaprendizaje (autónomo y auto-dirigido); experiencia (recursos y modelos mentales); disposición para aprender (vinculación con su vida); aprendizaje centrado en problemas, contextualizado; motivación.

De la teoría *humanista* de Rogers, se retoma el principio de que el aprendizaje significativo ocurre cuando se percibe el mensaje como relevante para los propios intereses. En la *Enciclopedia de Pedagogía y Práctica* (2005) se señala que, para Rogers, el aprendizaje significativo “supone un alto grado de implicación personal por parte del sujeto” (591). El principio de la implicación personal se ilustra en el caso de los estudiantes universitarios de primer ingreso, quienes desean mejorar sus niveles de redacción, pero tienden a soslayar la asignatura ESP 150 por considerarla no fundamental dentro de sus respectivos currículos: descuido que se asocia con un elevado nivel de fracasos. Es necesario considerar que el aprendizaje significativo se logra mediante la praxis: todos los profesores entrevistados coincidieron en la conveniencia de los talleres y prácticas intensivas de redacción. Por último, es importante recordar que el aprendizaje involucra los sentimientos y la autoconfianza de los participantes.

Aprendizaje por descubrimiento, andamiaje y mediación son términos que se asocian con Jerome Bruner. Para Bruner (2004), “las disciplinas de aprendizaje representan no sólo conocimiento codificado, sino formas de pensamiento, hábitos de la mente” (82). Según la *Enciclopedia de Pedagogía y Práctica* (2005), el aprendizaje es “un proceso socialmente *mediado, asistido y guiado*” (652); se realiza dentro de un

contexto específico que desafía la inteligencia del individuo para la resolución de problemas mediante la transferencia de lo aprendido. De esta manera, el individuo relaciona elementos y construye estructuras cognitivas para retener los conocimientos de forma organizada. Para Bruner, al igual que para Vigotski, "el docente mediador es un representante oficial de la cultura que domina una caja de herramientas culturales" (653). El *andamiaje* alude a un proceso de cooperación entre un experto y un novato. La incorporación de los instrumentos culturales ocurre a través de las interacciones mediatizadas por el lenguaje; la visión del desarrollo cognitivo se sustenta en el proceso de adquisición del lenguaje en contextos específicos. Los modelos simbólicos de aprendizaje son la clave de la transferencia: Bruner enfatiza el rol vital de las habilidades de categorización en los procesos de organización e integración de la información.

Estos principios revisten gran relevancia dentro de una propuesta didáctica que procura la transferencia de las estructuras, esquemas o patrones (la estructura profunda, según Van Dijk y Chomsky) que subyacen en los textos de naturaleza académica, para luego concentrarse en aplicaciones específicas: una metodología de naturaleza deductiva. En *Estructuras y funciones del discurso*, Van Dijk (1996) establece la diferencia entre estructura profunda y superficial: la primera categoría implica la coherencia (lógico-semántica) del texto; la segunda, la cohesión. La expresión "estructura profunda" remite a la gramática generativa de Chomsky.

Dentro de las coordenadas teóricas en las que se enmarca este trabajo de investigación, cobran singular relevancia las aportaciones de dos intelectuales rusos, Mijail Bakhtin y Lev Vigotski. El primero es reconocido como autoridad en el campo de la teoría literaria, uno de los líderes de la corriente estructuralista: su nombre se asocia con términos como polifonía, carnavalización y heterodoxia. Acuñada por Bakhtin, la categoría "géneros discursivos" (formas relativamente estables de enunciados propios de actividades específicas) servirá como punto de partida, para la definición de la variable "redacción académica". Por su parte, Vigotski constituye uno de los pilares de la teoría sociocultural, que se asocia con términos como zona de desarrollo próximo, instrumentos de mediación y andamiaje.

2.2 Teoría sociocultural

Para Vigotski, "el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre" (Moreira, p. 7). El desarrollo

humano se explica en términos de interacción social y consiste en la interiorización de instrumentos culturales—básicamente el lenguaje—que pertenecen a un determinado contexto. El lenguaje es la herramienta fundamental: las palabras son la fuente incesante de la formación conceptual e influye en el nivel del pensamiento abstracto. El proceso de mediación resulta vital: es el creador de la personalidad, de la conciencia individual y social. Vigotski llega a afirmar que la conciencia del individuo es un producto de la sociedad, pensamiento y palabra están totalmente ligados.

Algunos principios contenidos en la teoría sociocultural resultan clave en una investigación orientada hacia la construcción del conocimiento, llevando a la praxis conceptos como "instrumentos de mediación, proceso de internalización, zona de desarrollo próximo y andamiaje". De acuerdo con Vigotski, la construcción del conocimiento no surge de manera espontánea o independiente: requiere de un mediador. Como facilitador y mediador, el docente es un instrumento más en el proceso de motivación, orientación y generación del conocimiento: alguien que abre la puerta para que otros se encaminen.

El logro de competencias en el terreno de la redacción académica por parte de los estudiantes universitarios de primer ingreso implica necesariamente un proceso interactivo, guiado y colaborativo. Comprende procesos de inducción a prácticas, modelos, estilos y géneros discursivos propios del nivel académico superior. Conducir a los estudiantes de primer ingreso dentro de las exigencias, procesos y paradigmas de la educación superior requiere elevadas cuotas de esfuerzo conjunto, continuo y sistemático. Trasladar los estudiantes desde su nivel de desarrollo real a su nivel de desarrollo potencial implica una exigente intervención en la Zona de Desarrollo Próximo.

Según Vigotski, los mediadores simbólicos ("organizadores", para Ausubel) son proporcionados por la cultura, por el entorno. En este caso, los instrumentos de mediación vienen dados por las exigencias y requerimientos propios del ámbito universitario: prácticas, lenguaje, modelos, teorías. Para adquirirlos no basta conocerlos, sino interiorizarlos: el proceso de internalización se orienta desde el exterior hacia el interior del sujeto. De esta manera se logra el "aprendizaje significativo", planteado por Ausubel.

Barquero (1997) señala que el andamiaje debe ser *ajustable*, de acuerdo con el nivel de competencias del estudiante y los progresos observados; *temporal*, hasta que el

novato logre destrezas, habilidades y autonomía; *visible, cuantificable*, susceptible de medición.

Desde la perspectiva del enfoque sociocultural, cada acto de enseñanza se inscribe en el proceso que Vigotski denominó "internalización de las formas culturales". Por ello, la propuesta didáctica que confiere unidad a la presente investigación no pretende enseñar lo que no se ha enseñado o aprendido en otros niveles de enseñanza, sino capacitar a estudiantes que ingresan a un nuevo espacio educativo, el superior, en donde se requiere conocer y familiarizarse con las exigencias textuales propias del ámbito universitario (informes, reseñas, artículos de opinión, ensayos, monografías) para emplearlas con eficacia a lo largo de sus especialidades. El andamiaje como proceso mediante el cual un experto ayuda a los neófitos, cobra un sentido literal cuando el especialista en el terreno de la redacción se convierte en herramienta, compartiendo sus conocimientos, experiencias y competencias.

Una sola teoría no puede incluir todos los elementos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero mediante un enfoque holístico es posible integrar diversas concepciones. Así lo sostiene Acosta Padrón (1999:76): "ninguna de las teorías puede por sí sola fundamentar científicamente el proceso de enseñanza en tanto que el alumno es un ser biológico-social que piensa, actúa, siente y crea".

Por eso, resulta conveniente abordar la posición que asume Noam Chomsky con respecto a los mecanismos que determinan la adquisición del lenguaje. En el caso de Vigotsky, el lenguaje es una herencia cultural; para Chomsky, el lenguaje nace dentro del individuo; de allí que interese explorar conceptos como innatismo, creatividad comunicativa, dispositivo para la adquisición del lenguaje, estructura profunda y, sobre todo, competencia lingüística.

2.3 Competencia lingüística

Según Noam Chomsky, todo ser humano posee, de manera innata, la capacidad de hablar y crear mensajes que nunca antes había oído. Chomsky advierte el aspecto creativo del lenguaje, señala Iriarte Esguerra (1994), al advertir que "cualquier persona que utiliza una lengua solamente ha sido expuesta a un número limitado de realizaciones y que con base en esta experiencia lingüística 'finita' es capaz de producir un número 'infinito' de realizaciones" (p. 361).

De acuerdo con Chomsky, el ser humano posee un conocimiento innato de la gramática elemental común a todas las lenguas. Desde muy tierna edad, los niños son capaces de generar oraciones de una complejidad sorprendente, que no puede explicarse a partir del limitado componente lingüístico al que hayan sido expuestos. Esta competencia se centra en las operaciones gramaticales que tiene interiorizado el individuo y se activan según se desarrolle su capacidad lingüística; es decir, el lenguaje nace desde dentro del individuo. Chomsky matiza la cuestión del innatismo al señalar que el lenguaje humano es producido mediante la estructura latente (que se posee como legado de la propia especie) y la estructura patente (ofrecida por la cultura). Un argumento en favor de la propuesta de reducir, por innecesario, el estudio de la gramática de la lengua materna.

Chomsky postuló una revolucionaria teoría acerca de la adquisición individual del lenguaje, donde se integran innatismo, la existencia de un “dispositivo del lenguaje” que se activaría con las primeras palabras percibidas por el recién nacido y la existencia de una gramática universal. Todas estas ideas chocaban de manera frontal con las sostenidas tradicionalmente por las ciencias humanas, lo que concitó múltiples adhesiones, críticas y polémicas. Las concepciones chomskianas resultan pertinentes en la medida en que sustentan la decisión asumida en esta propuesta didáctica de centrarse en mejorar la expresión escrita (y no en la oral) de los estudiantes universitarios, ya que el problema no reside en la competencia verbal, sino en la escritura. Al expresarse verbalmente, el hablante nativo rara vez comete errores en la sintaxis y en la gramática: posee lo que en lingüística se denomina competencia.

Aunque a veces se confunden, los términos competencia y actuación no son sinónimos. Como indica Nafría (2005:44), “la competencia lingüística es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua”, mientras que la actuación “es el uso real de la lengua en situaciones concretas”. La competencia es general, social, relativa al dominio de la lengua de base; la actuación es personal, individual, contextualizada. La primera es autónoma, puede existir sin la presencia de la segunda; la enunciación es dependiente. La actuación implica el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, social e históricamente situados. Definición que introduce en el terreno de la pragmática.

Como señala Aguilar (2004:3), citando a Chomsky, "cualquier individuo dotado de la facultad de hablar es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interactuar con otros individuos de su comunidad lingüística". Todo hablante nativo posee competencia lingüística, la cual se define "como el conocimiento de la gramaticalidad (casi siempre tácita) que posee un hablante nativo" (Iriarte, 370).

El concepto de competencia viene aparejado con el concepto de actuación ("performance"). La actuación se refiere al uso específico y personal de la lengua de base y, desde el punto de vista lingüístico, equivale al habla. Quien posee competencia puede, eventualmente, cometer errores en la actuación debido a factores como la ansiedad (el estudiante que tartamudea u olvida palabras frente a un jurado que lo evalúa). Se puede ilustrar la diferencia entre competencia y actuación mediante el siguiente escenario: de la misma manera en que un hablante español jamás diría "mi día favorita es el lunes" (error en la competencia común entre los extranjeros, al tratar de mantener la concordancia de género), un angloparlante nunca diría "*cook a cake*", como tendería a decir un hablante español con conocimientos limitados del inglés, sino "*bake a cake*". Ambas situaciones revelan errores en la competencia.

La educación del siglo XXI se centra en las habilidades para realizar tareas y resolver problemas específicos dentro de un contexto. El término competencia es el denominador común de los sistemas educativos contemporáneos. Al referirse a competencias es necesario precisar el concepto, tipología y aplicación dentro de los programas de estudio.

2.4 Concepto de competencia

Competencia puede definirse como la capacidad o habilidad para realizar tareas o enfrentar situaciones de forma eficaz dentro de un contexto. El término aparece en el Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996); implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes dentro de un contexto específico.

Según el Informe DeSeco (2002), la competencia es la capacidad de responder a las demandas y ejecutar tareas de forma apropiada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para

lograr una acción eficaz. El Parlamento Europeo (2006) define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto: "las competencias claves son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo".

Las competencias tienen un carácter dinámico: constantemente se modifican y desarrollan. Sanjur (2007:33) considera las competencias como elementos de cambio en los planes de estudio, manifestando que "en una sociedad cambiante donde las demandas tienden a hallarse en constante reformulación, las competencias y destrezas genéricas son de gran importancia".

Una vez planteado el concepto de competencia, conviene presentar su tipología.

2.4.1 Tipo de competencias

Sanjur (2007:32) se refiere a las conclusiones del Informe Delors, donde se recomienda la integración de los seis tipos de competencias en todo modelo curricular. Sanjur sintetiza los seis tipos de competencias: *básicas* (relacionadas con procesos de carácter formativo: lectura, escritura, capacidad para expresar las ideas); *genéricas o transferibles* (comunes a todas las áreas disciplinares: analizar, interpretar, organizar, investigar); *específicas o técnicas* (capacidad para aplicar críticamente las tecnologías); *simbólicas* (capacidad para resolver problemas a través del dominio de símbolos y representaciones); *personales* (vinculadas al conocimiento crítico de espacio y tiempo; incluyen la capacidad para expresar las ideas); *competencias para el autoaprendizaje* (aprender a aprender: desarrollo y uso de léxico especializado, habilidades para resumir, analizar y elaborar informes).

Desde la perspectiva de las competencias genéricas aplicables para América Latina, la propuesta metodológica de esta investigación se asocia, en primer lugar, con la capacidad de comunicación oral y escrita, pero también con la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, la habilidad para aplicar conocimientos en la práctica, responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad para realizar investigaciones al buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica, capacidad para identificar problemas y habilidad para trabajar en forma autónoma.

Si bien todo proceso formativo implica la integración de las seis competencias, en la presente investigación se enfatizan tres: competencias genéricas, personales y de autoaprendizaje. Desde la perspectiva de las competencias genéricas, la habilidad *para investigar* se pone en juego mediante principios de selección y delimitación de los tópicos de investigación (que deben reflejar situaciones reales y concretas de su entorno), a partir de la aplicación de una técnica de carácter deductivo (técnica del embudo o “del tema al tópico”). La habilidad *para organizar* información se propicia mediante la implementación de una guía de control que comprende las etapas de todo proceso investigativo, desde la selección hasta la presentación final del escrito. La capacidad *para analizar* se cimenta a partir de las estrategias de organización textual, como clasificación, comparación, analogía; la habilidad *para interpretar*, mediante estrategias de argumentación. En cuanto al desarrollo de las competencias personales y de autoaprendizaje, se incentiva la reflexión crítica del estudiante frente a problemas y situaciones propias de su contexto: es importante destacar que los tópicos de investigación no son genéricos, sino específicos, concretos, observables dentro del entorno particular de los participantes. De igual manera, se desarrolla la capacidad para expresar ideas de manera ordenada (elaboración de informes escritos), el empleo de léxico apropiado, la habilidad para integrar información y la consignación de las fuentes consultadas. Todos estos elementos favorecen el proceso de iniciación del universitario de primer ingreso en las exigencias epistemológicas de la educación superior.

En el diseño de una propuesta metodológica orientada hacia el desarrollo integral, conviene la inclusión de algunos postulados procedentes del estructuralismo y del humanismo como corrientes antropocéntricas.

2.5 Estructuralismo

El estructuralismo es, en principio, una escuela de pensamiento filosófico, de la que surgen múltiples corrientes: antropológica (Lévi-Strauss), lingüística (semiótica), económica, psicológica. El estructuralismo se propone descubrir la sintaxis, la gramática, el sistema oculto que subyace, articula y sustenta todos los discursos culturales. Las aplicaciones del estructuralismo se evidencian en múltiples campos y disciplinas de las humanidades. En el terreno de la literatura y la narratología, Vladimir Propp descubre que todos los cuentos maravillosos poseen una misma estructura articulada en treinta y un funciones; en la psicología, Freud intentó descifrar la sintaxis en apariencia irracional

del mundo onírico en tres operaciones (traslación, condensación y simbolismo); por su parte, Jung revive el término arquetipo, para referirse al sustrato mítico, aplicable a toda la humanidad en todas las épocas.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se inscribe dentro de las corrientes estructuralistas al intentar establecer las bases, el armazón, la columna vertebral, de la redacción académica. Se espera lograr en los estudiantes la configuración de esquemas, de estructuras fundamentales, de dinámicas cognitivas.

La aplicación de las cinco estrategias discursivas (definición, ilustración, clasificación, comparación, argumentación) responde al doble propósito de identificar y aplicar dentro de un discurso, las estructuras que subyacen en el nivel profundo de la redacción. Plantear un sistema de la redacción académica resulta un proyecto de carácter estructuralista que puede contribuir a elevar en el corto plazo los niveles de redacción de estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Gran parte del fundamento teórico de la investigación se sustenta en los aportes de dos grandes revolucionarios del pensamiento del siglo XX: el ruso Lev Vigotski y el norteamericano Noam Chomsky. La teoría sociocultural vigotskiana se da la mano con el innatismo chomskiano: dos corpus teóricos de influencia universal en los campos de la educación y de la lingüística, respectivamente. Pero al profundizar en la dimensión hermenéutica se revela que el verdadero hilo de Ariadna de la investigación proviene del sustrato humanista: rescate del valor intrínseco de la palabra escrita en un mundo abocado a lo icónico en lugar de lo simbólico.

2.6 Humanismo

El término humanismo connota múltiples acepciones. Para efectos de esta investigación, se concibe como doctrina fundamentada en la integración de los valores humanos y corriente que busca la trascendencia del hombre: una doctrina antropocéntrica.

En este paradigma, resultan oportunas las meditaciones de Etcheverry (1999:85), quien formula un conjunto de reflexiones en torno a la plusvalía de una formación integral, desmitifica el principio capitalista de la especialización y del pretendido progreso educativo a que conduce la flamante tecnología. ¿Hacia dónde parece orientarse la educación? se pregunta, manifestando que en la sociedad contemporánea ciertas tendencias influyen en la manera en que se está encarando la educación: "Entre otras

estrategias, se privilegia lo útil, lo que sirve para el trabajo (...) se busca desesperadamente divertir para educar (...) se confía ciegamente en la tecnología para resolver los problemas de la educación". En la ecuación "lenguaje empobrecido, mundo pequeño" (p. 86), Etcheverry plantea una metáfora humanista. Por su parte, Escalante (2010:13) plantea que "el lenguaje es, ni más ni menos, la expresión de nuestra inteligencia".

¿Para qué sirve aprender? Etcheverry reflexiona al respecto: "El interrogante no es nuevo. Hace 2300 años, un joven estudiante de geometría preguntó a Euclides "¿qué ganaré aprendiendo estas cosas?". Según Etcheverry, aquel alumno de Euclides es el que está sentado en los bancos de la escuela actual: "Pocos buscan aprender para tener la experiencia irreplicable y esencialmente humana de entender, de intuir la inteligibilidad del mundo. La preocupación central en nuestra sociedad es que los jóvenes aprendan algo que les "sirva". Y pronto." (p. 86).

Eco (2001) manifiesta sin ambages que el hombre contemporáneo tiene la cabeza llena de datos y opiniones prefabricadas, pensadas por otros: la avalancha de datos lo aturde y lo aleja del conocimiento. La economía constituye la teología contemporánea. Nietzsche, el filósofo existencialista, y Milton Friedman, ideólogo capitalista, sorprendentemente comparten la misma placenta: la Voluntad del Poder. La búsqueda de la omnipotencia que se traduce en la desmesura, en el consumo desenfrenado, en los haberes, en la insaciable sed de Sísifo.

En un mundo regido por las leyes del lucro, la tecnología y la mercadotecnia, el humanismo—rara avis—implica contracorriente, subversión, amenaza. El principio clásico y renacentista de cultivar al hombre no se incluye en la ecuación capitalista.

Uno de los grandes mitos de la modernidad fue el progreso, cuyo mandamiento era apostar toda la bolsa a las bondades de la tecnología como panacea de la humanidad. En nuestros días, la tecnología es un tren que avanza a velocidad de vértigo; quienes lo abordan no tienen tiempo para reposar, para recapitular, para decidir si se continúa o se emprende una nueva ruta. En este ingenio supersónico no hay camarotes para el filósofo ni para el humanista. Las demandas contemporáneas de ligereza y simplicidad impactan nuestro diario discurrir: por ejemplo, en el ámbito de los discursos didáctico y literario, muchos pedagogos recomiendan "alivianar" los textos, favoreciendo los resúmenes, la incorporación de esquemas, de mapas conceptuales, de

imágenes que se cortan y pegan, para tornar “atractivos” los textos. Patéticos recursos para mitigar la escriptofobia.

Mientras medio mundo apuesta por las promesas de las tecnologías de información y comunicación, Eco resiste el lineamiento y preconiza por un simbólico retorno a Gutenberg. ¿La visión de un retrógrado? No, la consternación de un humanista ante el conflicto suscitado globalmente entre la palabra escrita y la imagen virtual. El predominio del ícono sobre la palabra es un fenómeno cultural contemporáneo que han escudriñado celebridades como Eco y Luis Goytisoló. Antes, las palabras podían jugar a mimar imágenes; ahora, las imágenes juegan a ser palabras: paulatinamente se abandona la exquisita arbitrariedad de lo simbólico, para regresar a la tautología de lo indexical y lo icónico. Algunos ensayistas barruntan un escenario sombrío, anunciando la muerte de géneros literarios como la novela; deceso a todas luces natural porque la narrativa larga no refleja el “espíritu” ni las coordenadas ontológicas del hombre contemporáneo. De ser cierto, los humanistas entrarán en extinción. Después de todo, ¿quién necesita ortografía si los ordenadores están programados para corregir los gazapos? ¿Para qué perder el tiempo leyendo a Homero, Platón o Cervantes si pueden bajarse resúmenes instantáneos? La mercenaria pregunta lanzada hace dos mil años a Euclides, “¿qué ganaré sabiendo eso?” sigue retumbando en nuestros oídos.

2.7 Estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso

El marco teórico culmina con la consideración de un conjunto de referencias que contribuyen a precisar el significado de las expresiones “estrategias discursivas” y “redacción académica”.

2.7.1 Estrategias discursivas

La palabra estrategia deriva del latín *strategia*, que a su vez procede de dos términos griegos: *stratos* (“ejército”) y *agein* (“conductor”, “guía”). El Diccionario de la Real Academia de la Lengua indica tres acepciones: a) arte de dirigir las operaciones militares; b) arte, traza para dirigir un asunto; c) en un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. En otras palabras, una estrategia es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro. La primera acepción encuadra perfectamente dentro de los esquemas de

la presente investigación: una serie de operaciones destinadas a alcanzar como fin el mejorar los niveles de redacción de los estudiantes de primer ingreso. En la praxis didáctica, el término estrategia se refiere al abordaje epistemológico: procedimientos para alcanzar objetivos de aprendizaje.

El sintagma “estrategias discursivas” connota múltiples significados. Van Dijk (1996:155) se refiere a los procesos “en línea” que se dan en la producción o comprensión de textos: “Necesitamos una nueva perspectiva, que Walter Kintsch denomina ‘estratégica’, a diferencia de las reglas formales y abstractas de la gramática del análisis del discurso; las estrategias son procesos ‘en línea’, flexibles y orientados a una meta”.

Sal Paz y Maldonado (2009:41) advierten que el término estrategias discursivas “se emplea, indistintamente, en construcciones nominales con atributos como ‘cognitiva, comunicativa, pragmática, narrativa, argumentativa, retórica, persuasiva”. Para precisar el significado, Sal Paz y Maldonado recurren a varias fuentes, entre ellas, el *Diccionario de Semiótica* de Albano, Levit y Rosenberg (“estrategias discursivas es el conjunto de elecciones que lleva a cabo el sujeto de la enunciación con un propósito deliberado, que requiere la puesta en juego de competencias específicas”) y el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, de Richards, Platt y Platt (“estrategias cognitivas son los procesos conscientes o inconscientes que utilizan los aprendices para aprender y usar una lengua”). La definición se rescata porque, en el contexto de la presente investigación, los estudiantes (aprendices) paulatinamente aprenderán a emplear el lenguaje y convenciones exigidas dentro de las respectivas especializaciones académicas. En su sencillez, esta definición encierra el propósito central de una propuesta metodológica que comprende una secuencia de acciones dirigidas a mejorar la redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

Burón (2002:7) manifiesta interés “por descubrir cuáles son las estrategias más efectivas para aprender y por diseñar sistemas didácticos para enseñar a los alumnos a hacer del estudio un ejercicio de inteligencia y no simplemente de la memoria mecánica”. Esto es precisamente lo que se desea lograr entre los estudiantes universitarios de primer ingreso al implementar una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas: se intenta poner en práctica el principio de que “la instrucción no debe

limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe dedicarse también a enseñar a los alumnos a aprender”.

Las estrategias discursivas pueden definirse como estructuras lógicas que organizan los textos de carácter expositivo o argumentativo. En términos minimalistas, “estrategia” puede definirse como plan de acción, conjunto de pautas para el logro de un objetivo; por su parte, “discurso” puede definirse como enunciación oral o escrita: uso específico de la lengua de base. Al integrar los dos términos, se define “estrategias discursivas” como los patrones que estructuran la organización y enunciación de un discurso. Para efectos de la propuesta metodológica, se establecen como estrategias discursivas los procesos de definición, ilustración, clasificación y argumentación.

2.7.2 Redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso

En este punto resulta oportuno deslindar la disyuntiva prevaleciente en la mayoría de los ámbitos académicos con respecto a las diferencias entre redacción y composición. Algunos especialistas establecen una demarcación tajante entre los dominios de una y otra: la redacción es un ejercicio o práctica de lenguaje que se aplica a los textos informativos, sustentados en la función referencial de lenguaje; una especie de clave menor, de simple técnica, sinónimo de textos no creativos: como puede observarse, el término tiene una connotación peyorativa. La composición, en cambio, es un término noble: implica creación, acción lingüística sustentada en la función poética del lenguaje; es sinónimo de creación literaria, terreno vedado a muchos, privilegio de ungidos. Es preferible borrar definitivamente esa dicotomía. A fin de cuentas, todo acto de escritura que tenga como propósito la comunicación entre seres humanos implica un elemento de creatividad: “El estilo es el hombre”, manifestó Bouffon. Por lo tanto, desde la perspectiva de esta investigación, ambos términos poseen equivalencia semántica.

La redacción académica lleva implícito el concepto de competencia: capacidad de poner en juego conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes adecuadas dentro de un contexto, dentro de un campo de especialización. En *Los procesos cognitivos en la enseñanza – aprendizaje*, López (2005:51) define la inteligencia “como un conjunto de habilidades, como la clasificación de patrones, la habilidad de modificar una conducta para ser adaptable, razonar inductivamente, la habilidad de usar modelos mentales y de entender”. Para efectos de esta investigación, interesa la segunda y

quinta proposiciones: es decir, la asociación entre clasificación de patrones y la habilidad de emplear modelos mentales.

La denominación "redacción académica" incluye el conjunto de técnicas escriturales que propician la inserción del estudiante en los procesos epistemológicos de las diferentes especialidades. Capacitar a los estudiantes universitarios de primer ingreso en cualquier campo de especialización significa introducirlos dentro de un espacio simbólico regido por sus propias leyes, normas y epistemologías.

Cassany (2008:4) define la redacción académica como el proceso de "aprender a usar cada uno de los géneros discursivos que se utilizan en una disciplina". Esta definición implica manejo de la intertextualidad y dominio de los códigos particulares de cada especialización. El autor propone que "aprender redacción académica incluye asumir el rol de académico, investigador, con sus prácticas lectoras, de estudio e investigación". El proceso de aprendizaje de la redacción académica comprende el aprender a leer y escribir "los géneros escritos propios de la institución, de la comunidad discursiva, de la disciplina". Es decir, la redacción académica implica un proceso de iniciación en los sistemas, géneros y códigos epistemológicos propios de cada parcela del saber. El autor señala que el género discursivo ejerce una función cognitiva, al construir y formalizar el conocimiento de una disciplina.

Cassany (2006:2) caracteriza los géneros discursivos como categorías sociales, culturales e históricas, al manifestar que "son dinámicos (formas retóricas desarrollados en el tiempo; están situados (ámbito cultural, contextual; están organizados en forma y contenido; construyen y reproducen estructuras sociales; delimitan comunidades discursivas (normas, epistemología, ideología)".

El estudiante recién llegado al ámbito universitario requiere pautas y claves para internalizar procesos de decodificación, adquisición y construcción del conocimiento. Ingresar en los dominios de una especialización conlleva el aprendizaje de una sintaxis articulada en los campos teóricos y prácticos. De allí la necesidad de "aprender a leer y escribir" la nueva codificación. El ingreso a los recintos universitarios demanda cambio de paradigmas. Las competencias genéricas abren paso a las específicas: contenidos, metodologías, estrategias, recursos y criterios de evaluación se modifican.

En el contexto de la educación superior, escribir se convierte en la competencia fundamental: denominador común de artículos basados en hechos o en teorías, reseñas,

ensayos, informes de investigación, monografías y tesis. Los estudiantes universitarios de primer ingreso se encuentran ante la necesidad de desarrollar estrategias cognitivas que les permitan participar en tal cultura discursiva para apropiarse de los modos de comunicar propios de la especialidad. El curso Expresión oral y escrita debe concebirse como un espacio curricular transversal para favorecer la inserción de los estudiantes en la comunidad académica a la que se integran.

Riestra (2006:36) plantea la capacidad discursiva como demanda social y finalidad concreta de la educación al correlacionar texto y contexto. La competencia discursiva implica el dominio de las formas particulares de elaborar discursos dentro del ámbito académico. Al abordar los géneros discursivos, la autora cita a Vigotski: los géneros escritos fueron construyéndose a lo largo de la historia, como herramientas y tecnologías discursivas en la medida en que implican un saber hacer. Riestra alude a dos procedimientos, que denomina "géneros", muy empleados para guiar actividades humanas: el reglamento y la instrucción. En el primero, se definen de común acuerdo las reglas del juego; en el segundo, se orienta la acción individual o colectiva por parte de un experto que conoce su ejecución. El reglamento puede asociarse con el conjunto de normas, pautas y modelos que caracterizan la redacción académica, que comprende tipología de textos, organización del discurso, amplitud léxica, contextualización, aplicación de modelo bibliográfico. Por su parte, el proceso de instrucción implica un conjunto de guías, instrucciones y técnicas dirigidas a un colectivo (estudiantes universitarios de primer ingreso) con el propósito de elevar los niveles de redacción académica en el corto plazo. El requisito de experticia del facilitador igualmente se cumple.

Riestra señala que el corpus de la redacción académica implica el conjunto de textos estructurados a partir de un tipo específico de *discurso*, de *secuencia*, de *avance* y de *voz*. Un *tipo* de discurso predominantemente teórico (en lugar de narrativo, sin descartar su posible presencia); es decir, fundamentado en referentes sólidos (emitidos por autoridades, por expertos). Las secuencias pueden ser descriptivas (o definitivas, centradas en rasgos característicos); ilustrativas (sustentadas en ejemplos); comparativas (entre dos o más fenómenos o manifestaciones); clasificativas (ordenadas según criterios); explicativas (causas y efectos); argumentativas (apelaciones de naturaleza científica, emocional y ética). El avance discursivo surge en función de la

cohesión y la coherencia, mediante el empleo de organizadores textuales. Finalmente, la voz o posición enunciativa debe ser neutra, en voz pasiva (como recursos convencionales que confluyen hacia la pretendida objetividad de los enunciados), aunque no se descarta el empleo de la primera persona y la voz activa, dependiendo del carácter del texto, verbigracia, en los discursos eminentemente argumentativos.

En *Prácticas de lectura y escritura*, Riestra (2010:4) señala que “todo texto, oral o escrito, está situado dentro de una práctica comunicativa y social”: resultado de un comportamiento verbal concreto, realizado por un agente situado en las coordenadas del espacio y del tiempo. El género textual o discursivo implica “un saber hacer para poder decir lo que esperan que digamos”. Los géneros discursivos tienen normas y prácticas que los sustentan; desde esta perspectiva, cada acto de enseñanza se inscribe en el proceso que Vigotski denominó “internalización de las formas culturales”.

Por su parte, Silvia (2009:1) propone que escribir de manera productiva es una habilidad, no un don genético: “como cualquier actividad avanzada, la habilidad de escribir debe desarrollarse a través de una instrucción sistemática y práctica: aprender reglas y estrategias para posteriormente ponerlas en práctica. La práctica deliberada genera la habilidad”.

Desde la perspectiva de la presente investigación, la redacción académica puede concebirse como la armónica integración de: a) un planteamiento inicial (“tesis central”); b) estrategias discursivas; c) corrección léxico-sintáctico-semántica; d) aplicación de un modelo bibliográfico. La metodología enfatiza los tres componentes iniciales de la fórmula; no así la aplicación de un modelo bibliográfico, considerando que este tipo de competencia es susceptible de adquirirse en niveles superiores de los respectivos campos de especialización.

Finalmente, conviene definir la denominación “estudiantes universitarios de primer ingreso”. Previa consulta en la Dirección de Admisión y en la Secretaría General, se constató que dicha expresión no figura como categoría en el Estatuto Universitario vigente; sin embargo, se emplea regularmente por la comunidad universitaria, incluso en los informes suministrados por la Dirección de Admisión. En el Artículo 369 se establece que los estudiantes se clasifican en regulares y especiales; en el siguiente artículo, se consigna que según el tipo de estudio que realicen, se clasifican en tres categorías: pregrado (técnicos), grado (licenciaturas) y posgrado.

En nuestro sistema educativo no existe, como en el estadounidense, una nomenclatura que conlleve la clasificación relativa al avance del estudiante universitario; simplemente, se consigna una secuencia numérica ordinal. Por tanto, al no existir una tipificación, se justifica plantear una definición operacional: para efectos de esta investigación, la denominación "estudiantes universitarios de primer ingreso" equivale a "estudiantes regulares de primer año", con la especificación de que comprende a los alumnos que cursan el primer año de cualquier especialidad en la categoría de grado, sin excluir aquellos que: a) repiten la asignatura; b) hayan cursado estudios universitarios; c) cursen el segundo semestre, siempre y cuando no hayan recibido la parte inicial con el profesor investigador. Es decir, la categoría de estudiantes universitarios de primer ingreso no se restringe a quienes cursan el primer semestre.

En todo proceso de investigación, el marco teórico representa un camino de doble vía: un sitio de partida y un punto de llegada. La revisión de categorías asociadas con los procesos cognitivos de aprendizaje constituye el fundamento para interpretar, en una fase ulterior, los resultados de la aplicación de instrumentos tanto en la fase diagnóstica como evaluativa. Por su parte, las aproximaciones semánticas en torno a la naturaleza de las variables que se ponen en juego servirán para definir las de manera conceptual, operacional e instrumental en el siguiente capítulo de esta investigación.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico de una investigación comprende la determinación del enfoque, tipo y diseño, identificación de la población y la muestra, aplicación de instrumentos, recopilación de evidencias e interpretación de resultados. En este proceso resulta óptimo lograr la representación a partir de códigos alternativos (lingüístico, matemático, estadístico, gráfico) del fenómeno objeto de observación, indagación y experimentación.

Este capítulo se conforma a partir de los siguientes apartados: definición del enfoque, identificación del tipo y diseño de investigación, determinación de la muestra, definición conceptual, operacional e instrumental de las variables que se ponen en juego en la hipótesis de trabajo, fases de la investigación, descripción de instrumentos y procedimientos para procesar la información adquirida.

3.1 Enfoque cuantitativo

En la mayor parte de los cursos de metodología de la investigación se plantea que el enfoque de un proyecto de investigación puede ser cuantitativo o cualitativo. Pero resulta oportuno matizar dicha premisa, destacando que es un mero criterio de clasificación, no una pauta absoluta. Los principios de clasificación, por su propia naturaleza, implican una apelación a la autoridad. Toda tipificación o taxonomía (científica, histórica, lingüística, etnográfica...) responde a criterios que en última instancia encierran un grado de arbitrariedad. Como señala Barrantes Echavarría (2002:88) "la elección paradigmática determinará en gran medida el diseño de la investigación".

Los dos enfoques buscan generar conocimientos. El enfoque cuantitativo se considera propio de las ciencias naturales y exactas; el cualitativo, de la educación, la humanística y las ciencias sociales. Resulta en extremo difícil realizar investigaciones puras: cualquier elemento interpretativo implica desplazarse en el terreno cualitativo. En gran parte de los círculos académicos se ha superado la noción positivista de considerar el enfoque cuantitativo como la única alternativa válida para generar el conocimiento; en la actualidad, el paradigma cualitativo cobra vitalidad y prestigio, al igual que la fusión de ambos. Al revisar las tesis doctorales de la Universidad Autónoma de Chiriquí, se observa una gran preocupación por encuadrar las investigaciones dentro de las coordenadas cuantitativas, lo que revela que en dicho contexto prevalece la opinión de

que los estudios de naturaleza cuantitativa merecen mayor respeto académico: una herencia del positivismo del siglo XIX, que todavía permea los sistemas educativos.

Resulta necesario validar el aporte y relevancia de las investigaciones de corte cualitativo o la armónica integración de ambas perspectivas, dependiendo de la propia naturaleza de la investigación: ningún enfoque o paradigma resulta superior a otro. El sentido común establece que en el ámbito de las ciencias educativas y las disciplinas humanísticas gran parte de las investigaciones consisten en proyectos híbridos, que fusionan lo cuantitativo con lo cualitativo.

El terreno ganado por el paradigma cualitativo merece una reflexión. El enfoque cualitativo se adscribe dentro de las corrientes contemporáneas de pensamiento que propugnan por la superación de la hegemonía discursiva; en este caso, la pretendida superioridad epistemológica de la ciencia y las presunciones del discurso científico frente al, verbigracia, humanístico. En el proyecto de desmonopolizar el discurso canónico, participan voces emergentes y polifónicas, asevera Vargas Guillén (2001:175), puntualizando que “la idealización de las ciencias, que fuera efecto de la ‘Modernidad’, ha quedado al descampado como proyecto incompleto e insuficiente”. Es decir, contemporáneamente se problematiza y se trasciende uno de los mitos de la modernidad y de su filosofía concomitante, el positivismo: los conceptos de “unidad”, “logocentrismo” y ortodoxia revelan sus límites, para abrir paso a la perspectiva múltiple, heterodoxia y discurso polifónico. En la búsqueda del conocimiento, no hay un solo criterio que se pueda tomar por válido y universal. En las ciencias sociales, la diferencia entre los enfoques cualitativos y cuantitativos “está esencialmente dada por la inclusión o la exclusión de la subjetividad, respectivamente” indica Vargas Guillén (2001:189): “en su transformación como práctica investigativa, la fenomenología y la hermenéutica en el campo de las ciencias sociales procuran el rescate de los actores sociales, de su subjetividad”.

Una vez zanjada la cuestión, vale la pena contrastar los rasgos esenciales de ambos paradigmas. Tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo parten de una inquietud, de la percepción individual o colectiva de un problema. En el enfoque cuantitativo siempre se parte de la formulación de una pregunta; dicha condición no resulta una exigencia en el enfoque cualitativo. El enfoque cuantitativo demanda un desarrollo lineal, un esquema rígido; en el cualitativo, el avance es emergente; el diseño,

flexible. En el cuantitativo existen métodos estandarizados para la recolección de datos; en el enfoque cualitativo el propio investigador es el principal instrumento. En el enfoque cuantitativo, el investigador trata de mantenerse en un plano objetivo; en el cualitativo, interesan las experiencias y se valida el elemento fenomenológico, es decir, la participación e interpretación del observador.

Como apunta Hernández Sampieri (2006:5), el enfoque cuantitativo emplea la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, mientras que el enfoque cualitativo “incluye una variedad de conceptos, visiones, técnicas y estudios”. También denominado fenomenológico o interpretativo, el paradigma cualitativo propone estimular ciclos de análisis y reconstruir sistemas de significado; desde esta perspectiva no existen explicaciones unilaterales, sino interpretaciones. La orientación cualitativa implica una intersección: un campo interdisciplinario de las humanidades y las ciencias sociales mientras supone un amplio espectro interpretativo, de naturaleza posmodernista, que trasciende los esquemas de la tradición positivista. Esta dinámica heterogénea, donde confluyen corrientes teóricas, lejos de fungir como un escollo epistemológico—como tiende a suponer el investigador poco avezado, intimidado por la autoridad del discurso científico—resulta un acicate para enfrascarse en la arena dialéctica.

En torno a la discusión, Sandín Esteban (2010) manifiesta:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (123)

El papel que las referencias y sustentaciones de carácter teórico (categorías de análisis, corrientes de pensamiento, cuerpo de teorías) ejercen sobre la investigación se considera de gran relevancia: un matiz propio de la investigación cuantitativa. No obstante, dado que en el seno de la praxis cualitativa no existe una sola vía de trabajo, el investigador debe concebir y diseñar sus propias estrategias para confrontar diferentes puntos de vista; no se busca la plena coincidencia porque las discrepancias resultan esclarecedoras y arrojan luz sobre múltiples facetas en el proceso de aprehensión epistemológica.

La presente investigación se encuadra fundamentalmente dentro de un enfoque cuantitativo, aunque incorpora elementos cualitativos. La formulación de hipótesis, la determinación de la muestra, el acopio y registro de información, el sistema de evaluación con base porcentual aplicado en las diferentes secciones de los instrumentos, la incorporación de datos en el programa Excel y el análisis paramétrico con el paquete estadístico SPSS son procedimientos propios del terreno cuantitativo, mientras que la aplicación de entrevistas a profesores de la Escuela de Español, el proceso pormenorizado de observación, las anotaciones con doble entrada semanal durante la fase metodológica y las inferencias interpretativas, constituyen procedimientos cualitativos.

3.2 Tipo y diseño de investigación

No existe un criterio único para clasificar los tipos de investigación. El más reconocido es el modelo propuesto por Hernández Sampieri (2006), quien los clasifica como exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. Por su parte, Barrantes Echavarría (2002:63) enumera diferentes criterios de clasificación: según la finalidad, investigaciones puras e investigaciones aplicadas; según el alcance temporal, estudios transversales (sincrónicos) y longitudinales (diacrónicos); según la profundidad, estudios exploratorios, descriptivos, explicativos y experimentales.

La presente investigación se inicia como exploratoria en su primera fase, siendo la primera vez que en el contexto de la Universidad Autónoma de Chiriquí se indaga la relación entre estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso. Empero, al analizar e interpretar los resultados entre grupos experimentales y grupos de control, se avanza hacia un nivel de correlación.

En cuanto al diseño, Hernández Sampieri (2006:158) puntualiza que el término designa "al plan o estrategia concebidos para obtener la información que se requiere en la investigación". El autor se refiere a los diseños experimentales, no experimentales y, en particular, a los estudios de casos. El diseño experimental exige control sobre la aplicación de la variable independiente y control sobre el número y composición de los individuos que conforman la muestra. En los diseños cuasi experimentales "los sujetos no se asignan al azar ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento" (p. 203). Con respecto a los estudios de casos, el autor señala que:

Los estudios de caso son considerados por algunos autores como una clase de diseño, a la par de los experimentales, no experimentales y cualitativos, mientras que otros los ubican como una clase de diseño experimental. También han sido concebidos como un asunto de muestreo o un método. (p. 223)

Hernández Sampieri manifiesta que los estudios de casos pueden ser concebidos como una clase de diseño o como un método (p. 224): perspectiva asumida en esta investigación, en la que precisamente se adopta el estudio de casos como diseño y método de investigación.

3.3 Método

Como método, el estudio de casos integra los procesos de inducción y deducción. La inducción resulta un procedimiento propio de los paradigmas cualitativos; la deducción, de los paradigmas cuantitativos.

La inducción implica una progresión desde la observación de fenómenos hasta llegar al principio universal que los contiene. Mientras la inducción es la formulación de un principio general a partir del fenómeno estudiado, la deducción implica recorrer el camino inverso: avanzar de lo abstracto a lo concreto.

Deducción significa descender. La deducción desempeña un papel muy importante en la ciencia, porque permite encontrar principios desconocidos a partir de otros ya conocidos y porque sirve para describir consecuencias desconocidas, de principios conocidos (Ruiz Limón, 2007). La deducción responde al enfoque cuantitativo. La deducción implica que tanto los datos estadísticos como el conocimiento empírico son transitorios y que un análisis deductivo puede proporcionar una mejor comprensión de un determinado fenómeno. La deducción permite desarrollar una teoría empezando por formular sus puntos de partida para inferir sus consecuencias con la ayuda de las subyacentes teorías formales.

El estudio de casos se consideró como el método más adecuado para emprender la investigación, por las siguientes razones: a) su pertinencia en el ámbito educativo; b) su naturaleza flexible, holística y heurística, que posibilita el acopio de información desde diferentes perspectivas; c) su "carácter revelador"; d) porque favorece la participación del investigador.

San Fabián (2012:3) indica que los estudios de casos cada vez son más frecuentes en la investigación educativa. Un estudio de casos es “una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real”. Se caracteriza por su flexibilidad, que le permite adquirir modalidades específicas en función de su contexto y finalidad: “todo lo contrario a una metodología uniforme” (p. 6). Su carácter integrador propicia la interpretación a partir de múltiples fuentes de datos; y al centrarse “en las relaciones y las interacciones, exige la participación del investigador” (p. 3). El estudio de casos tiene “un carácter revelador” (p. 4), que permite observar y analizar un fenómeno poco explorado en la investigación educativa, sobre el cual pueden realizarse aportes de gran relevancia. Dicho autor propone que un estudio de casos “abre enormes posibilidades a la investigación”, contribuyendo “a desvelar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación a (sic) problemáticas educativas” (p. 4). El estudio de casos posibilita hallazgos “invisibilizados por la cotidianidad”, y permite “reflexionar sobre las prácticas” (p. 5).

Por su parte, Barrio del Castillo (s/f:4) indica que los estudios de casos permiten modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio: son heurísticos “al conducir a nuevos significados, nuevas experiencias o bien confirmar lo que ya se sabía”.

La aplicación del estudio de casos efectivamente propició una serie de hallazgos consignados en el capítulo siguiente. Estos hallazgos permiten reflexionar acerca de las prácticas educativas en torno a la redacción de los estudiantes universitarios y abren el camino para ajustar el programa de estudio de una asignatura obligatoria para todas las carreras de la Universidad Autónoma de Chiriquí. En este sentido, Barrio del Castillo señala que el estudio de casos “es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación porque conduce a la toma de decisiones” (p. 3).

Resulta oportuno cerrar este apartado con las reflexiones de San Fabián (2012:9): “un estudio de casos busca crear un relato global construido a partir de relatos parciales”; exige “un equilibrio complejo entre el dominio de marcos teóricos, la descripción densa y el análisis contextual, amalgamados por el arte de saber narrar”.

3.4 Población y muestra

En esta investigación, la población está constituida por los estudiantes universitarios de primer ingreso del campus central (no incluye centros regionales ni extensiones) de la Universidad Autónoma de Chiriquí, que totalizaron 1117 en el año 2012.

Con respecto a la muestra, consistió en doce grupos de primer ingreso, asignados aleatoriamente, de seis facultades de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Los grupos pertenecían a las escuelas de Tecnología y Recursos Audiovisuales, Periodismo (2011), Contabilidad (2011), Emergencias Médicas, Técnico en Inglés, Administración de Empresas, Psicología, Formación Pedagógica (Primaria y Preescolar), Contabilidad (2012), Periodismo (2012) y Ciencias Computacionales. Turnos matutino y nocturno. La muestra totalizó 251 estudiantes. Los grupos fueron asignados en forma aleatoria, como resultado de las organizaciones docentes: el investigador no participó en el proceso. Los cinco primeros grupos fueron atendidos por el investigador y expuestos a la nueva metodología: grupos experimentales; los restantes, atendidos por otros profesores, no fueron expuestos a la nueva metodología: grupos de control.

De acuerdo con datos suministrados por la Dirección de Admisión (ver Cuadro "Informe de estudiantes de primer ingreso, período 2010-2011", de la Dirección de Admisión), en el Campus, Centros Regionales y Extensiones, hubo 2864 aspirantes. El 67.69% fue aprobado, arrojando un total de 1942 estudiantes. En el Campus central hubo 2190 aspirantes; el 69.45% logró ser aprobado: un total de 1521 estudiantes. Resulta sugestivo observar los porcentajes de aspirantes reprobados: en las facultades de Comunicación Social y Derecho, 0% (al igual que Tierras Altas); en las facultades Ciencias de la Educación, Humanidades y Administración Pública, el porcentaje de reprobados fue 4.76%, 3.14% y 5.17%, respectivamente. En las facultades de Economía y Administración de Empresas, las cifras fueron de 15.13% y 19.34% respectivamente. En el área científica, integrada por las facultades de Medicina, Ciencias Naturales y Exactas, Enfermería, los porcentajes se disparan: 53.86%, 43.42%, 62.21%. En síntesis, se observa la siguiente secuencia en los porcentajes de reprobados: en el área humanística 2.19%; en el área comercial, 16.11%; en el área científica, 51.01%.

En el Cuadro 1 se presenta el informe de estudiantes de primer ingreso para el período 2010-2011: las cifras se desglosan de acuerdo con las áreas (humanística, comercial, científica) para el Campus y para los Centros regionales y Extensiones.

Cuadro 1
 Universidad Autónoma de Chiriquí
 Informe de estudiantes de primer ingreso periodo 2010-2011

ÁREA	Inscritos	aplicaron	APROBADOS			reprobados	%	Total
			%	total				
ÁREA HUMANÍSTICA								
Facultad Ciencias de la Educación	91	63	60	95.24	60	3	4.76	63
Facultad de Comunicación Social	119	109	109	100	109	0	0	109
Facultad de Humanidades	474	318	308	96.86	308	10	3.14	318
Facultad de Derecho	86	104	104	100	104	0	0	104
	770	594	581	97.81	581	13	2.19	594
ÁREA COMERCIAL								
Facultad de Administración Pública	70	58	55	94.83	55	3	5.17	58
Facultad de Economía	137	152	129	84.87	129	23	15.13	152
Facultad de Admón de Empresas	237	243	196	80.66	196	47	19.34	243
	444	453	380	83.89	380	73	16.11	453
ÁREA CIENTÍFICA								
Facultad de Medicina	427	440	203	46.14	203	237	53.86	440
Fac. Ciencias Naturales y Exactas	426	486	275	56.58	275	211	43.42	486
Facultad de Enfermería	237	217	82	37.79	82	135	62.21	217
	1090	1143	560	48.99	560	583	51.01	1143
TOTAL CAMPUS	2304	2190	1521	69.45	1521	669	30.55	2190
CRUBA								
	295	233	229	98.28	229	4	1.72	233
EXT. BOQUETE								
	61	101	99	98.02	99	2	1.98	101
TIERRAS ALTAS								
	183	183	183	100	183	0	0	183
CRUCHIO								
	209	157	139	89.68	139	16	10.32	155
	748	674	421	62.0	428	18	2.65	679
Totales UNACHI	3052	2864	1942	67.69	1949	687	23.95	2869

Fuente: Dirección de Admisión

De acuerdo con esta matriz de datos, durante el primer semestre de 2011, la Facultad de Comunicación Social contaba con 109 estudiantes de primer ingreso, repartidos en cuatro escuelas. Existe una incongruencia entre los datos manejados por la Secretaría de la Facultad, que totalizaba en 120 la cantidad de estudiantes de primer ingreso, distribuidos de la siguiente forma: Periodismo, 18; Relaciones Públicas, 32; Publicidad, 38; Audiovisuales, 32. Interesante observar que el 100% de los aspirantes lograron ser aprobados. En la Facultad de Administración de Empresas, se presentaron 243 estudiantes; fueron aprobados 196 (80.66%), distribuidos en dos escuelas: Administración y Contabilidad. La Escuela de Administración consta de cuatro grupos: dos matutinos, uno vespertino y uno nocturno; la de Contabilidad, tres grupos: matutino, vespertino y nocturno.

Las cifras relativas al número de aspirantes y aprobados en las facultades de Comunicación Social y Administración de Empresas se destacan por el hecho de que durante el primer y segundo semestre de 2011, tres grupos (Comunicación y Tecnología Audiovisual, Periodismo y Contabilidad) fueron expuestos a la nueva propuesta metodológica. El primero, Comunicación y Tecnología Audiovisual, podría ser considerado como grupo piloto, siendo la primera vez que se implementaba una metodología centrada en estrategias discursivas.

Cuadro 2
Universidad Autónoma de Chiriquí
Informe de estudiantes de primer ingreso período 2011-2012

ÁREA	Inscritos	aplicaron	APROBADOS			reprobados	%	Total
			%	total				
ÁREA HUMANÍSTICA								
Facultad Ciencias de la Educación	68	59	40	67.80	40	19	32.20	59
Facultad de Comunicación Social	110	93	93	100	93	0	0	93
Facultad de Humanidades	479	371	340	91.64	340	31	8.36	371
Facultad de Derecho	115	94	94	100	94	0	0	94
	772	617	567	91.90	567	50	8.10	617
ÁREA COMERCIAL								
Facultad de Administración Pública	64	47	47	100	47	0	0	47
Facultad de Economía	148	94	94	100	94	0	0	94
Facultad de Adimón de Empresas	279	189	72	38.10	72	117	61.90	189
	491	330	213	64.55	213	117	35.45	330
ÁREA CIENTÍFICA								
Facultad de Medicina	448	448	74	16.52	74	374	83.48	448
Fac. Ciencias Naturales y Exactas	389	389	172	44.22	172	217	55.78	389
Facultad de Enfermería	239	239	91	38.08	91	148	61.92	239
	1076	1076	337	31.32	337	739	68.68	1076
TOTAL CAMPUS	2339	2023	1117	55.22	1117	906	44.78	2023
CRUBA								
	264	264	264	100	264	0	0	264
EXT. BOQUETE								
	86	86	86	100	86	0	0	86
TIERRAS ALTAS								
	134	134	134	100	134	0	0	134
CRUCHIO								
	229	229	229	100	229	0	0	229
	713	713	449	62.97	449	0	0	713
Totales UNACHI	3052	2736	1566	57.24	1566	906	33.11	2736

Fuente: Dirección de Admisión

En el año 2012, la población de estudiantes universitarios de primer ingreso en la Universidad Autónoma de Chiriquí (campus central, centros regionales y extensiones) fue de 1566 estudiantes. El total de estudiantes dentro del campus, 1117.

El cuarto grupo incluido en la muestra corresponde a Emergencias Médicas, durante el primer semestre. En la Facultad de Medicina hubo 448 aspirantes: 74 fueron aprobados (16.52%) y 374 (83.48%), reprobados. La facultad cuenta con dos escuelas: Medicina y Emergencias Médicas. En el grupo de Emergencias Médicas, horario matutino; inicialmente se registraron 35 estudiantes.

Ocho grupos (Inglés, Administración de Empresas, Psicología, Contabilidad, dos grupos de Educación, Periodismo y Economía) conformaron la muestra durante el segundo semestre 2012. Como referencia, se indica la cantidad de estudiantes aprobados en las cuatro facultades de donde proceden dichos grupos: Ciencias de la Educación (40), Comunicación Social (93), Humanidades (349), Administración de Empresas (72), Economía (94).

3.4.1 Determinación de la muestra: muestra de conveniencia versus muestra estadística

Inicialmente, el proyecto de investigación comprendía una muestra de conveniencia integrada por 116 estudiantes pertenecientes a cuatro grupos asignados aleatoriamente, jornadas matutina y nocturna, en tres facultades. Por recomendación de los jurados del anteproyecto de tesis doctoral, la muestra se aumentó a doce grupos que totalizaron 251 estudiantes. Los cinco grupos expuestos a la nueva propuesta didáctica correspondieron a los grupos experimentales; los restantes se consideraron grupos de control. En ambos casos, se aplicaron los mismos instrumentos tanto en la fase diagnóstica como en la evaluativa.

El aumento en el número de participantes permitió la determinación de una muestra estadística con un margen aceptable de error. Para tal efecto, se partió del total de estudiantes universitarios de primer ingreso en 2012 (1566), una desviación estándar de 0.5, nivel de confianza de 1.96 y nivel de error de 0.65. Asimismo, se procedió a calcular el valor de una segunda muestra, con la misma desviación estándar, nivel de confianza y margen de error, a partir del número de estudiantes del campus central (1117).

Para determinar la muestra (n) se recurrió a la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \sigma^2 z^2}{(N - 1) e^2 + \sigma^2 z^2}$$

σ : desviación estándar

z: nivel de confianza

e: margen de error

Donde N = 1566 estudiantes en el primer caso (campus más centros regionales y extensiones); 1117 en el segundo caso (estudiantes de primer ingreso en el campus).

Desviación estándar (valor constante de 0.5)

Nivel de confianza (1.96 es el valor usual)

Nivel de error (se emplea de 0.01 a 0.09; en este caso, 0.06)

En el Cuadro 3 se observan las variaciones en el tamaño de la muestra a partir del total de estudiantes (1566) de primer ingreso (campus más centros regionales y extensiones) en el año 2012, con respecto al margen de error. En el segundo caso, se determina el tamaño de la muestra a partir del número de estudiantes (1117) de primer ingreso en el campus.

Cuadro 3

Tamaño de muestra estadística con respecto al margen de error

Margen de error	tamaño de n
0.07 =	174
0.065 =	198
0.06 =	228
0.05 =	308

Con un margen de error de 0.06, la muestra estadística sería de 228 estudiantes.

En el segundo caso, para determinar la muestra a partir del total de estudiantes de primer ingreso en el Campus (1117), los resultados fueron los siguientes:

Margen de error	tamaño de n
.05 =	286
.06 =	215
.07 =	166

En consecuencia, la muestra real conformada por 251 estudiantes se considera muy aceptable al aproximarse a las cifras obtenidas por la fórmula estadística.

En el Cuadro 4 se presenta la composición de la muestra, conformada por cinco grupos experimentales y siete grupos de control, de acuerdo con el período académico, turno, facultad y número de participantes.

Cuadro 4

Composición de la muestra (grupos experimentales y grupos de control) de estudiantes universitarios de primer ingreso por período, turno, facultad y número de participantes

GRUPOS EXPERIMENTALES	período	turno	Facultad	Número de estudiantes *
1. Tecnología y recursos y audiovisuales	I semestre 2011	Matutino	Comunicación Social	32 – 25
2. Periodismo	I semestre 2011	Nocturno	Comunicación Social	22 – 11
3. Contabilidad (2011)	II semestre 2011	Matutino	Administración de Empresas y Contabilidad	33 – 28
4. Emergencias Médicas	I semestre 2012	Matutino	Medicina	35 – 28
5. Inglés	II semestre 2012	Matutino	Humanidades	21- 17
GRUPOS DE CONTROL				
6. Administración de Empresas	II semestre 2012	Matutino	Administración de Empresas y Contabilidad	20 -13
7. Psicología	II semestre 2012	Nocturno	Humanidades	17 – 12
8. Formación pedagógica pre-media	II semestre 2012	Matutino	Ciencias de la Educación	12 – 9
9. Periodismo (2012)	II semestre 2012	Matutino	Comunicación Social	21 – 21
10. Contabilidad (2012)	II semestre 2012	Matutino	Administración de Empresas y Contabilidad	19 – 13
11. Formación Pedagógica (fin de semana)	II semestre 2012	Fin de semana	Ciencias de la Educación	8 – 8
12. Ciencias Computacionales	II semestre 2012	Matutino	Economía	11 – 7
total				251 – 192

* La primera de las cifras que aparecen en la columna "Número de estudiantes" corresponde a los estudiantes que realizaron la prueba diagnóstica; la segunda cifra indica la cantidad de estudiantes a quienes se aplicó tanto la prueba diagnóstica como la evaluativa.

3.5 Formulación de hipótesis

El término hipótesis deriva del griego "lo que se pone en la base de algo"; en latín, "suposición". Se define como un intento de explicación o respuesta provisional a un fenómeno; un intento de explicación mediante una suposición verosímil que requiere comprobarse.

Influida por el texto clásico de Pierce *Deduction, Induction and Hypothesis*, Lúcia Santaella (Santaella, 2011) recomienda seguir tres reglas en la formulación de hipótesis: 1) la hipótesis debe ser formulada como una pregunta antes de que se hagan las observaciones que han de comprobarse: "tratar de ver qué resultados sobrevendrán de las predicciones de la hipótesis"; 2) no se debe tomar un tipo particular de predicción para el que ya se sabe que la hipótesis es buena; 3) el fallo o logro de las predicciones debe ser honestamente anotado.

Para efectos de la presente investigación, de acuerdo con la primera pauta, se formula la hipótesis en forma de pregunta: ¿Puede elevarse el nivel de redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso mediante un conjunto de estrategias discursivas? En segundo lugar, no resultaría válido formular una predicción si se estuviese seguro de los resultados; condición que también se cumple dado el carácter exploratorio de la investigación. Por último, los resultados de la propuesta deben ser consignados de la manera más objetiva posible.

3.5.1 ¿Hipótesis u objetivos de investigación?

Según Barrantes Echavarría (2002:121), toda hipótesis es "una anticipación en el sentido de que propone ciertos hechos o relaciones que pueden existir"

Las metas de la investigación pueden plantearse como objetivos o hipótesis, dependiendo del paradigma seleccionado. De hecho, hay una aguda polémica al respecto: para muchos especialistas de la investigación, todo proceso tiene como requisito el planteamiento de hipótesis; para otros, sólo los proyectos experimentales o cuasi experimentales así lo requieren. Para las investigaciones no experimentales, se trabaja con base en objetivos. Es decir, la hipótesis (de trabajo, nula, alternativa) se

aplica en el paradigma cuantitativo; bajo el paraguas cualitativo, en las ciencias sociales y humanísticas, se plantean objetivos de investigación.

En el enfoque cuantitativo, la formulación de hipótesis constituye el pilar de la investigación, pero en los estudios cualitativos, como puntualiza Hernández Sampieri (2006:533), las hipótesis de trabajo son “emergentes, flexibles y contextuales, se adaptan a los datos y avatares del curso de la investigación”. En el paradigma cualitativo, el instrumento de trabajo es el propio investigador: así lo establece Sandín Esteban (2003:140): “El investigador es el principal instrumento de recogida de datos”.

En la investigación exploratoria, la hipótesis, de darse, resulta flexible. Algunos autores incluso señalan que en este tipo de investigación, no es posible adelantar una hipótesis. En la investigación descriptiva, la hipótesis se puede construir a partir de una relación entre variables, sin llegar al nivel de vinculación de los estudios correlacionales o explicativos, propios de los diseños experimentales.

Las conjeturas o hipótesis constituyen los pilares de la investigación. Pero “no es posible avanzar un solo paso en una investigación si no se comienza por sugerir una explicación o solución de la dificultad que la originó”, advierten Cohen y Nagel (1993:18). Por eso, los autores enfatizan en la conveniencia, por no decir necesidad, de que el investigador esté familiarizado en alto grado con el tema en cuestión. Toda formulación de hipótesis responde a un proceso previo de observación y responde al grado de familiaridad del investigador con las variables involucradas; sin estos elementos, difícilmente pueden formularse juicios de relevancia. En consecuencia, dentro del paradigma mixto, con base en la experiencia y familiaridad del investigador en el terreno de las competencias de redacción, se formula como hipótesis de investigación:

“Una metodología centrada en estrategias discursivas mejorará la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso”.

Variable independiente: estrategias discursivas.

Variable dependiente: redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso.

3.6 Definición conceptual, operacional e instrumental de variables

Un aspecto relevante del proceso investigativo consiste en la definición de las variables desde una perspectiva conceptual, operacional e instrumental.

3.6.1 Variable independiente: estrategias discursivas

Definición conceptual

Patrones que estructuran la organización de un discurso.

Definición operacional

Pruebas específicas de redacción centradas en los procesos de definición, ilustración, clasificación, comparación y argumentación, que son evaluadas con una base porcentual.

Definición instrumental

Las secciones 3, 5 y 6 del instrumento I están diseñadas para evaluar la capacidad de los estudiantes para definir, ilustrar y argumentar. El instrumento II evalúa los niveles de redacción a partir de diez indicadores. En ambos casos, se aplican criterios específicos con una base porcentual.

3.6.2 Variable dependiente: Redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso

Definición conceptual

Escritura de textos con estructura y lenguaje propios del ámbito universitario.

Definición operacional

La redacción académica de los estudiantes se evalúa a partir de criterios específicos, a los que se asignan valores numéricos con una base porcentual: los participantes que obtienen un promedio igual o superior al 60% son declarados competentes.

Definición instrumental

Las competencias en redacción académica de los participantes se determinaron a partir de la evaluación de diez indicadores léxicos, sintácticos y semánticos:

- ✓ enunciación explícita de tesis central
- ✓ definición de categorías centrales del tópico seleccionado
- ✓ ilustración (extendida o pormenorizada)
- ✓ clasificación a partir de criterios y categorías
- ✓ comparación (en bloque, alternativa o analogía)
- ✓ argumentación (apelaciones científica, emocional o ética; ausencia de falacias)
- ✓ riqueza léxica

- ✓ sintaxis
- ✓ progresión
- ✓ ortografía

En el cuadro 5 se caracterizan las variables independiente y dependiente desde una perspectiva conceptual, operacional e instrumental.

Cuadro 5

Definición conceptual, operacional e instrumental de variables

Variable	Conceptual	Operacional	Instrumental
Independiente: Estrategias discursivas	Patrones que estructuran la organización de un discurso.	Pruebas específicas de redacción evaluadas con una base porcentual.	Secciones 3, 5 y 6 del Instrumento I. Instrumento II.
Dependiente: Redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso	Escritura de textos con lenguaje y estructura apropiados dentro del ámbito universitario.	Indicadores: 1. tesis central, 2. progresión, 3. definición, 4. ilustración, 5. clasificación, 6. comparación, 7. argumentación. 8. léxico, 9. sintaxis, 10. ortografía Escala: 0-100.	Instrumento I: (secciones 1, 2, 3, 5, 6) Instrumento II: Grupo de estudio Grupo de control Escala: 0 – 100.

Fuente: Estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso.

En el Cuadro 6 se esquematiza la relación entre las variables y los objetivos de la investigación.

Cuadro 6
Dinámica de la investigación
Estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso

Variable independiente	Objetivo de la investigación	Variable dependiente
(nueva metodología = aplicación de estrategias discursivas)	Determinar si ✓ influye en... ✓ es eficaz para... ✓ está relacionada con...	Progreso en la redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso

Posibles variables ocultas
<ul style="list-style-type: none"> ❖ horarios ❖ condiciones áulicas ❖ edad ❖ género ❖ bachillerato ❖ empatía

Fuente: *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación* (Morales, 2012).

En el siguiente cuadro se establece la vinculación entre el objetivo general y la variable dependiente a partir de las dimensiones, indicadores e instrumentos aplicados en las fases diagnóstica, metodológica y de evaluación.

Cuadro 7
Dimensiones, indicadores e instrumentos de la variable dependiente

Problema	Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<p>Los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.</p> <p>Pregunta de investigación: ¿Contribuyen las estrategias discursivas a mejorar los niveles de redacción académica?</p> <p>OBJETIVO GENERAL: Ofrecer una metodología centrada en estrategias discursivas para la redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso.</p>	<p>Redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso</p>	<p>Organización efectiva del texto</p> <p>Aplicación de estrategias discursivas en secuencias textuales</p> <p>Documentación: Citación y asientos bibliográficos.</p>	<p>Competencia para plantear tesis central y esquema discursivo</p> <p>Competencia para articular definiciones esenciales y extendidas, ilustraciones pertinentes, principios de clasificación, categorías de comparación y estrategias de argumentación</p> <p>Competencia para consignar las fuentes y referencias a partir de un modelo bibliográfico</p>	<p>FASE DIAGNÓSTICA: Instrumento I 1.1 Léxico (Sinonimia / Antonimia) 1.2 Ortografía 1.3 Definición 1.4 Progresión 1.5 Ilustración 1.6 Argumentación Entrevistas a profesores. FASE DE APLICACIÓN: Talleres de aplicación: Definición Ilustración Clasificación Comparación Argumentación FASE EVALUACIÓN: Instrumento II Redacción de texto. Indicadores: 1. tesis central, 2. progresión, 3. léxico, 4. ortografía, 5. sintaxis, 6. definición, 7. ilustración, 8. clasificación, 9. comparación, 10. argumentación</p>

Fuente: Estrategias discursivas y redacción académica de estudiantes universitarios de primer ingreso.

3.7 Fases de la investigación

El plan de trabajo comprendió tres fases: diagnóstica, metodológica o de aplicación, y evaluativa. Durante la primera, se aplicó el Instrumento I a doce grupos de primer ingreso, de diferentes facultades, jornadas diurna y nocturna, con el propósito de configurar el perfil de los participantes en el plano de la redacción. En la fase metodológica, se implementó un conjunto de estrategias discursivas no incluidas dentro de los esquemas tradicionales del curso ESP 150 y se llevó un registro pormenorizado de observaciones a partir de siete categorías. En la fase evaluativa, mediante la aplicación del Instrumento II se cuantificaron los resultados de la implementación de estrategias discursivas en la redacción de los estudiantes de primer ingreso.

Una vez sustentado el informe de investigación, se procederá a la fase divulgativa: la presentación de la propuesta didáctica a las instancias pertinentes con el objetivo de contribuir en el proceso de rediseño del programa. La modificación de los contenidos del curso ESP 150 responde al objetivo de transformar la asignatura en una plataforma para establecer las bases de la redacción académica y su aplicación específica en todas las ramas del conocimiento.

3.7.1 Fase diagnóstica

Comprende las dos primeras semanas de cada semestre académico. La recopilación de la información a partir de entrevistas semi-estructuradas a especialistas y la aplicación del Instrumento I tuvo como objetivo diagnosticar las competencias comunicativas en la redacción de los estudiantes, tomando en consideración los planos léxico, ortográfico, narrativo, secuencial y argumentativo.

Los datos así obtenidos se contrastaron con la información derivada de las entrevistas a docentes de la Escuela de Español; las percepciones de dichos profesores resultaron valiosas en el proceso de configuración del perfil de los estudiantes de primer ingreso desde la perspectiva de competencias en la redacción.

3.7.2 Fase metodológica

Comprende las doce semanas subsiguientes a la aplicación de la prueba diagnóstica. En esta fase operativa o de aplicación se implementaron los nuevos contenidos, centrados en las estrategias discursivas. Adicionalmente, se procedió al registro pormenorizado, con doble entrada semanal, de observaciones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de siete categorías.

Esta fase se caracterizó por su dinamismo. Implicó constante reflexión sobre la praxis docente: con objetividad, se consignaron los progresos, resistencias y tropiezos. Pero, como manifiesta Sandín (2010:170) “no es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción”; el objetivo es comprender la situación para transformarla: “para ello es necesario reflexionar”. En este proceso de reflexión, es necesario contrastar lo planeado con lo realmente conseguido; las transformaciones experimentadas por el propio facilitador y los grupos de estudiantes.

3.7.3 Fase evaluativa

Durante las dos semanas previas al cierre del semestre, los estudiantes procedieron a la entrega del trabajo final de redacción académica. Una vez concluidas las asignaciones correspondientes al semestre académico y la aplicación del instrumento final, se inició el proceso de evaluación con el propósito de determinar si una metodología centrada en estrategias discursivas resulta eficaz para mejorar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

Para tal efecto, las matrices de datos se registraron en el programa Excel y posteriormente se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS. Desde un punto de vista estrictamente cuantitativo, los resultados sólo pueden interpretarse dentro de los grupos que conforman la muestra; sin embargo, pueden realizarse inferencias aplicando el principio de argumentación por inducción.

3.8 Instrumentos y procedimientos

En primer lugar, resulta conveniente establecer que para los efectos de esta investigación, el término “instrumento” se considera equivalente al de “prueba”. De hecho, el diccionario de la Real Academia establece como significado del primero “aquello de que nos servimos para hacer una cosa” y del segundo, “ensayo, experiencia” al igual que “operación que se ejecuta para averiguar la exactitud de otra ya hecha”. En realidad los instrumentos aplicados a los estudiantes consisten en pruebas diseñadas para evaluar las destrezas y habilidades en áreas específicas de la redacción.

Las destrezas son acciones desempeñadas que se pueden observar, mientras las habilidades consisten “en los conocimientos y en destrezas que han sido desarrollados paulatinamente (...), que requieren un componente afectivo y que son difíciles de someterse a exámenes”, señala Haladyna (s/f:4). La adquisición de

conocimientos y de destrezas no es el objetivo final de la educación, sino solamente el medio para obtener un fin: "la formación de muchas habilidades cognitivas".

El proceso de redacción involucra destrezas como la ortografía, puntuación, sintaxis. Pero, a juicio del citado autor, "el mejor examen para medir el dominio de una destreza es por medio de la observación" (p. 3).

El grado de intervención del observador se define como estructurado: una observación en la que el investigador participa de manera activa; el ser parte del fenómeno observado le permite tener acceso a información que podría escamotearse a un observador episódico. La presencia del investigador posibilita un proceso pormenorizado de observación, registro y control, propio del estudio de casos. Uno de los rasgos que identifica el estudio de casos es el carácter interpretativo a partir de una "descripción densa" y un proceso de continua reflexión: estos principios se consideran de extrema importancia y se aplicaron en todas las fases de la investigación.

El estudio comprende la aplicación, en diferentes fases de la investigación, de los siguientes instrumentos y técnicas:

1. Entrevista semi-estructurada a docentes de la especialidad
2. Instrumento I, que comprende seis secciones, aplicado en la fase diagnóstica a los estudiantes que conformaron la muestra
3. Diario de observaciones, con doble entrada semanal
4. Instrumento II, que comprende diez indicadores, aplicado en la fase evaluativa.

La entrevista semi-estructurada se aplicó a nueve profesores de la Escuela de Español, para conocer la percepción de los docentes acerca del nivel de competencias comunicativas de los estudiantes universitarios de primer ingreso. Como uno de los ítems de la entrevista, se les solicitó calificar el desempeño de los estudiantes en cinco renglones, a partir de la siguiente escala: 1, muy deficiente; 2, deficiente; 3, regular; 4, bueno; 5, excelente.

Hernández Sampieri (2006:383) reconoce que, además de los cuestionarios, escalas y observación, existen otras maneras de recolectar datos desde la perspectiva del proceso cuantitativo, a los que denomina "instrumentos específicos propios de cada disciplina". En el diseño del Instrumento I se incorporan renglones clásicos de medición para un curso de redacción como ortografía, riqueza léxica, sintaxis, sentido de

progresión; también se integraron los dos formatos básicos para medir conocimientos: preguntas de opción múltiple y ensayo.

El Instrumento I se aplicó durante las dos primeras semanas de cada semestre y tuvo como propósito determinar las competencias de los estudiantes en seis áreas específicas de la redacción. La prueba comprende una sección léxica (quince sinónimos y quince antónimos), un dictado de treinta palabras, definición de cuatro términos, redacción de textos tipo progresión, ilustración y argumentación. En conjunto, la prueba fue desarrollada en una sola sesión de dos horas. Como información adicional se solicitó a los participantes indicar edad, bachillerato de procedencia y puntuación lograda en el examen de admisión.

En el diseño del Instrumento I se incorporan los dos formatos básicos para medir conocimientos: preguntas de opción múltiple (POM) y ensayo. En la primera de las seis secciones que comprende la prueba diagnóstica (léxico) se aplica el formato POM; en cuatro (definición, progresión, ilustración, argumentación) se aplica el formato de ensayo: las respuestas son creadas por los participantes. La evaluación de las secciones léxico y ortografía es objetiva, basada en el número de aciertos; mientras que en las secciones tipo ensayo, la evaluación responde a criterios subjetivos.

El Instrumento II, solicitado durante las dos últimas semanas del semestre, consistió en un escrito de extensión libre, de carácter expositivo o argumentativo, desarrollado a partir de un tópico (y no un tema) de investigación, con la orientación del facilitador; el texto debía incorporar las estrategias discursivas estudiadas durante el semestre. Durante los cuatro semestres de la investigación, se llevó un registro pormenorizado de los avances, respuestas positivas, resistencias, conflictos cognitivos, condiciones áulicas, presencia o no de líderes, entre otros aspectos.

A continuación, se describen en detalle las características particulares de cada uno de los instrumentos: el proceso que condujo a su diseño, revisión y depuración de los mismos por parte de la técnica conocida como "juicio de expertos".

3.8.1 Instrumento I

El Departamento de Español asignó al investigador, de manera fortuita, durante cuatro semestres, los cinco grupos que fueron objeto de experimentación. Con respecto a los grupos de control, también se seleccionaron al azar cinco profesores que impartían el curso Expresión oral y escrita, a quienes se les solicitó colaborar en la investigación.

El instrumento utilizado en la fase diagnóstica fue aplicado por el propio investigador durante las dos primeras semanas del semestre; para la fase de evaluación, los trabajos de redacción fueron recopilados por los profesores que atendían los grupos de control, durante las dos últimas semanas del período académico.

Para diagnosticar las competencias en redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chiriquí se diseñó el Instrumento I, integrado por seis secciones: léxico, ortografía, definición, progresión, ilustración, argumentación. El diseño involucró la consulta a profesores de la Escuela de Español para determinar la pertinencia de los contenidos y el grado de dificultad de las secciones. Para efectos de depuración del instrumento, se recurrió al juicio de expertos: proceso en el que participaron tres especialistas de la Escuela de Español con amplia experiencia quienes, a partir de los objetivos de la investigación, revisaron, comentaron y depuraron el instrumento.

Es importante puntualizar que cuatro de las seis secciones del instrumento (definición, dictado, ilustración y argumentación) han sido solicitadas por el facilitador de manera consuetudinaria al impartir, durante años, la asignatura Expresión oral y escrita (anteriormente el curso se denominaba Redacción de informes técnicos) para cubrir la fase diagnóstica. Si bien esta información no fue sistematizada de manera estadística, forma parte de un prolongado proceso de observación y "piloteo" del investigador para determinar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

Con propósito comparativo y de verificación, el instrumento se aplicó a un grupo adicional de estudiantes de primer ingreso, Escuela de Geografía, Facultad de Humanidades, turno matutino, conformado por treinta y ocho estudiantes. El instrumento fue aplicado a los veintisiete estudiantes presentes. Los resultados pueden observarse en la sección Anexos.

La primera sección intenta medir la riqueza léxica de los estudiantes. Consta a su vez de dos apartados: sinónimos y antónimos. La prueba de sinónimos consiste en identificar el significado correcto de quince términos cuidadosamente seleccionados de diferentes disciplinas universitarias (economía, español, geografía, sociología, psicología, historia, derecho), con un relativo nivel de dificultad. La prueba de antónimos consiste en reconocer los significados opuestos de quince términos.

La categoría léxico se evalúa a partir de dos sub-categorías, cada una con ponderación de 50%. La primera consiste en identificar el significado de treinta palabras (quince sinónimos y quince antónimos). El número de aciertos y el nivel léxico observado en todas las secciones de la prueba diagnóstica, se evalúan a partir de una escala porcentual. El promedio de las dos sub-categorías determina la evaluación lograda por el participante en esta primera sección del Instrumento.

La ortografía también se evalúa a partir de dos subcategorías, cada una con ponderación de 50%. La primera parte es un dictado de treinta palabras con grado de dificultad medio-alto. La lista de palabras se reproduce en la sección Anexos. La segunda parte consigna el nivel ortográfico observado a lo largo de todas las secciones de la prueba diagnóstica. El promedio de las dos subcategorías determina la evaluación lograda en esta segunda sección del Instrumento.

La tercera sección del instrumento mide la habilidad de los estudiantes para definir. Se les solicita precisar el significado, en forma escrita, de cuatro términos propuestos por el facilitador; los primeros se aplican independientemente de la especialidad, pero el cuarto debe ser una palabra propia de la carrera que cursan. Por ejemplo, a los estudiantes de Audiovisuales de la Facultad de Comunicación Social se les pide definir "universidad, comunicación, competencia, audiovisuales", mientras que a los de Periodismo, se les solicita definir "periodismo"; a los de Emergencias Médicas "emergencia" y así consecutivamente. Para la evaluación de esta sección se consideran cuatro aspectos:

- ✓ Propiedad y pertinencia: categoría abierta y rasgos específicos
- ✓ Brevidad y concisión
- ✓ Ausencia de círculos viciosos, repeticiones ni cacofonías
- ✓ Ausencia de errores ortográficos que oscurezcan el significado.

La capacidad para definir se evalúa mediante una escala porcentual.

En la sección Progresión, se solicita al participante redactar la secuencia necesaria para realizar **una** de las siguientes opciones: a) cambio de un neumático; b) preparación de una receta de cocina. Criterios de evaluación:

- ✓ Organización textual: inicio, desarrollo, cierre
- ✓ Empleo de signos de puntuación
- ✓ Empleo de nexos

- ✓ Indicaciones precisas.

La capacidad para señalar un procedimiento se evalúa mediante una escala porcentual.

En la sección Ilustración se solicita al participante narrar una experiencia de su niñez que haya dejado un recuerdo imborrable y una enseñanza. Para la evaluación de esta sección se consideran cuatro aspectos:

- ✓ Organización textual: inicio, avance, cierre
- ✓ Ritmo narrativo: interés que concita en el lector
- ✓ Aplicación de signos de puntuación
- ✓ Ortografía

La capacidad para ilustrar o narrar se evalúa mediante una escala porcentual.

En la sección Argumentación se solicita a los estudiantes escribir una misiva dirigida a una autoridad, en la cual los moradores protestan (seleccionar una de las cuatro opciones) por: a) el proyecto de situar un vertedero a poca distancia de la comunidad; b) el paso de un barco cargado con desechos radiactivos por el canal; c) la creación de una zona roja en la ciudad; d) un vecino escandaloso. Los criterios de evaluación son los siguientes:

- ✓ Estructura: inicio, evidencias, cierre
- ✓ Apelaciones (racional, emotiva, ética)
- ✓ Léxico y ortografía
- ✓ Signos de puntuación

La capacidad para argumentar se evalúa mediante una escala porcentual.

3.8.2 Instrumento II

La prueba consiste en la redacción de un texto expositivo o argumentativo sobre un tópico (y no un tema) de investigación, seleccionado por el estudiante. El trabajo, de extensión libre, debe incluir las estrategias discursivas definición, ilustración, clasificación, comparación y argumentación, estudiadas durante el semestre, al igual que la aplicación elemental de un modelo bibliográfico. Mediante este instrumento se intenta evaluar, al final del período académico, las competencias adquiridas en el plano de la redacción académica. Para tal efecto, se consideran diez indicadores o marcadores:

1. Tesis central (enunciación explícita de tesis, anuncio de esquema discursivo)
2. Definición de categorías centrales del tópico seleccionado

3. Ilustración (extendida o pormenorizada)
4. Clasificación (a partir de un principio y categorías)
5. Comparación (en bloque, alternativa o analogía)
6. Argumentación (apelación racional, emocional o ética; ausencia de falacias)
7. Léxico
8. Progresión (avance párrafo-párrafo)
9. Sintaxis (avance oración-oración)
10. Ortografía (incluye aplicación de signos de puntuación)

3.8.3 Confiabilidad y validez de los instrumentos

En el proceso de recabar información, se cuenta con dos opciones: elegir un instrumento ya desarrollado o construir uno nuevo. Una de las limitaciones de esta investigación fue la ausencia, dentro de la Universidad Autónoma de Chiriquí, de parámetros específicos de redacción; por tanto, fue necesario diseñar instrumentos para lograr tal objetivo en la fase diagnóstica como en la evaluativa. Los instrumentos fueron revisados y corregidos por tres especialistas de la Escuela de Español.

Delgado de Smith (2002:1) señala que debe darse una vinculación directa entre los objetivos de la investigación y los instrumentos, precisando la pregunta clave para determinar la confiabilidad de un instrumento: "si se miden fenómenos una y otra vez con el mismo instrumento, ¿se obtienen los mismos resultados u otros muy similares? Si la respuesta es afirmativa, se puede decir que el instrumento es confiable". Según dicha autora, confiabilidad es "el grado de consistencia que posee el instrumento de medición": el grado en que la aplicación repetida produce iguales resultados.

El Instrumento I cumple con este requisito, como se comprueba en el siguiente capítulo. Los resultados fueron consistentes en cuanto a los porcentajes obtenidos en cada una de las secciones; asimismo, en la mayor parte de los grupos se registró una misma secuencia (en orden descendente: definición, progresión, ilustración, léxico, argumentación, ortografía).

En cuanto a la validez, ésta se refiere al grado en que el instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Según Delgado de Smith (2002:2), "el investigador realizará un esfuerzo dirigido a la elaboración de un instrumento que mida lo que se desea medir"; asimismo, "deberán seleccionarse los indicadores de tal manera que respondan a las características peculiares del objeto de estudio". La validez de

contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Delgado de Smith puntualiza que la validez del contenido se refiere “al hecho de que el instrumento contenga en sus elementos todos y sólo los aspectos que, de acuerdo a los objetivos de la investigación, sea necesario averiguar” (p. 2). Este procedimiento, de carácter lógico-racional, es determinante en la configuración del instrumento. En el contexto de la presente investigación, los instrumentos fueron diseñados para estimar dominios específicos de la redacción a partir de indicadores seleccionados por el investigador y revisados por especialistas.

El método que más se utiliza para estimar la validez de contenido es el juicio de expertos, quienes leen, avalúan y corrigen cada uno de los aspectos del instrumento para que se adecuen directamente con los objetivos de la investigación. En la presente investigación, los tres especialistas consultados pertenecen a la Escuela de Español y cuentan con sólida formación académica en el área específica de la redacción.

Una vez concluidas las etapas diagnóstica, metodológica y evaluativa de la investigación resulta oportuno indicar que, en el próximo capítulo, el proceso de análisis e interpretación de resultados se inicia con un resumen de las entrevistas a profesores; se prosigue con el análisis de los resultados de la fase diagnóstica y una síntesis del diario de observaciones; luego se consignan los resultados de la fase evaluativa; finalmente, se presentan los resultados de la aplicación de la prueba t de Student a los grupos experimentales y de control para confirmar o refutar la hipótesis de investigación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos durante las fases de diagnóstico, aplicación y evaluación. En la fase diagnóstica se presenta, en primera instancia, una síntesis de las observaciones emitidas por profesores del Departamento de Español con respecto a las competencias en redacción de los estudiantes de primer ingreso. A continuación, se presentan los resultados de la aplicación del instrumento: a) aspectos generales (jornada, número de estudiantes, distribución por sexo); b) cuadros comparativos con las medias logradas por los doce grupos en las seis secciones del instrumento; c) comentarios sobre el desempeño integrado en cada una de las secciones; d) hallazgos. En la fase de aplicación, se presenta una síntesis del diario de observaciones, que a partir de siete categorías refleja las situaciones más relevantes percibidas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los grupos de estudio. En la fase evaluativa, se presentan los resultados de los trabajos finales de los participantes y se procede al análisis paramétrico (prueba t de Student para muestras relacionadas, mediante el empleo del paquete estadístico SPSS), comparando los resultados de los grupos experimentales (expuestos a la nueva propuesta didáctica) y de los grupos de control (no expuestos), para validar o rechazar la hipótesis de investigación.

4.1 Fase diagnóstica

Durante esta fase se practicaron tres procedimientos: a) aplicación de entrevistas a profesores de la especialidad; b) diseño, revisión y depuración de instrumentos, con la participación de profesores de amplia experiencia (juicio de expertos); c) aplicación del Instrumento I a estudiantes de primer ingreso.

La recopilación de la información a partir de entrevistas a docentes y la aplicación de pruebas a los estudiantes tuvo como objetivo diagnosticar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso, tomando en consideración los planos lexical, ortográfico, sintáctico y semántico. Determinar los niveles de redacción de los estudiantes a partir de la información arrojada por el instrumento constituyó la tarea fundamental de la fase diagnóstica

Al contrastar las percepciones del estamento docente con los resultados de la aplicación del primer instrumento se confirma la aseveración de que gran parte de los

estudiantes universitarios de primer ingreso presenta serias deficiencias en la expresión escrita.

4.1.1 Entrevistas a profesores

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profesores del Departamento de Español que imparten o han impartido el curso ESP 150 a estudiantes de primer ingreso. Las preguntas aparecen consignadas en la sección Anexos. Durante la entrevista se solicitó a los docentes evaluar el desempeño de los estudiantes, a partir de una escala de 1 (muy deficiente) hasta 5 (excelente), en los siguientes renglones: expresión escrita, ortografía, signos de puntuación, sintaxis y expresión oral. A continuación, se presenta una síntesis sobre las observaciones más puntuales de los docentes.

Cuadro 8
Entrevistas a profesores de la Escuela de Español:
Síntesis de observaciones

Aspectos evaluados: expresión escrita, ortografía, signos de puntuación, sintaxis, expresión oral
Escala: 1 = muy deficiente 2 = deficiente 3 = regular 4 = bueno 5 = excelente

Profesor	Expresión escrita	Ortografía	Puntuación	Sintaxis	Expresión oral
Prof. 1	3	3	2	2	3.5
Prof. 2	1	2	1	1	1
Prof. 3	2	2	2	2	2.5
Prof. 4	1.5	3	2	3	4
Prof. 5	1.8	2	2	2	3
Prof. 6	2	3	2	2	3
Prof. 7	3	3	3	3	3
Prof. 8	3	2	3	3	4
Prof. 9	3.5	2.5	2	2.5	4
medias	2.3	2.5	2.1	2.2	3.1

Fuente: Entrevista semi-estructurada a profesores de la Escuela de Español

Se observa que todos los docentes consultados coincidieron en sus apreciaciones. El aspecto mejor evaluado fue la expresión oral; el renglón más deficiente, la aplicación de signos de puntuación. Los entrevistados coinciden en que el problema mayor no radica en la oralidad ("Al hablar no se notan los errores ortográficos"), sino en la redacción.

Gráfica 1

Aspectos, escala y estimación sobre el desempeño verbal y escrito de los estudiantes universitarios de primer ingreso según nueve profesores de la Escuela de Español



Fuente:
Entrevista a
profesores

A continuación, una síntesis de las apreciaciones emitidas por los docentes consultados.

El profesor 1 señaló que “al hablar no se ven los errores de ortografía”. A su juicio, existe una relación directa entre lectura y redacción. Considera que un semestre es muy poco tiempo para enseñar a redactar; pero depende del grado de motivación. “Si se logra que los estudiantes sean autocríticos, se ha logrado el 50%”. Propone motivación constante. Más práctica que teoría: aplicar un criterio funcional; si es necesario, modificar la programación. Estimular más que reprimir. Todo esfuerzo que ayude a lograr competencias es válido.

Según el profesor 2, los estudiantes de hace algunos años tenían mejor manejo del lenguaje en todas las áreas. “La lectura ayuda a la redacción, pero de nada sirve si no se practica la escritura”. En un semestre se pueden dar las bases de la redacción,

pero escribir un artículo, un ensayo, no; hay que comenzar de cero. Se requiere aplicar metodologías más dinámicas: aprender haciendo, el profesor siempre debe explicar los modelos. Se trabaja con los que quieren trabajar; muchos no siguen instrucciones. Sería bueno que los estudiantes se autoevalúen para saber si se consiguen las competencias programadas. Muchos profesores no corrigen los trabajos; abundan las copias de internet.

El profesor 3 manifiesta que los bachilleres en ciencias vienen mejor preparados. Los profesores no asignan análisis de textos. Considera que sí se puede mejorar la redacción a través de modelos, pero solo mediante una práctica constante y consciente: "es decir, si los estudiantes quieren mejorar". En un semestre se puede mejorar, pero no aprender a redactar. Hay muchos distractores, se apoyan mucho en internet. Los estudiantes no tienen creatividad. No necesariamente quien lee redacta bien: al leer se aprenden modelos. Debe haber una intencionalidad bien definida. Prácticas no teoría. Los exámenes deberían ser pruebas que revelen el desempeño lingüístico del estudiante, que demuestren competencias en redacción. Los profesores debemos concienciarnos más en nuestro papel; hacer un trabajo más planificado, que nos permita cumplir objetivos. No improvisar.

El profesor 4 considera que el ESP 150 que se imparte es muy general: debe ajustarse según las necesidades de cada licenciatura. Antes los niveles de exigencia eran superiores; el estudiante se preocupaba más. Ahora no dan el 100%, hay apatía hacia la asignatura porque no le ven la utilidad. Metodologías: mapas conceptuales, plenarias, resumen, síntesis, método inverso, talleres individuales y grupales. El modelo de competencias me gusta porque se toman más elementos y se presta atención a los momentos (inicial, procedimientos, actitudes), pero hay que escribir y verificar demasiado, siendo lo esencial el tiempo, objetivos y estrategias.

El profesor 5 considera que sí se puede enseñar redacción en un semestre, depende de la metodología, de lo deductivo e inductivo. Para motivar a los estudiantes a escribir es necesario que se identifiquen con los temas, con su propio escenario, con su contexto. Las experiencias vividas como andamiajes. Si los temas les interesan, se generan hilos de pensamiento. En el caso del español, "les damos licencias y no enseñamos a manejar".

Para el profesor 6, la redacción se ve afectada por la tecnología, por los chats. Más lectura, más talleres específicos de redacción. En los niveles de media, estamos descuidando los "dictados". Para los estudiantes de primer ingreso, cambiar metodologías y estrategias con un sentido lúdico, de sana competencia. Reestructurar el programa de español desde primaria. Estrategias para redacción: predicciones, desmenuzar el texto a través de preguntas y luego reestructurarlo (paráfrasis, resumen y creación de texto propio). La redacción es más precisa, permite enviar el mensaje real que se quiere plasmar. Los cambios son necesarios, pero sin normativa el idioma se va a desfigurar: la RAE es la gran ramera.

Lo básico de la redacción sí puede aprenderse en un semestre; no así escritos como ensayos, opina el profesor 7, quien recomienda más prácticas y material interactivo. Propone un puente entre los dos últimos niveles de educación media con lo que se impartirá en la universidad. El programa actual de español le parece bien, pero encuentra algunas incongruencias. Para beneficiar a la población gnope propone integrarlos mediante la realización de trabajos grupales.

El profesor 8 considera que, en general, el programa del primer semestre (ejes comunicación y lenguaje, semántica y ortografía, expresión oral, gramática y redacción) es muy básico, incluye aspectos que no tienen por qué estar en este nivel; pese a ello, el rendimiento es muy bajo. El eje primero se lleva un tiempo muy largo, que podría dedicarse a la redacción. A la expresión escrita se le da poco énfasis; y aunque el curso se denomina Expresión oral y escrita, lo verbal se tiene que desarrollar en un tiempo muy corto: debería estar en todo el curso; deberían incluirse pruebas de expresión oral. Entre las técnicas y estrategias: trabajo grupal (solo dos estudiantes), investigaciones, propiciar el diálogo e intercambio de ideas, la redacción a partir de textos visuales y fotografías ha funcionado bien, también el uso de fichas (área ortográfica). En el campo de la evaluación, aplicar una prueba oral (porque todo es escrito). El espacio físico influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje: salones sucios, ocasionalmente falta de aulas, pocas facilidades. En realidad, la institución no facilita ningún recurso. Los criterios de admisión son demasiado flexibles: dilema entre exigencias y cantidad de estudiantes. ¿Sugerencias al respecto? Cualquier cosa que uno proponga resulta contraproducente para el sistema.

El profesor 9 enfatiza la gran disparidad en el desempeño de los grupos. La tecnología no ha ayudado a los estudiantes, más bien los ha perjudicado. En cuanto al programa oficial de la asignatura, los contenidos siguen siendo los mismos, pero se han ordenado por áreas. En ortografía los estudiantes no cuentan con los esenciales mínimos: pese a lo elemental de las exigencias, muchos estudiantes se han quejado sobre lo arduo que resulta esta área: al respecto, los “pares” (proceso de acreditación) comentaron que debía fortalecerse el área ortográfica, que encontraron muy deficiente para el nivel universitario. Se requiere más lectura, aunque sólo sean fragmentos, para mejorar el vocabulario; trabajar el párrafo, la idea principal. Mucha práctica, talleres, técnicas grupales, que dialoguen entre sí. Trabajar con modelos, tanto en los textos creativos como científicos y argumentativos.

4.1.2 Resultados de la aplicación del instrumento I

Aspectos generales

La muestra estuvo conformada por doce grupos de primer ingreso del campus, seis facultades, turnos matutino y nocturno, durante el período 2011-2012. En cuanto a la composición de la muestra, los doce grupos totalizaban doscientos cincuenta y un estudiantes: noventa y uno del sexo masculino (36.3%) y ciento sesenta del femenino (63.7%). Los cinco grupos experimentales totalizaron 143 estudiantes; los grupos de control, 108. Rango de edad: de 17 a 44 años, con una media de 21 años. En cuanto al bachillerato de procedencia, se observó cierta homogeneidad en cuatro de los doce grupos: Contabilidad (2011), Emergencias Médicas, Administración de Empresas y Contabilidad (2012); heterogeneidad en los demás casos. Muy pocos participantes suministraron cifras en cuanto a la puntuación lograda en el examen de admisión.

En la gráfica que sigue se observa la distribución de la muestra, correspondiente a los grupos experimentales y los grupos de control.

Gráfica 2
Distribución de la muestra de estudiantes de primer ingreso: grupos
experimentales y grupos de control



Fuente: Instrumento I

A partir del estudio de casos como diseño de la investigación no resulta necesario aplicar el criterio de “emparejamiento”, propio de los estudios experimentales: los participantes, en caso de retiro, no podrían ser reemplazados. Tampoco puede hablarse de homogeneidad entre los individuos que conforman la muestra, sino de cierta equivalencia intergrupar en cuanto a distribución por sexo (tanto en los grupos experimentales como de control, dos de cada tres participantes pertenecían al sexo femenino); turno (experimentales: matutino, cuatro; nocturno, uno; control: matutino, seis; nocturno, uno); edad (media, veintiún años).

En la gráfica 3 aparece la distribución por sexo de la muestra.

Gráfica 3
Distribución por sexo de la muestra de estudiantes de primer ingreso



Fuente: Instrumento I

Es importante señalar que el número de estudiantes fue sumamente fluctuante: las listas oficiales variaban ligeramente con la cantidad de estudiantes registrados en la libreta del profesor; adicionalmente, la cantidad varió en la medida que algunos estudiantes se retiraban. El caso extremo se manifestó en el grupo de Periodismo: según datos obtenidos en la Secretaría de la Facultad, debían ser 18; sin embargo, en el registro docente aparecieron 24 nombres; de éstos, terminarían retirándose 10.

Las secciones que conforman el instrumento fueron evaluados con una escala porcentual. En el siguiente cuadro comparativo se presentan los promedios logrados por los doce grupos en las seis secciones del instrumento I.

Cuadro 9
Fase diagnóstica
Promedios obtenidos por los doce grupos en las seis secciones del Instrumento I

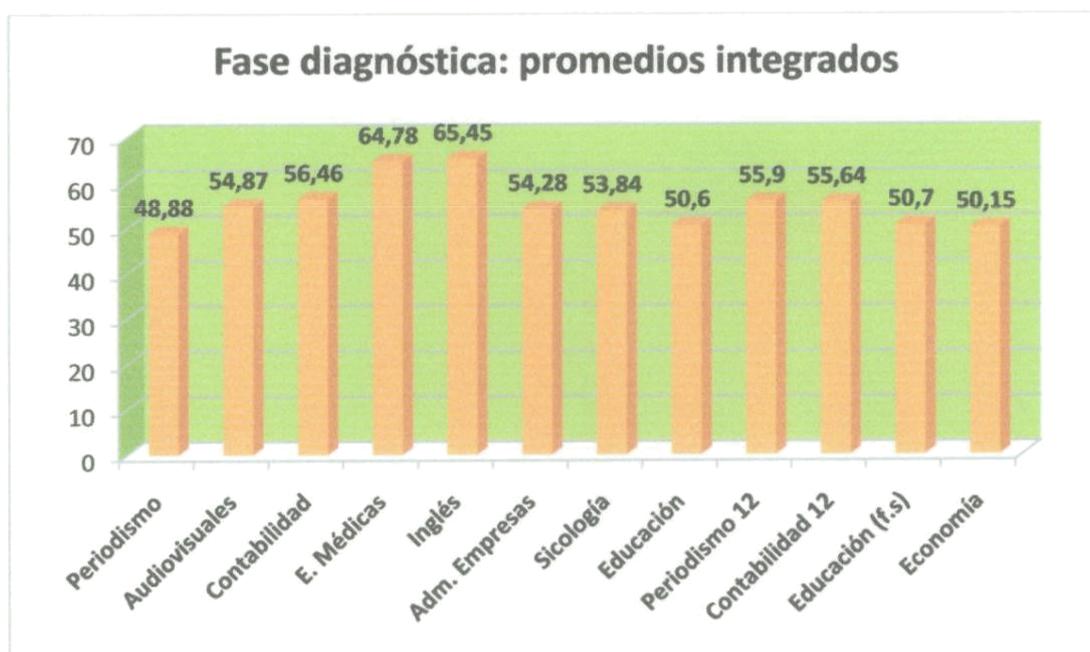
Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía	promedio
PERIODISMO	53.1	48.86	54.55	52.27	45.5	39	48.88
AUDIOVISUALES	51.6	66	65.9	60.8	38	46.9	54.86
CONTABILIDAD	54.68	71	69.2	63.5	37	43.4	56.46
E. MÉDICAS	61.26	79.75	90.68	55.24	52.22	49.56	64.78
ADM. EMPRESAS	51.5	69.07	56.25	56.88	46.88	45.13	54.28
SICOLOGÍA	52.18	61.04	66.91	57.35	39.71	45.85	53.84
EDUCACIÓN	44.38	61.35	54.55	48.86	48.86	45.58	50.59
INGLÉS	55.2	75	77.6	75.7	61.8	47.42	65.45
PERIODISMO 2012	53.6	63.4	67.9	52.4	48.81	49.31	55.9
CONTABILIDAD 2012	52.23	81.91	57.23	55.26	50	37.25	55.64
EDUCACIÓN (FIN)	44.75	63.66	57.81	54.69	43.75	39.5	50.70
ECONOMÍA	52.17	63.63	53.41	36.36	45.45	49.9	50.15
PROMEDIOS	52.220833	67.05583	64.3325	55.77583	46.49833333	44.9	

Fuente: Instrumento I

Las puntuaciones más altas se obtuvieron en las secciones Definición (67%) y Progresión (64.3%); los resultados más bajos, en la secciones Ortografía (44.9%) y Argumentación (46.5%).

En la siguiente gráfica, se presentan los promedios obtenidos por los doce grupos al integrar las seis secciones del Instrumento I.

Gráfica 4
Promedios obtenidos por los doce grupos al integrar las seis secciones del Instrumento I

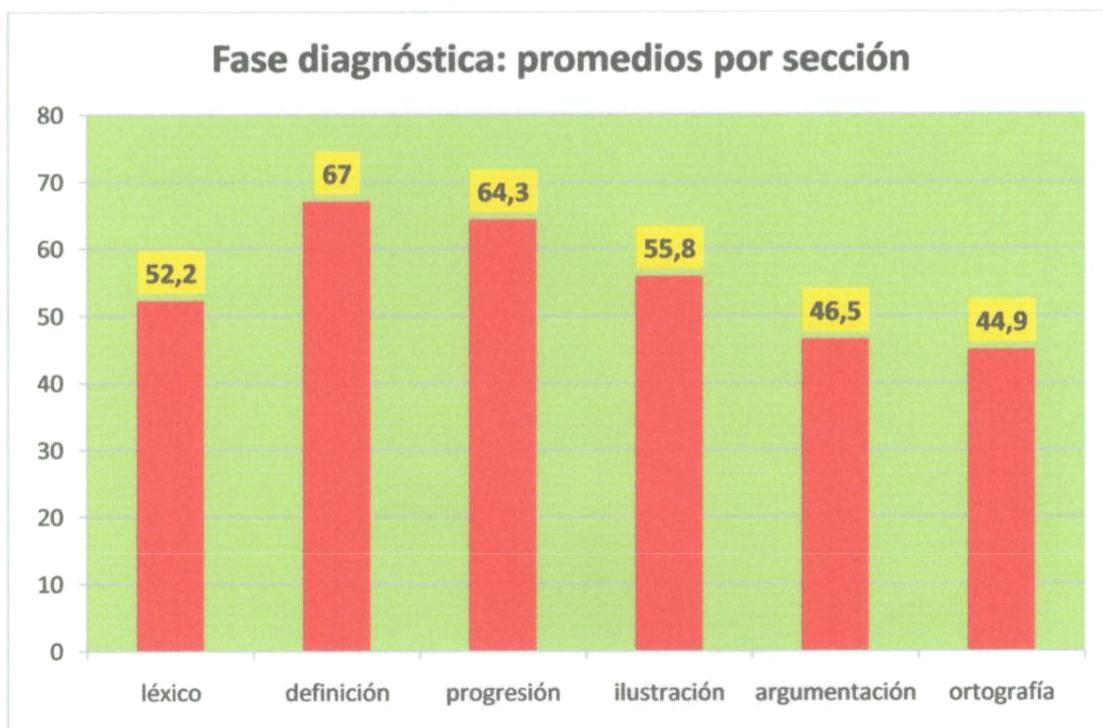


Fuente: Instrumento I

Como se observa, los promedios integrados más altos fueron obtenidos en los grupos de Inglés (66.45%) y Emergencias Médicas (64.78%); los más bajos, en Economía (50.15%) y en Educación (50.65).

A continuación se presenta una gráfica donde se consignan los promedios obtenidos por los estudiantes que conformaron la muestra a partir de las seis secciones del Instrumento I.

Gráfica 5
Promedios obtenidos por los estudiantes en las seis secciones que comprende el Instrumento I



Fuente: Instrumento I

De las seis secciones del instrumento, los mejores resultados se registraron en la sección definición; los resultados más bajos, en la sección ortográfica. El área definición fue la mejor evaluada: resulta muy probable que la mayor parte de las expresiones hayan sido abordadas en asignaturas paralelas. En la sección progresión, con pocas excepciones, se observó que los varones se inclinaban por una alternativa y las jóvenes, por otra. En la sección ilustración, algunos participantes canalizaron sus habilidades para la narración.

A continuación, se presenta el cuadro de aciertos obtenidos por los doce grupos en la primera sección del instrumento: Léxico.

Cuadro 10
Promedio de aciertos en prueba léxica (sinónimos/antónimos) obtenidos por los doce grupos que conformaron la muestra

Grupo	promedio de aciertos	máximo	mínimo
Periodismo	9.4	21	4
Audiovisuales	12.42	20	7
Contabilidad	12.8	23	3
Emergencias Médicas	14	24	7
Administrac. Empresas	12.36	20	4
Sicología	12.82	18	9
Educación	9.54	20	5
Inglés	12.4	23	7
Periodismo 2012	13.1	20	5
Contabilidad 2012	11.78	20	2
Educación (fin de semana)	10.5	16	5
Economía	13.54	19	7

Fuente: Instrumento I

Se observan considerables fluctuaciones en el promedio de aciertos logrados por los estudiantes en la sección léxico. El grupo Emergencias Médicas obtuvo los mejores resultados (14); mientras el grupo de Periodismo 2011 reflejó los niveles más bajos (9.4).

En la sección Argumentación se observó cierto patrón: los trabajos más deficientes se encontraban entre quienes optaron por las opciones más prosaicas ("vecino escandaloso", por ejemplo), mientras que los mejores trabajos fueron aquellos que seleccionaron alternativas más novedosas e imaginativas ("paso del barco con desechos radiactivos"). Esto apunta a que dichos estudiantes aceptan y se imponen desafíos. Las deficiencias en el plano de la argumentación probablemente se asocian con la insuficiencia, en los niveles educativos previos, de aplicación de estrategias efectivas (debates, intercambio de opiniones, sustentaciones) en este renglón.

La ortografía fue el área peor evaluada. Consistió en un dictado de treinta palabras más la evaluación del nivel ortográfico detectado en el resto de secciones del instrumento. A partir de treinta palabras no pueden realizarse inferencias en terreno

ortográfico; por eso, el dictado se consideró como un indicador adicional a las observaciones emanadas del resto de las secciones del instrumento.

En este renglón se detectaron graves errores ortográficos (*cea, serca, univercidad, heya, ber por sea, cerca, universidad, ella, ver*), entre muchos otros. Como dato curioso, las palabras fueron seleccionadas de una lista de dos mil (desconocidas por los estudiantes) proporcionada por el Ministerio de Educación para la realización de un concurso de ortografía en los niveles de pre-media. El estudiante ganador en el plantel Daniel O. Crespo, de noveno grado, obtuvo veintitrés aciertos. La inquietante conclusión fue que ninguno de los doscientos cincuenta y un estudiantes universitarios que realizaron la prueba ortográfica (la puntuación más alta fue de veintidós aciertos) logró superar al estudiante de noveno grado. Los promedios grupales de aciertos en la prueba ortográfica se consignan en el siguiente cuadro.

Cuadro 11
Promedios grupales de aciertos en prueba ortográfica
(dictado de treinta palabras)

Grupo	promedio de aciertos	máximo	mínimo
Periodismo	8.67	14	1
Audiovisuales	10.65	21	4
Contabilidad	10.46	22	5
Emergencias Médicas	12.3	22	5
Administración Empresas	9.9	18	3
Sicología	10.1	20	3
Educación	10.5	20	3
Inglés	9.5	18	3
Periodismo 2012	10.4	15	7
Contabilidad 2012	6.6	17	1
Educación (fin de semana)	8.25	16	3
Economía	11.2	14	7

Fuente: Instrumento I

Los promedios obtenidos en la sección, fluctuantes entre 6.6 (Contabilidad 2012) y 12.3 (Emergencias Médicas) reflejan el deficiente nivel ortográfico de los participantes. Estos resultados son compatibles con las apreciaciones emitidas por los profesores consultados con respecto a las competencias en redacción: la ortografía representa uno de los talones de Aquiles de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

4.1.3 Observaciones para cada grupo:

Grupo 1: Comunicación y Tecnología Audiovisual

Grupo/sección	Léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Audiovisuales	51.6	66	65.9	60.8	38	46.9

Grupo matutino, 32 estudiantes registrados. En este caso, la población masculina duplica a la femenina. Es un grupo marcadamente heterogéneo desde la perspectiva de formación (bachilleres en ciencias, letras, comercio y técnicos). En la primera sección (Sinónimos / Antónimos) se obtuvo una media de 6.42 aciertos (sobre un total de 15) para los sinónimos y 6 aciertos para los antónimos. Puntuación máxima lograda: 11 para sinónimos; 12 para antónimos. Mínimos: 3 (sinónimos); 2 (antónimos). Los resultados de las secciones léxico y ortografía se promedian con las puntuaciones obtenidas en las mismas categorías a lo largo de todas las secciones del instrumento, para arrojar 51.6% y 46.9% respectivamente. Las secciones 2, 3 y 4 mostraron promedios bastante similares: definición (66%), progresión (65.9%) e ilustración (60.8%). El área más deficiente resultó ser la argumentación (38%).

Grupo 2: Periodismo

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Periodismo	53.1	48.86	54.55	52.27	45.5	39

Grupo nocturno, con 18 estudiantes registrados; sin embargo, la cifra aumentó en cierto momento hasta 24. La distribución por sexo, bastante equilibrada. Heterogéneo en cuanto a la edad de los participantes. Se caracterizó por ser el grupo más fluctuante, con mayor cantidad de retiros. También presentó los niveles más elevados de ausencias. La primera sección (Sinónimos / Antónimos) se aplicó a 15 estudiantes, para una media de

4.67 aciertos para los sinónimos y 4.73 para los antónimos. Puntuación máxima: 9 para sinónimos; 12 para antónimos. Mínimos: 1 (sinónimos) y 2 (antónimos). El dictado se aplicó a 9 estudiantes, para un máximo de 14 aciertos y un mínimo de 1 (promedio 8.7). Las secciones 2 (Definición), 3 (Procesos), 4 (Ilustración) y 5 (Argumentación) se aplicaron a 22 estudiantes.

Al igual que el grupo de Comunicación y Tecnología Audiovisual, las secciones argumentación y ortografía resultaron las áreas más deficientes. En el primer caso, algunos textos resultaron francamente patéticos; en el plano ortográfico se detectaron errores muy graves, especialmente en el manejo de verbos y sustantivos: las deficiencias ortográficas alcanzaron niveles inadmisibles (*aser, aría, agamos, miciba, besino, hacía, ayí, ay por hacer, haría, hagamos, misiva, vecino, así, allí, hay*, entre muchísimos más). También se detectaron fallos generalizados en el uso de la tilde (por ausencia o adición incorrecta), en el empleo de nexos, coherencia y desarrollo textual, elementos cruciales para la expresión escrita, uno de los requisitos fundamentales dentro de la especialidad. Comparativamente, el grupo nocturno de periodismo reveló los índices más bajos en la mayoría de las áreas evaluadas.

Grupo 3: Contabilidad

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Contabilidad	54.68	71	69.2	63.5	37	43.4

Jornada matutina. Inicialmente, se contaba con treinta y tres estudiantes; veintisiete cumplieron con la fase diagnóstica y con la evaluativa. Grupo con alto porcentaje de población femenina (veinte, para un 61%). Este grupo mostró poca fluctuación en cuanto a retiros. Es uno de los grupos más homogéneos desde la perspectiva de las variables edad y bachillerato (dos tercios provienen del Colegio Francisco Morazán). La sección 1 del instrumento se aplicó a 31 estudiantes, quienes lograron una media de 6.06 aciertos para sinónimos y 6.74 aciertos para antónimos. La sumatoria del número de aciertos y la evaluación del léxico en el resto del instrumento apuntó a una media de 54.68%. Las secciones 2 y 3 (definición y progresión) fueron aplicados a 29 estudiantes, con medias respectivas de 71% y 69.2%. La sección 4, ilustración, fue aplicada a 31 participantes, con una media de 63.5%. La sección 5,

argumentación, se aplicó a 23 estudiantes, con una media de 37%. El dictado fue aplicado a 25 estudiantes, para una media de 10.46 aciertos, que sumados a la evaluación ortográfica de todo el instrumento, alcanzó 43.4%.

Una vez más, los valores más bajos se registraron en el área de argumentación: uno de los talones de Aquiles de los estudiantes universitarios de primer ingreso. Las secciones 2, 3 y 4 (definición, procesos, ilustración) presentaron puntuaciones cercanas. En términos generales, los resultados del grupo de Contabilidad fueron bastante similares a los obtenidos por el grupo de Tecnología Audiovisual. De hecho, hubo una serie de interesantes coincidencias, relativas al contexto áulico, grado de motivación y presencia de líderes.

Grupo 4: Emergencias Médicas

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
E. Médicas	61.26	79.75	90.68	55.24	52.22	49.56

Grupo matutino conformado por treinta y cinco estudiantes, trece de sexo masculino y veintiuno de sexo femenino. Jornada matutina. Uno de los grupos más homogéneos desde la perspectiva de edad (un solo estudiante superaba en diez años el promedio del grupo) y bachillerato (ciencias). La primera sección fue aplicada a veintinueve estudiantes, quienes lograron un promedio de 7 aciertos (7.1 para sinónimos y 6.9 para antónimos); sin embargo, tras la ponderación respectiva, lograron una media de 61.26%, la más alta de los diez grupos que conformaron la muestra. Las secciones Definición y Progresión fueron aplicados a treinta y dos estudiantes, quienes lograron medias de 79.75% y 90.68%, respectivamente; el último valor fue el más alto de todos los grupos: esta cifra cobra mucho sentido en una especialidad en la cual los procedimientos resultan cruciales. La cuarta sección se aplicó a treinta estudiantes, con un promedio de 55.24%. La quinta sección se aplicó a treinta y un estudiantes, con un promedio de 52.22%. La prueba ortográfica fue aplicada a treinta y dos participantes, con promedio de 12.3 aciertos y media porcentual de 49.56, la más alta de los diez grupos. Al integrar estos resultados, se concluye que el grupo de Emergencias Médicas obtuvo los resultados más prometedores en esta fase de la investigación.

Grupo 5: Inglés

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Inglés	55.2	75	77.6	75.7	61.8	47.42

El Instrumento se aplicó a 21 estudiantes. Cinco del sexo masculino; dieciséis, del femenino. Jornada matutina. En la primera sección, se obtuvo una media de 55.2%, cifra ubicada dentro de los promedios grupales de la muestra. En la segunda sección, se ubicaron en un segundo lugar, con 75%; en la tercera y cuarta secciones, los resultados fueron muy parecidos: 77.6% y 75.7%, ubicándose respectivamente en segundo y primer lugar entre los diez grupos. En argumentación, también lograron el primer lugar, con 61.8%. En ortografía, 47.42%.

Grupo 6: Administración de Empresas

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Adm. Empresas	51.5	69.07	56.25	56.88	46.88	45.13

El instrumento se aplicó a 20 estudiantes. Siete de sexo masculino; trece, del femenino. Jornada matutina. En la primera sección obtuvieron una media de 51.5% (con un máximo de 20 aciertos y un mínimo de 4). En el apartado Definición, lograron la media más alta, con 69.07%. En las secciones progresión e ilustración, medias casi idénticas: 56.25% y 56.88%; las medias más bajas fueron argumentación (46.88%) y ortografía (45.13%).

Grupo 7: Sicología

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Sicología	52.18	61.04	66.91	57.35	39.71	45.85

Grupo conformado por 17 estudiantes en jornada nocturna. Tres, sexo masculino; 14, sexo femenino. En la sección Léxico, obtuvieron una media de 52.18%, con máximo de 18 aciertos y mínimo de 9. En Definición, Progresión e Ilustración lograron medias de 61.04%, 66.91% y 57.35%, respectivamente. Las puntuaciones más bajas: ortografía (45.85%) y argumentación (39.71%).

Grupo 8: Formación Pedagógica Pre-media

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Educación	44.38	61.35	54.55	48.86	48.86	45.58

Grupo matutino integrado por 12 estudiantes: uno del sexo masculino, once del femenino. Los mejores resultados se obtuvieron en Definición (61.35%). Los más bajos, en Léxico 44.38% (con máximo de veinte aciertos y mínimo de cinco) y en Ortografía 45.58% (con máximo de veinte aciertos y mínimo de tres). En las secciones Léxico, Progresión e Ilustración se obtuvieron las medias más bajas de los doce grupos.

Grupo 9: Periodismo 2012

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Periodismo 2012	53.6	63.4	67.9	52.4	48.81	49.31

Grupo matutino. El instrumento se aplicó a 21 estudiantes: cuatro del sexo masculino y diecisiete del femenino. Las medias más altas se lograron en las secciones Progresión (67.9%) y Definición (63.4%); las más bajas, en Ortografía (49.31%) y Argumentación (48.81%).

Grupo 10: Contabilidad 2012

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Contabilidad 2012	52.23	81.91	57.23	55.26	50	37.25

El instrumento se aplicó a los 19 estudiantes: 8 de sexo masculino y 11 del femenino. Grupo matutino. En este grupo se observaron dos situaciones interesantes: primero, la prueba se había aplicado el año anterior a cuatro estudiantes; segundo, ciertas medias apuntaron hacia resultados extremos. Por una parte, el promedio más alto de los doce grupos se logró en la sección Definición (81.91%), mientras que el promedio más bajo de los doce grupos se obtuvo en Ortografía (37.25%). En el resto de las secciones (léxico, progresión, ilustración), las puntuaciones siguieron el patrón general observado.

Grupo 11: Formación Pedagógica (fin de semana)

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Educación	44.75	63.66	57.81	54.69	43.75	39.5

Una vez más, los mejores resultados se lograron en la sección Definición; los más bajos, en la sección ortográfica, argumentación y léxico.

Grupo 12: Economía (Ciencias Computacionales)

Grupo/sección	léxico	definición	progresión	ilustración	argumentación	ortografía
Economía	52.17	63.63	53.41	36.36	45.45	49.9

La definición fue la sección que obtuvo mejor resultado. En este caso, el renglón más deficiente resultó la sección ilustración, donde se pone en juego la habilidad del participante para desarrollar secuencias narrativas, ¿se vincula este resultado con las destrezas y habilidades propias de la especialidad?

Al integrar los resultados obtenidos por los doce grupos, se observa un patrón de consistencia en las cifras arrojadas por el Instrumento I en las secciones mejor y peor evaluadas. Las secciones mejor evaluadas fueron Definición y Progresión: en ocho de los doce grupos, la sección mejor evaluada fue Definición; la sección Progresión fue la mejor evaluada en cinco grupos (Periodismo 2011, Emergencias Médicas, Inglés, Psicología y Periodismo 2012). Los resultados más bajos se registraron en la sección Ortografía, en seis grupos (Periodismo 2011, Emergencias Médicas, Inglés, Administración de Empresas, Contabilidad 2012, Formación Pedagógica). El renglón Argumentación obtuvo los resultados más bajos en cuatro grupos (Comunicación y Tecnología Audiovisual, Contabilidad 2011, Psicología, Periodismo 2012). El patrón de consistencia registrado entre los doce grupos en cuanto a las secciones mejor y peor evaluadas fortalece el grado de confiabilidad del instrumento.

Los mejores resultados se observaron en la sección Definición. Los resultados más bajos se registraron en Ortografía, Argumentación y Léxico. En el siguiente cuadro se presentan los resultados consolidados de la fase diagnóstica: comprende las seis secciones de redacción evaluadas para los doce grupos que integran la muestra, con las medias logradas por grupo y por sección.

Cuadro 12
Promedios por grupo y por sección
del instrumento aplicado en la fase diagnóstica

Grupo sección	léxico	definición	progresión	ilustración	Argumenta- ción	ortografía	promedio
Periodismo	53.1	48.86	54.55	52.27	45.5	39	48.88
Audiovisuales	51.6	66	65.9	60.8	38	46.9	54.86
Contabilidad	54.68	71	69.2	63.5	37	43.4	56.46
E. Médicas	61.26	79.75	90.68	55.24	52.22	49.56	64.78
Adm. Empresas	51.5	69.07	56.25	56.88	46.88	45.13	54.28
Sicología	52.18	61.04	66.91	57.35	39.71	45.85	53.84
Educación	44.38	61.35	54.55	48.86	48.86	45.58	50.59
Inglés	55.2	75	77.6	75.7	61.8	47.42	65.45
Periodismo 12	53.6	63.4	67.9	52.4	48.81	49.31	55.90
Contabilidad 12	52.23	81.91	57.23	55.26	50	37.25	55.64
Educación (fin)	44.75	63.66	57.81	54.69	43.75	39.5	50.69
Economía	52.17	63.63	53.41	36.36	45.45	49.9	50.15
MEDIAS	52.22	67.05	64.33	55.77	46.49	44.9	

Fuente: Instrumento I

En una lectura horizontal, se observa que los grupos de Inglés y Emergencias Médicas lograron los mejores resultados integrados, mientras que Periodismo 2011 y Economía obtuvieron las evaluaciones más bajas. En una lectura vertical, la media más alta por sección se registró en Definición y la más baja, en Ortografía. En secuencia descendente, los resultados de las secciones del Instrumento I se ordenan de la siguiente forma: definición, progresión, ilustración, léxico, argumentación y ortografía.

4.1.4 Hallazgos

Los promedios combinados de las seis secciones del instrumento revelan serias deficiencias en los niveles de redacción. Al comparar las medias logradas por los doce grupos en las respectivas secciones del Instrumento, se observa que la sección mejor

evaluada fue Definición (67.05%), seguida de cerca por Progresión (66.07%) y la más baja, Ortografía (44.9%), precedida por Argumentación (46.49%).

Desde la perspectiva de resultados grupales integrados, los porcentajes más altos fueron obtenidos por los estudiantes de Inglés (65.45%), Emergencias Médicas (64.78%) y Contabilidad (56.46%).

En la aplicación del instrumento de la fase diagnóstica destaca lo atípico de las puntuaciones altas: de un total de doscientos cincuenta y uno, sólo tres estudiantes del grupo Audiovisuales lograron la puntuación máxima, acumulando 100 puntos en las pruebas definición, progresión, ilustración y argumentación. Los estudiantes de la etnia gnoise obtuvieron sistemáticamente las evaluaciones más bajas en todas las secciones, especialmente en las de léxico y ortografía. Resulta evidente que carecen de competencias lingüísticas, lo que obstaculiza su desempeño académico.

Parece darse una relación entre la extensión de las asignaciones escritas y el nivel de desempeño. Asimismo, se asocia la calidad textual con un sentido de reto que el propio estudiante se impone: los mejores trabajos argumentativos fueron aquellos que implicaban mayor nivel de abstracción ("paso de barco con desechos nucleares"); y viceversa, los estudiantes que optaron por argumentar en torno a consideraciones más prosaicas, en apariencia más sencillas ("vecino escandaloso") obtuvieron bajas evaluaciones. En una proporción de cinco a uno, los estudiantes seleccionaron el asunto menos trascendente.

En nivel lexical se registró pobreza, gran cantidad de cacofonías y ausencia de ritmo. En la sintaxis, es decir, en el desarrollo y avance oracional, se detectaron errores en las concordancias y gran dificultad en el empleo de nexos, lo que afecta la coherencia, cohesión y sentido de progresión. En la organización textual y secuencia de párrafos se observó un franco desconocimiento de la estructura básica de cualquier escrito: introducción, desarrollo, conclusiones.

Las áreas críticas en los doce grupos fueron la ortografía y la argumentación: verdaderos talones de Aquiles de los estudiantes universitarios de primer ingreso. Una de las preocupaciones más comunes entre los profesores de español radica en la percepción de la gran cantidad de errores ortográficos que cometen los estudiantes. El problema parece agudizarse con el discurrir del tiempo, achacándose las causas a los bajos niveles de lectura, el predominio de la imagen sobre los caracteres, el uso

generalizado de celulares, cintillos plagados de errores en los espacios televisivos, entre otros. En nivel ortográfico se detectó un gran número de deficiencias como falta de tildes o adición incorrecta, especialmente en el imperfecto (“estava”) y en las formas plurales del perfecto (“hubieron”); se registró una considerable cantidad de errores muy graves, inadmisibles en cualquier nivel. En cuanto a los niveles de argumentación, las deficiencias son muy severas: la mayoría de los estudiantes presentó sustentaciones débiles, incluso patéticas.

Pero el problema que reviste mayor gravedad en el plano de la redacción de los estudiantes universitarios, presente en casi todos los casos, estriba en los encabalgamientos: práctica que consiste en escribir una serie de oraciones independientes separadas simplemente por comas o, en su manifestación más severa, sin ningún tipo de puntuación. El fenómeno de los encabalgamientos es producto de la inadecuada aplicación de los signos de puntuación o la ausencia absoluta de los mismos. La importancia de los signos de puntuación radica en que señalan taxativamente la intencionalidad del emisor. La mayoría de los estudiantes tiende a escribir en una especie de fluir de conciencia, sin control alguno sobre las proposiciones, con olímpico desconocimiento de la función clave que desempeñan los signos para hacer comprensible un texto. Esta condición es muy seria: demanda ser tratada y corregida por todos los medios posibles.

En el campo de la redacción, el problema del encabalgamiento constituye el más grave escollo que enfrentan los estudiantes universitarios: este puede considerarse como uno de los más importantes hallazgos de la fase diagnóstica. Emplear comas injustificadamente, oración tras oración, sin detenerse a reflexionar dónde termina una cláusula y se inicia otra, son arenas movedizas de las que cuesta trabajo salir. La función principal de los signos de puntuación es esclarecer el mensaje: ayuda al emisor a organizarlo y al receptor a aprehenderlo. Las causas de esta situación probablemente radican en dos factores: en primer lugar, la endémica y progresiva indigencia lectora, que obstaculiza la formación y consolidación de estructuras cognitivas; en segundo lugar, la tendencia a establecer una insostenible analogía entre la lengua escrita y la hablada, sin considerar que esta última se sostiene en apoyos semióticos y semánticos: circunstancias dadas, cambios de entonación, pausas lógicas, ademanes. Al escribir, todos esos elementos de apoyo desaparecen: la única manera de tornar inteligible un

texto escrito consiste en la aplicación correcta de los signos de puntuación. Un texto plagado de encabalgamientos torna borrosa, exasperante o imposible la recepción: un amenazante agujero negro que los especialistas deben sin tregua combatir.

Y, aunque tiende a considerarse como un rasgo sin relevancia, también dejan mucho que desear los niveles de caligrafía observados. La mayoría de los buenos estudiantes cuentan con caligrafía, y viceversa: la pésima grafía parece asociarse con deficiente desempeño académico. Resulta inevitable conjeturar que la caligrafía es un indicador aceptable para estimar la formación, cultura y desempeño académico de los estudiantes.

¿Se puede entonces colegir que los estudiantes universitarios de primer ingreso carecen en su gran mayoría de competencias en el campo de la redacción? A todas luces, la respuesta es afirmativa. Aunque los resultados emanados de la aplicación de la fase diagnóstica sólo pueden aplicarse dentro del contexto de la muestra, puede inferirse que un gran número de estudiantes universitarios de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chiriquí presenta serias deficiencias en el campo de la redacción, perceptibles en los planos lexical, ortográfico, sintáctico y semántico. El análisis de los resultados apunta a corroborar la percepción compartida por los docentes, que no se limita a los estudiantes de primer ingreso. No superada, esta situación sin duda afectará el rendimiento académico de los estudiantes en los niveles ulteriores; incluso se podría especular que ésta es una de las razones que explican la tendencia de los estudiantes a no preparar tesis de grado, optando por otras alternativas que limitan la aparición de escritos de carácter académico e investigativo en el seno de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

4.2 Fase metodológica

Como manifiesta Paz Sandín (2003:170), “no es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción”; el objetivo es comprender la situación para transformarla: “para ello es necesario reflexionar”. En este proceso de reflexión, debe contrastarse lo planeado con lo realmente conseguido, así como las transformaciones experimentadas por el propio facilitador y los grupos de estudiantes.

El recuento de actividades realizadas durante esta fase, que cubre la mayor parte del semestre, se presenta en el Cuadro 13, aunque podría sintetizarse de la siguiente forma:

- a) Implementación de los nuevos contenidos, centrados en las estrategias discursivas.
- b) Diario de observaciones: registro pormenorizado, con doble entrada semanal, compendio de las situaciones más relevantes experimentadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que incluye apreciaciones acerca de las condiciones áulicas, niveles de asistencia, liderazgo, motivación, respuestas asertivas y percepción de rechazos, resolución de conflictos cognitivos. Y sobre todo, implicó una autorreflexión sobre la praxis docente al consignar progresos, resistencias y tropiezos.
- c) Sin violentar las normas oficiales de evaluación, durante la fase de aplicación se implementó una nueva propuesta que se estimó más apropiada con el modelo educativo basado en competencias: las asignaciones sucesivas sobre el tópico de investigación no fueron calificadas, sino revisadas y corregidas. Con base en criterios establecidos, la evaluación se aplicó sobre el trabajo final de redacción.

En el siguiente cuadro comparativo, se presentan siete factores derivados del Diario de Observaciones, donde se establecen las condiciones en que se desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el período considerado para los cinco grupos atendidos por el investigador.

Cuadro 13
Síntesis de Diario de Observaciones para los cinco grupos experimentales a partir de siete categorías

Grupo / factor	Audiovisuales	Periodismo	Contabilidad	Emergencias	Inglés
Condiciones áulicas	Turno matutino. Ubicación en facultad correspondiente. Aire acondicionado, acceso a laboratorio y centros de fotocopiado: variables altamente favorables para el desarrollo de la clase. Visita periódica de autoridades: rápida respuesta ante problemas administrativos (como daños en el aire acondicionado).	Jornada nocturna. Ubicación en Facultad de Educación. Calor insostenible durante todo el semestre que afectó en gran medida el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dificultad para acceder al laboratorio, centros de fotocopiado y cafetería. No hubo visitas de autoridades, ni respuesta efectiva ante las quejas por las condiciones áulicas durante todo el semestre.	Turno matutino, ubicación en la propia facultad. Aire acondicionado y acceso a centros de fotocopiado: condiciones favorables para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. No hubo visitas de autoridades, pero ayudaba la presencia de uno de los profesores, también administrativo.	Turno matutino. Aire acondicionado. Ubicación en facultad respectiva. Distancia considerable de servicios de fotocopiado y de cafetería. No hubo visitas de autoridades.	Jornada matutina. La falta de aire acondicionado se corrigió a las pocas semanas. Ubicación en otra facultad; acceso a centro de fotocopiado, pero no a cafetería. No hubo visitas de autoridades.
Interacción	En términos generales, se logró generar una atmósfera cooperativa, de interés, atención y respeto. División	En términos generales, no se logró una atmósfera de solidaridad ni de compromiso. Cansancio. Sensación	Se logró, durante todo el semestre, una atmósfera cooperativa, de interés, atención, respeto y compromiso. Alto nivel de	Se logró una atmósfera de cooperación, interés y ánimo de seguir las pautas en la mayor parte de los participantes.	Al principio se observó cierta renuencia en la participación: sólo tres estudiantes demostraron gran interés, atención y

	<p>grupal, Situaciones aisladas de distracción, incluso con alguna actitud de desafío ("grupo de la esquina").</p>	<p>ominosa; prisa por concluir la clase (incluso del facilitador). En ocasiones, sensación recíproca de fracaso.</p>	<p>energía. Grata sensación de optimismo, de progreso académico sostenido. Un balance gratificante.</p>	<p>Ocasionalmente, se percibió desinterés y escasa valoración por los contenidos del curso.</p>	<p>compromiso. Resistencia por parte de la mayoría de los estudiantes varones e incluso de algunas chicas. No resulta óptima la situación de tres horas continuas.</p>
<p>Asistencia y puntualidad</p>	<p>Bajo porcentaje de ausencias y de deserciones. Entregas tardías y dilaciones en mediano porcentaje. Pocos entregaron puntualmente las asignaciones, al igual que el borrador; sólo el 80% entregó proyecto final.</p>	<p>Elevado nivel de deserción. Elevado nivel de ausencias. Pocos entregaron asignaciones; muy pocos, el borrador; apenas el 60% de los estudiantes entregó trabajo final.</p>	<p>Muy bajo porcentaje de ausencia y de deserciones. Cierta nivel de tardanzas. No se solicitó borrador, pero el 100% de los participantes entregó proyecto final.</p>	<p>No se observaron problemas en este terreno: nivel aceptable de tardanzas y ausencias. Bastante dilación en la entrega de asignaciones, aduciendo saturación en otras asignaturas. Algunas entregas tardías o de último minuto. El 90% entregó trabajo final.</p>	<p>Continuas tardanzas y ausencias. Dilación en entrega de asignaciones.</p>
<p>Actitud hacia la asignatura</p>	<p>Dificultades y conflictos en la realización de las asignaciones iniciales: parecen habituados al modelo de copiar y pegar información</p>	<p>Dificultades y conflictos en la realización de las asignaciones: parecen acostumbrados al modelo de copiar y pegar. Respuesta</p>	<p>Ciertas dificultades iniciales para la realización de las asignaciones: Respuesta mecánica a esquemas tradicionales Pequeños problemas para iniciar la clase. En algunos casos,</p>	<p>Cierta disparidad en el desempeño y algún grado de dispersión. Los estudiantes destacados se dieron a conocer desde las primeras sesiones. Dificultad para asimilar el</p>	<p>Conflictos cognitivos, dificultad para asimilar objetivos del curso y respuestas asertivas a las asignaciones. Gran dificultad para superar los esquemas</p>

	<p>bajada de internet, al igual que a la sustentación de trabajos a partir de la lectura de presentaciones en multimedia. Respuesta mecánica a esquemas tradicionales; por ejemplo, se muestran en extremo atentos cuando se "les dicta", reaccionando como estudiantes de media: no captan las ideas centrales, sino que les preocupa copiar hasta la última palabra.</p>	<p>mecánica a los esquemas tradicionales. Problemas serios para seguir instrucciones sencillas. Presencia de elementos distractores Dificultad para conciliar y mantener la atención; evidente desinterés. Problemas en la captación de contenidos, pese a constantes repeticiones. aparente falta de comunicación entre los mismos estudiantes. Código proxémico: alejamiento.</p>	<p>poca participación. Nunca se suscitaron dificultades en el desarrollo de la clase: interés, asimilación y aplicación de contenidos. Un grupo armonioso, con buenos niveles de comunicación.</p>	<p>objetivo fundamental del curso; problemas para romper con esquemas tradicionales. En las primeras asignaciones se percibió la tendencia de recurrir a sitios de internet y transcribir. Respuesta muy favorable a los estímulos positivos; se observan dos grupos de estudiantes: los aventajados y los rezagados, quienes despiertan incluso burlas. En algunos casos, se perciben amagos de suficiencia.</p>	<p>tradicionales, para dejar atrás las actitudes típicas de los niveles medios. Desconcierto, renuencia a la participación, a formular preguntas. Código proxémico: alejamiento. Se observa una actitud mucho más favorable en los casos de estudiantes de mayor edad.</p>
Autoestima	<p>Niveles normales de autoestima. En algunos casos, estudiantes con resultados medianos en la fase diagnóstica impresionaron con la calidad de los trabajos</p>	<p>Pasividad. Evidente falta de confianza. Percepción de baja autoestima, evidente al referirse a la manera peyorativa en que han sido tratados por ciertos profesores.</p>	<p>Niveles normales de autoestima, que se elevaron considerablemente a lo largo del período: algunos estudiantes con evaluación regular en la etapa diagnóstica lograron mejorar</p>	<p>Los niveles de autoestima se perciben muy dispares: la mayoría parece presentar niveles bajos. Conciencia de sus limitaciones en el terreno ortográfico y de la</p>	<p>Se perciben niveles bajos de autoestima: escasa participación, renuencia a la interacción. Conciencia de limitaciones en el terreno ortográfico y de la redacción.</p>

	<p>finales: indicio de franco progreso.</p>	<p>Algunos preguntaron opinión sobre sus posibilidades en el periodismo.</p>	<p>sus niveles de redacción hasta niveles sorprendentes.</p>	<p>redacción. En un caso particular (el estudiante de mayor edad) se percibe gran interés por superar sus limitaciones.</p>	
Liderazgo	<p>Se dio la presencia de un estudiante líder: el participante de mayor edad.</p>	<p>Ausencia de líderes.</p>	<p>Se dio la presencia de algunos estudiantes líderes.</p>	<p>Se percibe vínculo entre desempeño elevado y liderazgo: un varón y cuatro chicas.</p>	<p>Pese a la presencia de algunos estudiantes destacados, no se observa presencia de líderes.</p>
Logro de objetivos	<p>Doble tipo de respuestas, polarizadas, al nuevo modelo. Algunos lograron un significativo progreso; la mayoría no logró avanzar a la zona de desarrollo próximo.</p>	<p>Se observó, hacia el cierre del período, una mejoría en los niveles de redacción; pero, en términos generales, no se lograron los objetivos.</p>	<p>Se lograron cabalmente los objetivos. Algunos trabajos superaron las expectativas. Sensación recíproca de éxito.</p>	<p>Por una parte, percepción de cierto desdén hacia la asignatura: origen de algunos fracasos y bajo desempeño. Por otra, gran interés y compromiso: respuestas asertivas que se tradujeron en la calidad de algunos trabajos.</p>	<p>Se requiere mejorar los niveles de autoestima y palear el avance de los contenidos programáticos. No parecen haber logrado mejoras significativas durante la primera parte del curso; hacia el final, se mejora la situación.</p>

Fuente: Diario de Observaciones

4.3 Fase de evaluación

4.3.1 Dimensiones y categorías de evaluación:

La evaluación de los trabajos finales de los estudiantes se realizó a partir de diez categorías léxico-sintáctico-semánticas, agrupadas en tres planos o dimensiones: núcleo semántico, aplicación de estrategias discursivas desarrolladas durante el semestre y la conjunción de los planos lexical, sintáctico y ortográfico.

Los diez criterios de evaluación para los trabajos finales fueron: tesis central (enunciación y esquema discursivo); definición (sinonimia, esencial o extendida); ilustración (extendida o categorizada); clasificación (principio y categorías); comparación (bloque, alternativa, analogía); argumentación (apelaciones racional, emocional o ética); léxico; progresión (párrafos dentro del texto); sintaxis (oraciones dentro de párrafos); ortografía. Cada una de las diez categorías fue evaluada a partir de una escala porcentual, como se indicó en la sección Instrumentos y procedimientos.

Cuadro 14
Promedios obtenidos por los grupos experimentales y de control a partir de los diez criterios de evaluación del Instrumento II

GRUPO	CRITERIOS										Promedio integrado
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Audiovisuales	73	68	63	79.54	77	53.5	60	65	75.5	77	69.15
Periodismo 2011	75	61.36	52.3	80.68	79.54	52.27	52.3	61.4	73.86	54.55	64.33
Contabilidad 2011	74	68.98	76.85	72	68.5	55.56	70.37	62.96	69	70.37	68.86
E. Médicas	88.3	92.86	96.43	89.04	86.8	81.25	88.5	83.26	84.96	76.79	86.82
Inglés	77	79.79	83.35	80	75	78.17	74	70.88	65.54	75	75.87
Adm. Emp.	36.2	50	68.3	36	35	41	58	50	42	61	47.71
Psicología	65	72.5	80	50	55	76.3	78.1	73.8	73.1	71.1	69.49
Formación P, diurno	43.33	43.33	35	27.78	25	46.11	43.94	40.56	39.17	45.3	38.95
Formación P. fin de semana	28.13	48.44	53.13	25	25	43.75	62.5	51.56	48.44	57.81	44.37
Periodismo 2012	47.6	47.5	54.17	35.7	36.6	49.9	55.95	43.81	56.5	47.26	47.49
Contabilidad 2012	52.88	44.15	65.38	53.85	53.85	57.69	64.42	59.35	52.35	61.96	56.79
Economía	55	53.57	46.43	35.71	35.7	42.86	60.7	48.2	53.57	64.3	49.10
promedios	59.6	60.78	64.5	55.4	54.4	56.5	64	59.2	61.2	63.5	

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. Tesis central | 6. Argumentación |
| 2. Definición | 7. Léxico |
| 3. Ilustración | 8. Progresión |
| 4. Clasificación | 9. Sintaxis |
| 5. Comparación | 10. Ortografía |

Fuente: Instrumento II

En el cuadro se observa la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los grupos experimentales en las diez secciones del instrumento, que contrastan con los resultados de los grupos control (excepto para el grupo Psicología, que logró promedios equiparables con los grupos experimentales).

Dentro de los grupos experimentales, el mejor promedio integrado correspondió a Emergencias Médicas (86.82%); el más bajo, a Periodismo (64.33%). Dentro de los grupos de control, Psicología registró el promedio integrado más alto (69.49%), mientras el grupo de Formación Pedagógica diurno registró el más bajo (38.95%).

Al contrastar los promedios obtenidos por los grupos experimentales y de control, a partir de cinco indicadores (Tesis central, Definición, Clasificación, Argumentación, Léxico) del instrumento, se observa lo siguiente:

El renglón Tesis central registró, en el caso de los grupos experimentales, un promedio de 77.5%, frente al 46.9% logrado por los grupos control. En Definición, el grupo Psicología (72.5%) logró superar a tres grupos experimentales. En Clasificación, el contraste es muy marcado: 80.2% para los grupos experimentales; 37.7% para los grupos control. Lo mismo se observa en Comparación: 77.4% para los grupos experimentales; 38% para los grupos control. En Argumentación, los valores mostraron menor contraste: 64.1% para los grupos experimentales; 51.1% para los grupos control. En Léxico, 69% para los grupos experimentales; 60.5% para los grupos control.

Las diferencias más marcadas se registran, como era de esperarse, en las secciones Tesis central, Clasificación y Comparación, renglones no contemplados dentro del programa actual de la asignatura ESP 150. En el caso de la sección Argumentación, se observa cierto grado de inelasticidad en la respuesta de los grupos experimentales, situación que se reitera en la sección Léxico.

4.3.2 Escala de competencia

Una vez evaluados los proyectos finales de los estudiantes se procedió a la aplicación de una escala de competencia con dos opciones. Para determinar el número de estudiantes que alcanzó niveles de competencia, se plantearon corridas al 70% y al 60%. Se definen "corridas" como las opciones propuestas para determinar los niveles de competencia logrados por los estudiantes a partir de los resultados obtenidos en la fase de evaluación.

Opción A:

nivel de competencia: 100% - 70%	sobresaliente: 100 - 91
	bueno: 90 - 81
	aceptable: 80 - 70
nivel de incompetencia: menos de 70%	

Opción B:

nivel de competencia: 100% - 60%	sobresaliente: 100 - 91
	muy bueno: 90 - 81
	bueno: 80 - 71
	aceptable: 70 - 60
nivel de incompetencia: menos de 60%	

Cuadro 15

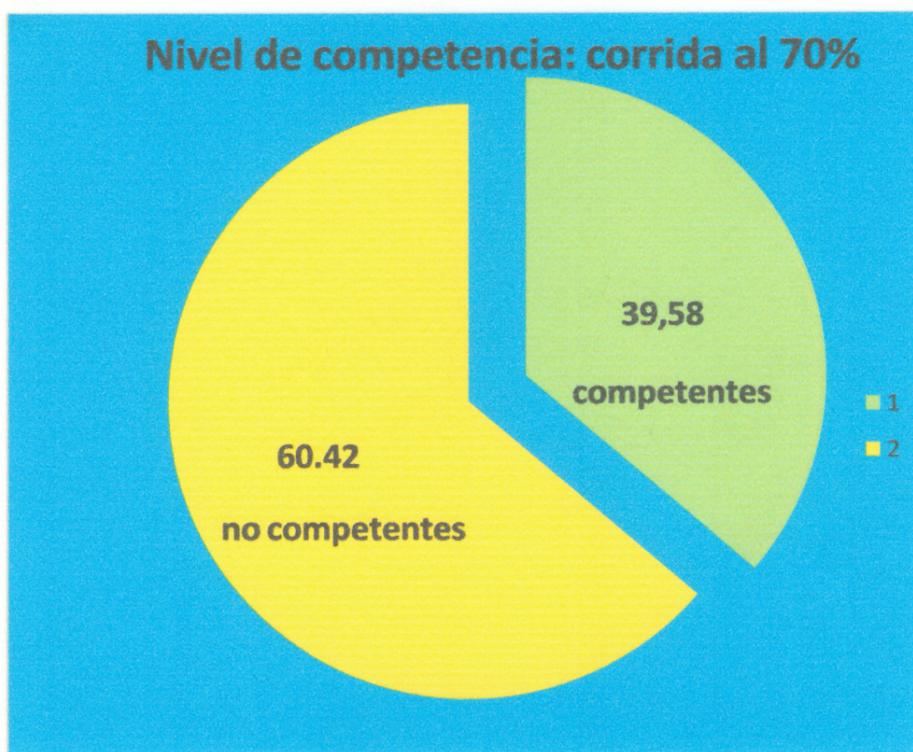
Aplicación de escala de competencia a partir de resultados obtenidos por los estudiantes en la fase final de evaluación: corrida al 70%

70% Grupo	Trabajos entregados	Competentes	%	no competentes	%
Audiovisuales	25	9	36	16	64
Periodismo 11	11	5	45.45	6	54.54
Contabilidad	28	17	60.7	11	39.3
E. Médicas	28	25	89.3	3	10.7
Inglés	17	10	58.82	7	41.18
Adm. Emp.	13	2	15.38	11	84.62
Sicología	12	4	33.33	8	66.67
Educación	9	1	11.11	8	88.89
Educación Fin de semana	8	0	0	8	100
Periodismo 12	21	1	4.8	20	95.2
Contabilidad 2	13	2	15.4	11	84.6
Economía	7	0	0	7	100
totales	192	76	39.58	116	60.42

Fuente: Instrumento II.

A partir de estos parámetros, el 39.58 % de los estudiantes lograría nivel de competencia.

Gráfica 6
Porcentaje de estudiantes competentes y no competentes a partir de una corrida
de 70%



Fuente: Instrumento II

Si la escala de competencia se aplica con un criterio de menor exigencia (60% en lugar de 70%), los porcentajes cambian de manera radical, como puede observarse en el siguiente cuadro y correspondiente gráfica.

Cuadro 16

Aplicación de escala de competencia a partir de resultados obtenidos por los estudiantes en la fase final de evaluación: corrida al 60%

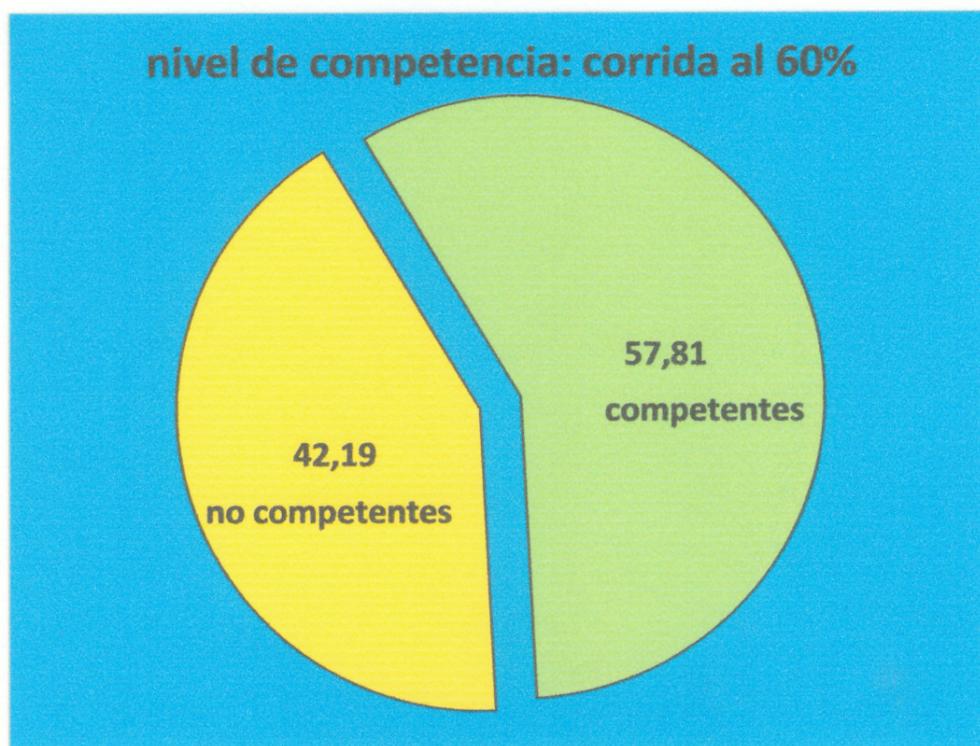
60% Grupo	Trabajos entregados	competentes	%	no competentes	%
Audiovisuales	25	16	64	9	36
Periodismo 11	11	6	54.54	5	45.45
Contabilidad 11	28	20	71.43	8	28.57
E. Médicas	28	28	100	0	0
Inglés	17	14	82.35	3	17.65
Adm. Emp.	13	2	15.38	11	84.61
Sicología	12	9	75	3	25
Educación 1	9	4	44.4	5	55.6
Educación (f.s)	8	0	0	8	100
Periodismo 12	21	6	28.6	15	71.4
Contabilidad 12	13	5	38.5	8	61.5
Economía	7	0	0	7	100
totales	192	111	57.81	81	42.19

Fuente: Instrumento II.

En este caso, el 57.81 % de los estudiantes lograría nivel de competencia. Destaca el hecho de que el 100% de los estudiantes del grupo Emergencias Médicas lograra nivel de competencia, mientras que en los grupos de Educación (fin de semana) y Economía, ninguno de los participantes lograría alcanzarla.

Gráfica 7

Porcentaje de estudiantes competentes y no competentes a partir de una corrida de 60%



Como se observa, a partir de una corrida al 60%, el porcentaje de estudiantes declarados competentes sería considerablemente mayor.

4.3.3 Casos más relevantes

En este apartado se presentan los casos más significativos observados durante el estudio, para los cinco grupos atendidos por el investigador.

Grupo 1: Audiovisuales

Treinta y dos estudiantes iniciaron el curso. Se retiraron cuatro. Veinticinco entregaron proyecto final: las puntuaciones más elevadas fueron obtenidas por cuatro estudiantes. A continuación, un vistazo al desempeño integral de estos estudiantes más un apartado donde se consideran algunos casos adicionales. Para preservar el anonimato, se recurrió a la siguiente codificación: "Estudiante No. - Grupo No. - Escuela"

“Estudiante 1 - Grupo 1 - Audiovisuales”: sexo masculino, 41 años, bachiller en Ciencias, con un promedio de bachillerato entre 4 y 4.5; obtuvo 100% en el examen de admisión universitario; se percibe hábil en las áreas lingüística y tecnológica, prefiere estudiar solo. Junto con dos estudiantes más, obtuvo la calificación máxima en las secciones 2 (Definición), 3 (Ilustración) y 4 (Argumentación) del Instrumento 1. En la sección 6 (Dictado), obtuvo 18 aciertos, la tercera mejor posición. Desde el primero hasta el último día demostró absoluta consistencia (asistencia, puntualidad en la entrega de asignaciones, atención, participación, respeto, incluso demostró caligrafía); promedio de parciales, 97.5%; promedio en talleres e investigaciones, 95%. El resultado era predecible, dada la calidad de las asignaciones presentadas, su grado de madurez y liderazgo: es pastor en iglesia adventista.

“Estudiante 2 – Grupo 1 - Audiovisuales”: sexo masculino, 19 años, bachiller en Electrónica Industrial, con promedio de bachillerato entre 3 y 3.9; obtuvo 96% en el examen de admisión; se percibe hábil en las áreas matemática, lingüística, científica y tecnológica; le da lo mismo estudiar solo o en grupo. Empezó flojo: obtuvo un 66% en las secciones 2, 3 y 4; apenas 8 aciertos en la prueba de Dictado y fracasó (46 puntos sobre 100) en el primer parcial; sin embargo, su desempeño fue en ascenso, promediando en talleres y prácticas, un 90%. Tal mejoría se hizo notoria en la penúltima y última asignaciones, logrando ubicarse a la cabeza de la clase. Sin lugar a dudas, fue el caso más notable de progreso y de motivación; resultó manifiesto su interés y compromiso para generar un proyecto final caracterizado por el tono personal y resonancias de tipo social: exactamente el tipo de trabajo que esperaba el facilitador.

“Estudiante 3 – Grupo 1 - Audiovisuales”: sexo femenino, 30 años, bachiller en Ciencias, con un promedio entre 4 y 4.5; no brindó información sobre examen de admisión; habilidad en áreas lingüística y comercial; prefiere estudiar sola. Asistencia muy irregular, alrededor de diez ausencias. No realizó las pruebas de la fase diagnóstica (salvo el dictado). Fue un caso peculiar: desempeño mediocre en pruebas parciales (69%). Relativamente tiene buen nivel ortográfico (15 aciertos en la prueba de dictado). Presentó un borrador muy deficiente, pero supo asimilar las observaciones del facilitador, logrando nivel sobresaliente.

“Estudiante 4 – Grupo 1 - Audiovisuales”: sexo masculino, 20 años, bachiller en Ciencias, con un promedio entre 4 y 4.5; no indicó resultado del examen de admisión;

declara habilidad en las áreas científica, comercial y tecnológica; puede estudiar solo o en grupo. Caso contrario al anterior: en un principio destacó por su actitud proactiva, atención, participación, capacidad para comprender y aplicar; en las secciones 2, 3 y 4 del Instrumento 1, también obtuvo la puntuación máxima. Su promedio en pruebas parciales fue de 86%. Sin embargo, su desempeño—aunque se mantuvo en cuotas altas con respecto al resto del grupo—fue descendiendo: quizá por exceso de confianza, de seis asignaciones, sólo entregó dos. Con respecto al proyecto final, no llenó las altas expectativas que el facilitador se había forjado: obviamente, no se esforzó, pero su puntuación alcanzó buen nivel.

Cuadro 17
Grupo Audiovisuales
Fase Evaluativa: Trabajos sobresalientes

Título y evaluación	Código	Observaciones
La observancia del sábado como día de reposo. 100 puntos	1.1	Escrito de carácter argumentativo: se destaca por la apelación a la autoridad para sustentar opiniones; sentido de progresión, fluidez en la exposición y corrección ortográfica.
El transporte en Chiriquí. 100 puntos.	2.1	Ejemplo más notable de progreso y de motivación. Proyecto final caracterizado por el tono personal y resonancias de tipo social: exactamente el tipo de trabajo que se esperaba. En este caso, los resultados superaron todas las expectativas.
La industria de la caña y sus efectos negativos en la población. 97 puntos	3.1	El escrito aborda una problemática ecológica desde una perspectiva personal, con aplicación de estrategias discursivas.

Fuente: Instrumento II

Casos adicionales:

“Estudiante 5 – Grupo 1 - Audiovisuales”: sexo femenino; bachiller en Ciencias, resultó un caso llamativo a la inversa, porque inicialmente se ubicó en el rango más alto al obtener el máximo de puntos en las secciones 2, 3 y 4, demostró caligrafía y ortografía (obtuvo la segunda posición en dictado); 86 puntos en el primer parcial... Pero su desempeño empezó a descender: sólo entregó una de seis asignaciones. Distráida y distante, parecía afrontar problemas personales. Apenas obtuvo 67% en el trabajo final. Sin duda, la estudiante “5 – Grupo 1 - Audiovisuales” constituye el “caso paradójico”.

En un nivel de desempeño aceptable estuvieron “Estudiante 6 – Grupo 1 - Audiovisuales” y “Estudiante 7 – Grupo 1 - Audiovisuales”, varones, con 88% y 84%, respectivamente, en el trabajo final. Ambos demostraron interés, buena actitud y compromiso.

“Estudiante 8 – Grupo 1 - Audiovisuales”, sexo femenino, resultó otro caso particular: desde el principio proyectó una actitud displicente y negativa, distracción que rayaba en el irrespeto; pertenecía al grupo “de la esquina” mencionado en el Diario de Observaciones. Sus calificaciones fueron aceptables tanto en parciales como en talleres, pero no presentó un buen proyecto final, en el que obtuvo apenas en 50%, al limitarse— pese a las reiteradas advertencias—a reproducir material sin consignar fuentes bibliográficas.

Como observación final, la puntuación más baja correspondió a “Estudiante 9 – Grupo 1 - Audiovisuales”, de la etnia gnoise, 40%. Como se sabe, gran cantidad de estudiantes de la etnia gnoise carecen de la competencia lingüística que determina la condición de la lengua materna.

Se infiere entonces que, si bien es un indicador, el resultado de las pruebas en la fase diagnóstica no necesariamente predice el ulterior desempeño de los estudiantes: evidencia que resulta positiva desde el punto de vista de la conjetura con que se inició la investigación. Prueba de ello son los resultados, tanto en sentido positivo como negativo, de “Estudiante 2 – grupo 1” (ascenso) y “Estudiante 5 – grupo 1” (descenso).

De aceptarse el criterio de competencia (70%) para clasificar los resultados del Instrumento final, de 25 estudiantes, 9 se ubican como competentes (36%) y 16 (64%), no competentes.

Grupo 2: Periodismo

Veinticuatro estudiantes iniciaron el curso. En el transcurso del semestre se retiraron diez. En la fase diagnóstica, ningún estudiante logró una puntuación de excelencia; seis destacaron, pero dos de ellos se retiraron del curso. Los cuatro restantes obtuvieron buenas evaluaciones, sin llegar a la excelencia, en el trabajo final. Once entregaron proyecto final. Un estudiante que obtuvo menos de 50% en la fase diagnóstica, presentó uno de los mejores trabajos finales, lo que evidencia asimilación y aplicación de las estrategias discursivas estudiadas.

De aceptarse el criterio de competencia (70%) para clasificar los resultados del Instrumento final, de los once estudiantes que lo entregaron, cinco se ubican como competentes (45%) y seis (55%), no competentes.

Grupo 3: Contabilidad

En el caso de Contabilidad, un solo estudiante destacó en la fase diagnóstica (90%). Sin embargo, en la evaluación de los veintiocho trabajos finales, ocho estudiantes alcanzaron nivel de excelencia. Los resultados fueron marcadamente positivos, como se establece a partir del siguiente cuadro:

Cuadro 18
Grupo Contabilidad
Fase evaluativa: Trabajos sobresalientes

Título y evaluación	código	Observaciones
<i>Conociendo a los maleantes de mi barrio a través del juego de Súper Smash Bros.</i> Evaluación: 100	10 - 3 - Contabilidad	La calidad del trabajo superó todas las expectativas. De la gran cantidad de asignaciones revisadas durante dos semestres, ha sido la más impresionante. Resultó evidente el interés, entusiasmo y motivación. Excelente estilo expositivo (con algunas correcciones ínfimas que no demeritan el informe). Se confirma que las experiencias personales encierran un gran potencial narrativo. Aplicación completa de las estrategias discursivas en un magnífico ensayo, al igual que el modelo bibliográfico. Excelente nivel expositivo.
<i>Cómo ha influenciado la telefonía móvil en la juventud de mi barrio.</i> Evaluación: 100	11 - 3 - Contabilidad	En general, un trabajo excelente con plena incorporación de todas las estrategias discursivas (tesis central, esquema discursivo, antecedentes, definición, ilustración, clasificación, comparación y argumentación) e incluso aplicación de modelo bibliográfico. Magnífico sentido de cierre, contundente y lógico, coherente con el desarrollo expositivo.
<i>Los padres responsables superan todas las barreras por amor.</i> Evaluación: 100	12 - 3 - Contabilidad	La experiencia personal contribuyó al éxito de la asignación. Buen empleo de signos de puntuación: uno de los elementos esenciales para escribir adecuadamente. Un ensayo breve (el éxito del trabajo no dependía de la extensión), sino del cuidado y del esmero. Un ejemplo de la importancia de admitir la

		orientación para avanzar confiadamente hasta el objetivo final, que fue bien logrado.
<i>El ambiente de inseguridad que se presenta en el barrio de Pedregal.</i> Evaluación: 98	13 - 3 - Contabilidad	Magnífico trabajo, con incorporación de todas las estrategias discursivas: una exposición coherente que conduce al párrafo de cierre, de tono conclusivo. El trabajo cobra fuerza porque se basa en la experiencia personal dentro del contexto diario. El único elemento, anunciado en el esquema discursivo ("presión de grupo"), que habría que incorporar para conseguir un texto redondo e integrado. Algunos detalles ortográficos y de empleo de signos de puntuación serían fáciles de pulir.
<i>La pesca artesanal en Horconchitos.</i> Evaluación: 98	14 - 3 - Contabilidad	Buen trabajo, con incorporación efectiva de las estrategias estudiadas en clase. La oración inicial no resulta apropiada, sino la tercera (que encierra la tesis central). Buena definición, magníficos antecedentes; el párrafo ilustrativo contiene mucha acción y emoción, propias del género narrativo. El párrafo de clasificación, magnífico, porque denota pleno conocimiento del tópico. La analogía resulta poética, bien lograda. El cierre, muy simbólico. La argumentación ecológica, excelente. Buen sentido de cierre.
<i>El potencial de las manualidades hechas en casa.</i> Evaluación: 96	15 - 3 - Contabilidad	Buen nivel: aparece tesis central, esquema discursivo, definición, ilustración, clasificación y argumentación. Para efectos del párrafo final hubiese sido preferible emitir la opinión propia en lugar de la del entrevistado. Es un tópico sencillo, desarrollado a ratos de manera poética, con detalles propios de la narración.
<i>Cómo ha cambiado la idiosincrasia en los habitantes de Bocas del Toro.</i> Evaluación: 96	16 - 3 - Contabilidad	Buen trabajo, con incorporación de los esquemas estudiados en clase. Magnífica y muy original analogía. Lo único sin resolver adecuadamente fue el esquema discursivo: no se profundizó en los aspectos enumerados. Por lo demás, un ensayo interesante, sustentado en experiencias propias; sin errores ortográficos y muy bien redactado.
<i>La apicultura generadora de riquezas.</i> Evaluación: 91	17 - 3 - Contabilidad	Definición, antecedentes, ilustración, analogía, comparación en bloque y argumentación, sumamente logrados. Sin embargo, la tesis central no se enuncia de manera adecuada: está implícita en el desarrollo textual (los beneficios económicos, la belleza de la práctica, el amor a la naturaleza), pero es preferible expresarla taxativamente en la oración inicial (que parece

		<p>una definición y presenta un encabalgamiento. No deben aparecer viñetas. Se debe mejorar la integración de párrafos. Estupendo el juego imaginativo entre la colmena y la ciudad: muy original y deliciosa secuencia narrativa. El asiento bibliográfico está incompleto. El trabajo puede corregirse hasta transformarse en un magnífico artículo: es un texto promisorio.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Instrumento II

Al aplicar la escala de competencia al 70%, se obtuvieron los siguientes resultados: diecisiete estudiantes (60.8%) son declarados competentes, mientras once estudiantes (39.2%) no lograron las competencias requeridas. De los diecisiete, ocho estudiantes (cuatro varones y cuatro chicas) lograron un nivel sobresaliente; tres estudiantes, entregaron trabajos buenos; seis, presentaron trabajos con un nivel aceptable.

En el caso de los estudiantes de Contabilidad, los niveles de empatía y motivación fueron muy elevados. Se hizo evidente el interés por continuar mejorando en el plano de la redacción (algunos preguntaron si el facilitador continuaría impartiendo cursos adicionales de español, dado que "tenían muchas cosas por aprender"). El efecto de la aplicación de una nueva propuesta didáctica centrada en la enseñanza de la redacción académica fue una experiencia excepcional, con elevadas cuotas de esmero, cordialidad y compromiso. Un triunfo pedagógico: el mayor éxito personal obtenido en quince años de docencia universitaria.

Grupo 4: Emergencias Médicas

Veintiocho estudiantes entregaron informe final. De ellos, ocho (28.6%) lograron nivel de excelencia, lo cual no constituyó ninguna sorpresa: durante todo el semestre, los mismos se habían caracterizado por su nivel de interés, compromiso y puntualidad en la entrega de asignaciones. En este sentido, el balance resultó muy positivo. Al aplicar la escala de competencia en un 70%, se observa que veinticinco estudiantes (89.3%) son declarados competentes.

Cuadro 19
Grupo Emergencias Médicas
Fase evaluativa: Trabajos sobresalientes

Título y evaluación	código	Observaciones
La rehabilitación física en pacientes post operados de cáncer de mama. 100	18 – 4 – E.M.	Excelente escrito que integra la experiencia personal con la información científica. Plena incorporación de estrategias discursivas.
Creación de un vivero con semillas de manglar para la reforestación en Chiriquí Viejo. 100	19 – 4 – E.M.	Un texto muy original, sustentado en experiencias personales. Un magnífico ejemplo de secuencias de carácter narrativo, que imprimió interés y verosimilitud al texto.
La bohemia, reacción de libertad ante las normas sociales. 100	20 – 4 – E.M.	Un punto de vista personal caracteriza este escrito, de corte argumentativo, que incorpora las estrategias discursivas consideradas durante el semestre.
La importancia del color en la decoración de interiores. 97	21 – 4 – E.M.	Un buen ejemplo que ilustra cómo cualquier tópico de investigación permite su desarrollo a partir de la aplicación de estrategias discursivas.
Predicación del Evangelio en comunidades. 100	22 – 4 – E.M.	Escrito de carácter argumentativo, con plena incorporación de estrategias discursivas.

Fuente: Instrumento II

Grupo 5: Técnico en Inglés

Desde el principio se destacaron las dos participantes de mayor edad (treinta, cuarenta y cuatro años, respectivamente) por su interés, participación y entrega puntual de asignaciones. Durante la fase de aplicación, empezaron a despuntar tres estudiantes más. En la fase de evaluación no hubo mayores sorpresas: de los diecisiete trabajos entregados, cinco lograron un buen nivel; seis se ubicaron en un rango aceptable. Los trabajos peor evaluados fueron aquellos en los que se incurrió en plagio. Al aplicar la escala de 70%, diez estudiantes (58.8%) logran competencia.

Cuadro 20
Grupo Técnico en Inglés
Fase evaluativa: Trabajos sobresalientes

Título y evaluación	código	Observaciones
El vínculo entre las personas y los caballos 98	23 – 5 - Inglés	Tópico muy original basado en la experiencia de la participante. Destacan las categorías tesis central, léxico, definición, ilustración, argumentación.
Falta de infraestructuras deportivas en mi comunidad 98	24 – 5 - Inglés	Un magnífico trabajo basado en la experiencia compartida: la forma en que los moradores de una comunidad rural han desarrollado estrategias para compensar la falta de estructuras deportivas.
Uso de abono orgánico en los cultivos de mi comunidad 97	25 – 5 - Inglés	Otro ejemplo de escrito basado en la experiencia comunitaria. Se señalan los beneficios económicos y ecológicos al formar parte del Proyecto Huerta para Todos.
Beneficios de la uva 93.6	26 – 5 - Inglés	Los aciertos se observaron en las áreas de definición, ilustración, clasificación y tesis central. Ciertas deficiencias en léxico, sintaxis y progresión. Incorpora la experiencia personal para efectos de ilustración y argumentación.
El consumo de tabaco en mi familia 86	27 – 5 – Inglés	El tono personal enriquece la exposición. Los puntos fuertes del texto fueron la definición e ilustración. Algunos problemas en la sintaxis y la ortografía.

Fuente: Instrumento II

4.3.4 Análisis estadístico

Con el propósito de analizar desde una perspectiva estadística la información recopilada, se procede a contrastar los registros a partir de la diferencia de medias entre los grupos experimentales y los grupos de control, aplicando la prueba t de Student para muestras relacionadas, en el paquete estadístico SPSS.

4.3.4.1 Prueba t de Student para muestras relacionadas.

La comparación de medias es una de las pruebas estadísticas empleadas con mayor frecuencia en las investigaciones; por ejemplo, al intentar demostrar la eficacia de un tratamiento o de una técnica, en dos momentos diferentes: en las fases pre-test y post-test. Una de las modalidades de la comparación de medias es la prueba t de Student para muestras relacionadas, también conocida como "Estadístico t para

muestras emparejadas”, que se utiliza cuando una población es medida en dos momentos diferentes. Con la prueba t de Student para muestras relacionadas se comparan las medias y las desviaciones estándares de grupos de datos y se determina si las diferencias son estadísticamente significativas o si sólo son aleatorias.

En el caso de la presente investigación, se intenta determinar el efecto de una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas, a partir de la estimación de los niveles de redacción de los estudiantes de primer ingreso en la fase diagnóstica (pre-test) y en la fase evaluativa (post-test). Los resultados obtenidos con los grupos experimentales se comparan con los obtenidos con los grupos de control.

De observarse diferencias significativas en las medias se puede inferir que la metodología ha tenido algún efecto; si no hay diferencias marcadas entre los grupos experimentales y los grupos de control, la metodología empleada no ha tenido efecto. Es decir, si la diferencia de medias es igual a cero, se acepta la hipótesis nula: “una metodología centrada en estrategias discursivas no afecta la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso”. En caso contrario, de registrarse variaciones significativas, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo o de investigación.

Ho = hipótesis nula: una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas no afecta la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

H1 = hipótesis de investigación: una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas afecta positivamente la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

Se asumen como supuestos:

- ✓ Una distribución normal, curva simétrica (campana de Gauss)
- ✓ Varianza de la diferencia de medias = desconocida
- ✓ Error típico o estándar = alpha de 0.05
- ✓ Dos colas
- ✓ Hipótesis que se somete a prueba: si la diferencia de medias asume un determinado valor, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación (H1); si se mantienen iguales, se confirma la hipótesis nula (Ho).
- ✓ Nivel de significación: para todo valor de probabilidad **igual o menor que 0.05**, se acepta la hipótesis de investigación y se rechaza la hipótesis nula.

- ✓ Zona de rechazo: para todo valor de probabilidad **mayor que 0.05**, se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.
- ✓ Decisión e interpretación.

El procedimiento correcto para emplear la t de Student requiere:

- ✓ Formular tanto la hipótesis nula como la alternativa para someterlas a prueba.
- ✓ Establecer el nivel de significación. Alpha = 0.05 (5%); 1.96 (dentro del 95%).
- ✓ Elección de prueba estadística.
- ✓ Calcular el error cometido por haber rechazado la H_0 .

En la investigación, el paquete estadístico SPSS se utilizó para realizar los siguientes procedimientos:

- Comparar la diferencia de medias (en **seis categorías**: léxico, definición, progresión, ilustración, argumentación, ortografía) de los **grupos experimentales** en las fases diagnóstica y evaluativa.
- Comparar las medias (en las **seis categorías** indicadas) de los **grupos de control** (no expuestos a la nueva propuesta) en las dos fases.
- Comparar la diferencia de medias (en **diez categorías**: a las seis anteriores se adicionan tesis central, clasificación, comparación, sintaxis) de los **grupos de experimentación** y de los **grupos de control**. Esta comparación reviste el mayor interés dado que permite, de manera definitiva, aceptar o rechazar la hipótesis de investigación.

4.3.4.2 Aplicación de prueba t de Student a grupos experimentales

Los cinco grupos experimentales totalizaron 143 estudiantes. De este total, entregaron trabajos finales, 106 estudiantes. Una vez que los datos de los grupos experimentales (registrados en el programa Excel) han sido incorporado en el paquete estadístico SPSS para su análisis, los resultados se presentan a partir de tres cuadros: estadísticos de muestras relacionadas, correlaciones de muestras relacionadas y prueba de muestras relacionadas.

En el primero, "Estadísticos de muestras relacionadas", aparecen los estadísticos más conocidos: μ (medias), N (población), Desviación típica y σ (Error típico de la

muestra). En el segundo, "Correlaciones de muestras relacionadas", se establece la correlación que existe entre las variables. En el tercer cuadro, "Prueba de muestras relacionadas" se consignan, para los pares de variables: medias, desviación típica, error típico de la media, intervalo de confianza (95%) para la diferencia (rango inferior y superior), estadístico t, significación.

Para efectos de la presente investigación, si no se registrasen diferencias significativas entre las medias de los dos momentos, tendría que interpretarse que la propuesta didáctica no ha tenido efecto alguno, confirmando la hipótesis nula. Por el contrario, si se observasen diferencias significativas en las medias, podría afirmarse que la propuesta didáctica ha ejercido algún efecto: mientras mayor sea la diferencia, mayor será el efecto ejercido por la variable independiente (estrategias discursivas) sobre la dependiente (redacción de estudiantes universitarios de primer ingreso).

Comparación de la diferencia de medias para los grupos experimentales:

En la primera de las tablas "Estadísticas de muestras relacionadas", aparecen las medias para cada par de categorías en el momento A y en el momento B.

Paired Samples Statistics

	<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>	<i>Std. Error Mean</i>
<i>Pair 1 léxico</i>	55.91	102	15.124	1.497
<i>léxico b</i>	70.78	102	20.464	2.263
<i>Pair 2 definición</i>	70.54	100	26.404	2.046
<i>definición b</i>	76.63	100	25.348	2.640
<i>Pair 3 progresión</i>	73.32	100	25.692	2.535
<i>progresión b</i>	72.07	100	23.351	2.569
<i>Pair 4 ilustración</i>	61.04	100	26.202	2.335
<i>ilustración b</i>	77.63	100	23.200	2.620
<i>Pair 5 argumentación</i>	45.43	99	27.766	2.332
<i>argumentación b</i>	64.64	99	19.088	2.791
<i>Pair 6 ortografía</i>	45.83	89	22.289	2.023
<i>ortografía b</i>	73.03	89		2.363

Como puede observarse, en esta primera tabla aparecen los estadísticos más comúnmente usados: número de casos (N), medias ("Mean"), desviación estándar y error estándar para cada uno de los seis pares ("pair") de mediciones. El primer par corresponde a la prueba léxica; el segundo, a la prueba definición; el tercero, progresión; el cuarto, ilustración; el quinto, argumentación; el sexto, ortografía.

Una observación inicial de las medias, indica que en cinco de las seis pruebas se observa una mejor puntuación en la fase de evaluación que en la diagnóstica. En las pruebas de léxico, ilustración, argumentación y ortografía se aprecia un incremento notable; en la tercera prueba, que corresponde a progresión textual, se registró una ligera disminución. Estos valores iniciales sugieren rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias.

En la segunda tabla aparecen los niveles de correlación para cada par de variables junto con "Sig". La capacidad explicativa de cada variable respecto a la otra es igual a cada valor de la correlación al cuadrado: la cifra, en decimales, se lleva a porcentaje y se interpreta de la siguiente forma: "el x% de cada una de las variables puede ser predicho por la otra". Ejemplo, en el primer caso, la correlación de .550 al cuadrado = .3025; en términos porcentuales, 30.25%.

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 léxico a b	102	.550	.000
Pair 2 definición a b	100	.380	.000
Pair 3 progresión a b	100	.346	.000
Pair 4 ilustración a b	100	.283	.004
Pair 5 argumentación a b	99	.456	.000
Pair 6 ortografía a b	89	.615	.000

En la segunda tabla aparece la correlación entre las dos aplicaciones. El coeficiente de correlación estudia el grado de relación lineal existente entre dos variables. Toma valores entre -1 y 1. Un valor de 1 indica relación lineal positiva; mientras que un valor de 0 indica relación lineal negativa. En este caso específico, se observa que los valores del coeficiente de correlación indican una relación positiva y débil en tres de los casos (definición, progresión, ilustración); positiva y ligeramente fuerte en los otros tres (léxico, argumentación, ortografía).

En la tercera tabla, si la diferencia de medias está dentro del intervalo de confianza, siempre y cuando los signos sean iguales, se asume que esa diferencia es real y significativa. En cinco de los seis casos, se cumple esta condición (salvo en el tercer par). Los valores nuevamente sugieren rechazo a la hipótesis nula de igualdad de medias.

El estadístico t asume valores que se encuentran (salvo el tercer par) fuera de los límites de la distribución normal (-1.96 y 1.96): si t está fuera del intervalo, se rechaza la H_0 . Los valores de la última columna (sig, para dos colas), salvo en el caso del tercer par, son menores que 0.05, lo que también induce a rechazar la hipótesis nula.

Paired Samples Test

	Paired Differences							t	df	Sig. (2-tailed)
	Paired Differences			95% Confidence Interval of the Difference						
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper					
Pair 1	-14.877	19.265	1.907	-18.661	-11.093	-7.799	101	.000		
Pair 2	-6.090	26.554	2.655	-11.358	-.821	-2.293	99	.024		
Pair 3	1.255	29.183	2.918	-4.535	7.045	.430	99	.668		
Pair 4	-16.590	29.752	2.975	-22.494	-10.686	-5.576	99	.000		
Pair 5	-19.207	26.862	2.700	-24.565	-13.850	-7.114	98	.000		
Pair 6	-27.203	18.372	1.947	-31.073	-23.333	-13.969	88	.000		

Si se decide aceptar la hipótesis alternativa, es necesario calcular la probabilidad o error por haber rechazado la hipótesis nula: este es el valor indicado por p (sig), aconseja el tutor virtual de "Prueba t de Student para dos muestras relacionadas" (www.conexionismo.com). En la tabla, se observa que el significado (sig) o valor p asume valores inferiores (salvo el tercer par) a 0.05: cuando sig (p) es menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias. Con estos valores se concluye que se procedió correctamente al aceptar la hipótesis alternativa.

Finalmente, se procede a la etapa de decisión e interpretación. A partir de los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba t de Student para muestras relacionadas, se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y se sugiere que la aplicación de una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas contribuye a mejorar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

4.3.4.3 Aplicación de prueba t de Student a grupos de control

Los siete grupos de control totalizaron 108 estudiantes. Entregaron trabajos finales, chenta y seis. Al ingresar los registros en el programa SPSS se generaron los siguientes valores.

Tabla 1

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	léxico	49.8801	88	13.23426	1.41078
	léxicob	56.4784	88	18.29683	1.95045
Pair 2	definición	64.9153	88	20.28131	2.16199
	definiciónb	50.4284	88	20.78343	2.21552
Pair 3	progresión	58.5227	88	29.63775	3.15939
	progresiónb	52.2045	88	22.39364	2.38717
Pair 4	ilustración	52.4148	88	26.79329	2.85617
	ilustraciónb	55.8523	88	20.04265	2.13655
Pair 5	argumentación	45.1705	88	25.59857	2.72882
	argumentaciónb	46.1932	88	23.21185	2.47439
Pair 6	ortografía	43.9614	88	14.45129	1.54051
	ortografiab	53.2438	88	20.37070	2.17152

Las diferencias en las medias de los dos momentos se consignan en la primera columna de la tabla tercera. Las cifras negativas indican que en el segundo momento se dio una mejoría (el programa deduce las cifras del segundo momento de las cifras del primer momento) y viceversa. Por tanto, se experimentaron algunos avances en las categorías léxico, ilustración, argumentación, ortografía; no así en definición ni progresión.

En la tabla 2 se indican los niveles de correlación. Los valores indicados en la columna "sig" expresan la posibilidad de que la correlación suceda. Los valores de la columna central revelan una correlación débil (el intervalo de correlación se expresa entre los valores -1 y 1), que tiende a cero.

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 léxico & léxicob	88	.268	.012
Pair 2 definición & definiciónb	88	.350	.001
Pair 3 progresión & progresiónb	88	.346	.001
Pair 4 ilustración & ilustraciónb	88	.270	.011
Pair 5 argumentación & argumentaciónb	88	.442	.000
Pair 6 ortografía & ortografiab	88	.227	.033

Los valores que aparecen en la tabla 3 son los más importantes en el momento de interpretar los datos y tomar una decisión acerca de la validez de la hipótesis nula o alternativa. En el caso de los valores de la última columna ("sig"), tres son menores que .05 y tres son mayores.

Consecuentemente, las evidencias sugieren que no puede aceptarse ni rechazarse la hipótesis de que "una propuesta didáctica no centrada en estrategias discursivas (es decir, la vigente) mejora la redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso".

Paired Samples Test

	Paired Differences							df	t	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence Interval of the Difference									
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper					
Pair 1 léxico - léxicob	-6.59830	19.50030	2.07874	-10.73001	-2.46658			87	-3.174	.002
Pair 2 definición - definiciónb	14.48693	23.41539	2.49609	9.52568	19.44818			87	5.804	.000
Pair 3 progresión - progresiónb	6.31818	30.34629	3.23493	-.11158	12.74795			87	1.953	.054
Pair 4 ilustración - ilustraciónb	-3.43750	28.79603	3.06967	-9.53880	2.66380			87	-1.120	.266
Pair 5 argumentación - argumentaciónb	-1.02273	25.86058	2.75675	-6.50206	4.45661			87	-.371	.712
Pair 6 ortografía - ortografíab	-9.28239	22.13544	2.35965	-13.97244	-4.59233			87	-3.934	.000

4.3.4.4 Aplicación de prueba t de Student a **grupos experimentales y grupos de control** con la incorporación de diez categorías de análisis

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	léxico	70.5926	81	22.09724	2.45525
	LEXICOC	60.3519	81	20.63802	2.29311
Pair 2	definición	76.6975	81	26.35048	2.92783
	DEFINICIONC	51.2346	81	22.89625	2.54403
Pair 3	progresión	70.1395	81	25.73206	2.85912
	PROGRESIONC	52.3951	81	22.66367	2.51819
Pair 4	ilustración	78.8580	81	26.26800	2.91867
	ILUSTRACIONC	59.2901	81	21.52482	2.39165
Pair 5	argumentación	63.9568	81	28.22390	3.13599
	ARGUMENTACIONC	51.8827	81	24.01670	2.66852
Pair 6	ortografía	73.3704	81	22.65127	2.51681
	ORTOGRAFIAC	56.8457	81	22.03869	2.44874
Pair 7	tesiscentral	78.6852	81	20.35366	2.26152
	TESISC	46.5741	81	22.37620	2.48624
Pair 8	clasificación	81.0123	81	19.12410	2.12490
	CLASIC	38.2407	81	18.36881	2.04098
Pair 9	comparación	78.1543	81	19.95677	2.21742
	COMPAC	38.5864	81	19.61453	2.17939
Pair 10	sintaxis	76.7963	81	19.35326	2.15036
	SINTAC	53.0988	81	21.63481	2.40387

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	léxico & LEXICOC	81	-.099	.379
Pair 2	definición & DEFINICIONC	81	.038	.737
Pair 3	progresión & PROGRESIONC	81	.133	.237
Pair 4	ilustración & ILUSTRACIONC	81	-.160	.153
Pair 5	argumentación & ARGUMENTACIONC	81	-.086	.447
Pair 6	ortografía & ORTOGRAFIAC	81	-.034	.765
Pair 7	tesiscentral & TESISC	81	-.072	.525
Pair 8	clasificación & CLASIC	81	.044	.695
Pair 9	comparación & COMPAC	81	.033	.768
Pair 10	sintaxis & SINTAC	81	-.070	.532

Paired Samples Test

	Paired Differences									
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)	
					Lower	Upper				
Pair 1	léxico - LEXICOC	10.24074	31.69603	3.52178	3.23217	17.24931	2.908	80	.005	
Pair 2	definición - DEFINICIONC	25.46296	34.24660	3.80518	17.89042	33.03551	6.692	80	.000	
Pair 3	progresión - PROGRESIONC	17.74444	31.95243	3.55027	10.67918	24.80971	4.998	80	.000	
Pair 4	ilustración - ILUSTRACIONC	19.56790	36.53079	4.05898	11.49028	27.64552	4.821	80	.000	
Pair 5	argumentación - ARGUMENTACIONC	12.07407	38.59292	4.28810	3.54048	20.60767	2.816	80	.006	
Pair 6	ortografía - ORTOGRAFIA C	16.52469	32.13165	3.57018	9.41980	23.62958	4.629	80	.000	
Pair 7	tesiscentral - TESIS C	32.11111	31.30785	3.47865	25.18838	39.03384	9.231	80	.000	
Pair 8	clasificación - CLASIC	42.77160	25.92369	2.88041	37.03941	48.50380	14.849	80	.000	
Pair 9	comparación - COMPAC	39.56790	27.51315	3.05702	33.48424	45.65156	12.943	80	.000	
Pair 10	sintaxis - SINTAC	23.69753	30.02621	3.33625	17.05819	30.33687	7.103	80	.000	

El análisis de la tabla 3 resulta, a todas luces, definitivo: todos los pares de las diez variables se encuentran dentro del intervalo de confianza, con igualdad de signos, y los valores asumidos por "sig", todos inferiores a 0.05, conducen al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de la hipótesis de trabajo.

4.3.5 Conclusiones de la fase evaluativa

Dentro de los límites impuestos por la naturaleza de la investigación, en el sentido de que los resultados obtenidos solamente se aplican o son válidos dentro de la muestra, se pueden formular las siguientes conclusiones:

La aplicación del paquete estadístico (diferencia de medias, SPSS) apunta hacia la confirmación de la hipótesis de investigación: un proceso didáctico centrado en estrategias discursivas parece mejorar los niveles de redacción de los estudiantes de primer ingreso.

La evaluación obtenida en el instrumento final no siempre resultó compatible con el desempeño registrado en la fase diagnóstica, lo cual favorece la hipótesis de investigación relativa al efecto de las estrategias discursivas sobre los niveles de redacción de los estudiantes de primer ingreso.

Al implementar la metodología, resulta fundamental establecer las diferencias entre tema y tópico. Asimismo, se confirma el valor de la recomendación de escribir sobre experiencias personales y abordar áreas en que los estudiantes se encuentren familiarizados: de allí, la completa libertad para la selección de tópicos, con la respectiva orientación del facilitador.

El concepto de tesis central como núcleo semántico que estructura y organiza el desarrollo discursivo constituyó uno de los logros más significativos del curso.

Otro aprendizaje significativo se logró con el dominio de la estrategia definición y su tipología: este aserto se confirma al revisar los trabajos finales y los exámenes semestrales.

Con respecto a la aplicación de un modelo bibliográfico (citas, asientos), resultó evidente la necesidad de proseguir en niveles superiores para cimentar la destreza: un objetivo relativamente fácil de lograr ante las futuras oportunidades de entregar trabajos académicos.

Los trabajos peor evaluados fueron aquellos que incurrieron, pese a las reiteradas advertencias, en plagio. Asimismo, los estudiantes que, al no cumplir con la programación de asignaciones, no estructuraron el trabajo final de acuerdo con los esquemas planteados: la improvisación y desorden de ideas afloran en la medida en que se redacta sin respetar un patrón. También obtuvieron baja evaluación los estudiantes que, a pesar de las recomendaciones, no seleccionaron un tópico que realmente los motivase: al no existir este elemento, los resultados no fueron satisfactorios.

La reiteración de objetivos, justificación, pertinencia e importancia de las estrategias estudiadas en clase, resulta clave para lograr éxito en las asignaciones. Es necesario que el participante internalice el curso como un proceso dinámico de sucesión e integración de las estrategias discursivas para el logro de aprendizajes realmente significativos.

La reducción a un mínimo de los talleres grupales conduce a la observación, análisis y revisión constante de las asignaciones individuales. Se implementó como nueva fórmula evaluativa de las asignaciones de redacción aprovechar los textos como pretextos para analizar, discutir e ilustrar: corrección en lugar de calificación.

Finalmente, dentro de las coordenadas del humanismo, se enfatiza la relevancia de la motivación: mutua responsabilidad de estudiantes y facilitadores. Despertar en los participantes interés, motivación y compromiso resulta un elemento crucial, una auténtica plusvalía. Concitar un vínculo entre experto y aprendiz efectivamente labra el camino hacia el logro de competencias integradas.

A partir del proceso de observación y las evidencias recopiladas, la ortografía resulta un indicador fiable del desempeño académico. Esta conjetura se refuerza a partir de la praxis docente del investigador en los niveles de educación media y superior. ¿Qué revela la ortografía? La ortografía, indicador de la cultura general, refleja la confluencia de múltiples vectores: lecturas previas, tipo particular de inteligencia asociado con la memoria simbólica, resultado del desarrollo de estructuras cognitivas, buenos maestros. Un hecho es incuestionable: no se aprende ortografía per se; necesariamente deben adscribirse dentro de un contexto, de allí la importancia de plantear la redacción a partir de los principios de intencionalidad y nudos semánticos.

Resulta sorprendente pero, en general, la aplicación de signos de puntuación tiende a considerarse como un problema secundario. Incluso los profesores de español

tienden a soslayar la extrema importancia de este elemento, crucial en el proceso de la redacción, prestando mayor atención a aspectos como la gramática, el léxico y la ortografía (en realidad, la aplicación de signos de puntuación es material ortográfico).

Quien no sabe aplicar signos de puntuación, sencillamente carece de competencias en la redacción. El empleo correcto de los signos refleja la idoneidad del emisor en el terreno de la redacción. En los cursos avanzados de composición, se desafía a los estudiantes a que cuestionen la aplicación de signos realizada por los maestros del género: pocos logran hacerlo, porque no se puede corregir lo perfecto. Esta circunstancia induce a formular un dogma estético: cuando se alcanza el punto en el que resulta imposible afinar, la perfección ha sido lograda.

Pese a los argumentos de flexibilidad en el uso de los signos de puntuación, los verdaderos maestros saben que tal aserto es erróneo: hay muchos caminos errados, pero hay uno correcto; existe una sola fórmula donde se fusionan perfectamente contenido y forma. Hay que luchar para lograrla. Una revisión de los contenidos programáticos de los cursos de español revela la limitación de los espacios reservados para entender los alcances de este renglón y atender efectivamente las necesidades de los discentes. Lecciones mecanizadas no son suficientes. Para lograr un impacto realmente efectivo en los niveles de redacción será necesario reformular las reglas del juego.

El edificio de la redacción se sustenta en los aparentemente humildes signos de puntuación como pilares del proceso escritural. La venerable fórmula *inventio, dispositio, elocutio* continúa vigente, pero no hay que olvidar que la lengua de Virgilio y Horacio carecía de signos de puntuación, rasgo no heredado por la hija plebeya.

Previo a la formulación de conclusiones y recomendaciones, resulta conveniente sintetizar los resultados de la presente investigación, en cada una de sus fases. Al aplicar el Instrumento I, en la fase diagnóstica, se confirmaron las apreciaciones de los profesores con respecto a los deficientes niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso. En la fase subsiguiente, mediante el diario de observaciones se establece la viabilidad de implementar nuevos contenidos, estrategias y criterios de evaluación. En la fase evaluativa, el contraste de resultados entre grupos experimentales y grupos de control induce al rechazo de la hipótesis nula y a la aceptación de la hipótesis de investigación: una metodología centrada en estrategias

discursivas mejora la redacción académica de universitarios de primer ingreso. Si bien estos resultados, dado el diseño y los alcances del estudio, sólo resultan válidos dentro de los sujetos que conforman la muestra, la investigación cierra con un balance positivo y abre puertas para la realización de futuras indagaciones.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con el propósito de estimar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chiriquí sede, durante la fase diagnóstica de esta investigación se aplicó un conjunto de pruebas a doscientos cincuenta y un estudiantes, distribuidos en doce grupos de diferentes facultades, turnos matutino, nocturno. Los resultados revelaron serias deficiencias en el plano lexical, sintáctico y semántico: ortografía, signos de puntuación y argumentación fueron los renglones críticos, verdaderos talones de Aquiles en la redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

La redacción es, por su propia naturaleza, un proceso constante y progresivo. Achacar a las instancias educativas previas responsabilidad por los deficientes niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso constituye una falacia por dos razones. En primer lugar, porque se asume que redactar es una competencia que debió adquirirse antes de ingresar a la universidad, ignorando que los saberes no se adquieren de una vez para siempre: el conocimiento nunca es definitivo, acabado ni inmutable, sino relativo, dinámico, cambiante. En segundo lugar, una de las características de la redacción es su carácter proteico: implica diferentes modalidades en función de un contexto.

Las evidencias generadas en la fase diagnóstica confirman las apreciaciones de los profesores que imparten la asignatura Expresión oral y escrita, obligatoria para todos los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiriquí, acerca de los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso. De acuerdo con los especialistas, el problema de las competencias comunicativas se agudiza en el plano de la redacción: todos los docentes consultados manifestaron que el problema no reside en la expresión oral, sino en la escrita, condición que afecta el desempeño académico de los estudiantes.

De esta manera se confirma el principio lingüístico planteado por Chomsky de que las competencias en el plano verbal se adquieren desde muy temprana edad; en consecuencia, un hablante nativo promedio posee competencia en el plano de la oralidad. El problema se manifiesta casi exclusivamente en la enunciación escrita porque la expresión verbal cuenta con apoyos de tipo contextual, gestual, kinésico y proxémico. Estos refuerzos incluyen espacio, tiempo, gestos, relaciones espaciales, códigos de cercanía, distancia, volumen, juego de entonaciones y contrastes fonéticos, la

posibilidad de respuesta inmediata por aplicación de la función fática, entre otros. Pero dichos elementos desaparecen completamente en la expresión escrita.

En el plano sintáctico, el mayor problema detectado en los textos escritos por los estudiantes de primer ingreso fueron los encabalgamientos: vicio de redacción generado por el manejo incorrecto o la ausencia de signos de puntuación. La mayoría de los estudiantes escriben de la misma forma en que hablan o sencillamente como piensan, sin detenerse a considerar dónde termina una cláusula y aparece otra, sin el empleo lógico de signos que organicen y estructuren la enunciación. El estudiante promedio escribe en una especie de fluir de conciencia: los encabalgamientos obstaculizan o incluso impiden la comprensión del texto.

Dada la naturaleza de la investigación, los resultados sólo pueden aplicarse a los estudiantes que conformaron la muestra. Sin embargo, puede formularse una argumentación por abducción: deducción obtenida a partir de cierto número de casos, pero que tiene una alta probabilidad de ser confirmada. Un argumento por abducción induce a concluir que la mayoría de los estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chiriquí presenta serias deficiencias en todos los planos de la redacción.

Contribuir en el proceso de mejorar los niveles de redacción de los estudiantes a partir del modelo por competencias constituye el telón de fondo en esta investigación. Dicho propósito demanda un proceso de búsqueda por parte del estamento docente: exploración de nuevos contenidos, nuevas metodologías, nuevos modelos de evaluación. Para un nuevo modelo educativo, una nueva propuesta didáctica.

De la fase metodológica se derivan conclusiones que vinculan los principios enunciados en el marco teórico (Piaget, Ausubel, Knowles, Bruner, Vigotsky, Chomsky) con la implementación de la propuesta didáctica durante el período considerado.

El concepto de conflicto cognitivo remite a Piaget. De acuerdo con la teoría psicogenética, todo aprendizaje es resultado de un conflicto cognitivo, que induce a la búsqueda de una respuesta. La nueva propuesta didáctica, al no reproducir esquemas tradicionales, propicia el conflicto cognitivo entre los participantes: el objetivo central, los contenidos no tradicionales y la propuesta de evaluación, generaron cuotas de expectación y desconcierto. No resultó fácil superar los esquemas, asunciones y expectativas de los participantes con respecto a las implicaciones de un curso de español general: uno de los retos consistió en superar la asunción generalizada de que

la asignatura es un simple requisito que deben cumplir todos los estudiantes universitarios, situación que conduce a un elevado porcentaje de fracasos. Otro de los desafíos fue involucrar a los estudiantes en las etapas sucesivas del proyecto, en lugar de las tradicionales asignaciones estancas.

Según Ausubel, para lograr aprendizajes significativos se parte de estructuras cognitivas a las que se incorporan nuevos significados. El aprendizaje significativo se logra con base en organizadores que ordenan y clasifican los nuevos conceptos: precisamente la función que ejercen, en el plano de la redacción académica, las estrategias discursivas. La estricta articulación de contenidos fue una de las notas clave del curso: esta condición determinó que los estudiantes que demostraron atención, participación y puntualidad en la entrega de asignaciones fueran hilvanando los eslabones que conformaron el trabajo final, logrando un efecto de sumatoria pocas veces observado en los cursos de español.

Los principios que rigen el aprendizaje andragógico remiten a Knowles. Los estudiantes requieren internalizar por qué resulta clave mejorar los niveles de redacción dentro del ámbito universitario y hasta qué punto las estrategias discursivas contribuyen al logro de tal propósito. La disposición para aprender y la auto motivación surgen al vincular los tópicos de investigación con el entorno de los participantes; de allí la importancia de escribir acerca de situaciones reales en lugar de abstracciones. Emprender un proceso de observación, análisis e interpretación del contexto abona en el terreno actitudinal de los participantes.

Andamiaje, mediación, zona de desarrollo próximo son términos que se asocian con Bruner y Vigotsky. El aprendizaje es un proceso socialmente mediado, asistido y guiado que se realiza dentro de un contexto específico. Entablar vínculos entre un experto y un aprendiz reviste mayúscula importancia; en la presente investigación se percibió una relación directa entre dicho vínculo y el desempeño de los participantes. Trasladar los estudiantes desde su nivel de desarrollo real a su nivel de desarrollo potencial implica diagnosticar, adecuar y evaluar: una constante mediación hacia la zona de desarrollo próximo.

Con respecto al concepto de competencia lingüística, desde muy temprana edad se adquieren competencias orales, pero no ocurre lo mismo con las escritas. Hablar es natural: las competencias verbales se adquieren por el solo hecho de ser hablantes

nativos. Pero escribir requiere entrenamiento. Este principio lingüístico sustenta el argumento de concentrar esfuerzos en el plano de la lengua escrita. El concepto de estrategias discursivas se identifica con el "esquema" de Piaget, con los "organizadores" de Ausubel, con la categoría chomskiana de "estructura profunda", al operar como sintagmas organizadores del discurso.

Con respecto a los mecanismos de evaluación, se respetó el principio de que la redacción no puede adquirirse a partir de oraciones o fragmentos, sino con textos que encierren sentido completo. Las correcciones siempre se encuadraron dentro de los nudos semánticos establecidos por los tópicos de investigación seleccionados por cada estudiante. La revisión cuidadosa de los trabajos presentados, conjuntamente con la modalidad de corregir en lugar de calificar produjo muy buenos resultados: las asignaciones fueron revisadas y corregidas para luego integrarse dentro de los respectivos proyectos de investigación. Esta modalidad despertó en los estudiantes un sentido de autocritica que los indujo a superar la calidad de los trabajos presentados.

La fase evaluativa, fundamentada en el principio de comprobación de habilidades en lugar de conocimientos, reveló un progreso apreciable en las competencias de redacción académica de los estudiantes que aplicaron las estrategias y modelos discursivos en la configuración de sus escritos.

Los indicios apuntan a favorecer la hipótesis de que una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas durante un semestre académico propicia el establecimiento de los esquemas que rigen la redacción académica en el nivel superior. Dentro de un adecuado contexto áulico, las estrategias discursivas parecen contribuir a organizar y estructurar la expresión escrita de los estudiantes.

Los participantes que cumplieron con las asignaciones y estructuraron sus escritos a partir del modelo didáctico propuesto lograron excelente desempeño. De hecho, la calidad de algunos trabajos superó todas las expectativas.

En los resultados se observa la clásica curva de Gauss: en los extremos se ubican los niveles de excelencia y los niveles de incompetencia; algunos estudiantes lograron la integración de los saberes conceptual, procedimental y actitudinal; otros, no. Empero, el ciclo de investigación se completa con un balance positivo, percepción que se valida mediante el análisis paramétrico.

Las estrategias discursivas implican una segunda alfabetización. Un curso centrado en ellas contribuye en el proceso de iniciación del estudiante en los códigos y demandas de la educación superior. Los procesos de redacción encierran un insospechado potencial cognitivo: la redacción deviene en instrumento para desarrollar, revisar y transformar los saberes. En este sentido, las estrategias discursivas configuran redes que propician la integración de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales: una verdadera construcción del conocimiento.

Las estrategias discursivas constituyen un campo innovador para la enseñanza de la redacción académica y para la construcción del conocimiento. Las posibilidades que encierra una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas resultan altamente promisorias y apuntan hacia la valoración del potencial epistemológico y cognitivo de la redacción.

A modo de colofón, resulta oportuno consignar que la propuesta de mejorar los niveles de redacción a partir de estrategias discursivas es uno de los resultados concomitantes de la implementación en la Universidad Autónoma de Chiriquí del paradigma curricular basado en competencias.

De esta condición se deriva la importancia y significado de la investigación. Como proyecto pionero, es la primera vez que en el contexto de la Universidad Autónoma de Chiriquí se realiza un estudio de casos para diagnosticar las competencias en el plano de la redacción de los estudiantes de primer ingreso y que se implementa en el programa de la asignatura una metodología centrada en estrategias discursivas con el propósito de mejorar los niveles de redacción en el corto plazo.

Uno de los aportes del estudio consiste en el diseño de instrumentos para medir el desempeño de los estudiantes en áreas específicas de la disciplina y la configuración incipiente de una base de datos. Si bien los resultados sólo pueden aplicarse dentro de la muestra, los hallazgos son promisorios y abren el camino para la realización de futuros estudios: dentro del proceso de transformación curricular por competencias, la investigación espera abonar en la construcción del conocimiento y en la búsqueda de la excelencia académica.

RECOMENDACIONES

Es necesario contribuir en el proceso de elevar los niveles de redacción de los estudiantes para superar una condición que afecta negativamente su rendimiento académico y ulterior desempeño profesional.

El curso ESP 150 debe reformularse con el objetivo de mejorar los niveles de redacción: en este sentido, se recomienda modificar la denominación, contenidos, estrategias y mecanismos de evaluación. En lugar de "Expresión oral y escrita" se propone denominar al curso "Principios de redacción académica". Asimismo, se recomienda implementar criterios de evaluación centrados en el proceso de corregir en lugar de calificar. Como parte del proceso de divulgación de la propuesta didáctica, se recomienda publicar, en forma de separata, la guía didáctica incluida en esta investigación.

Las estrategias discursivas constituyen signos en rotación que deben fortalecerse a lo largo de la formación académica de los estudiantes. Debe valorarse en toda su magnitud el potencial que encierra la redacción, aplicándola en todos los campos disciplinarios para que las destrezas adquiridas en el corto plazo se internalicen en la comisión de actos escriturales dentro del ámbito universitario.

El potencial didáctico de la redacción no debe limitarse a los profesores de la especialidad, sino formar parte del acervo metodológico del docente universitario. Resulta necesario promover la redacción en todos los cursos. Pocas asignaturas asumen la necesidad de alfabetizar académicamente; ocuparse de la lectura y escritura académica no es cuestión de los especialistas, sino que atañe a toda la comunidad universitaria porque no se aprende a escribir en el vacío, sino a partir de una determinada disciplina.

Los programas para incentivar la redacción constituyen un desafío que requiere el diseño de un marco institucional. En el seno de la Universidad Autónoma de Chiriquí no se consigna un compromiso para promover la escritura como herramienta epistemológica y cognitiva. Es preciso fomentar una política de apoyo a la redacción académica tendiente a estimular la generación de escritos de carácter académico.

La creación de un centro especializado de tutorías, integrado por profesores y estudiantes, permitiría aprovechar la coyuntura del servicio social universitario en la

modalidad intramuros: una iniciativa de doble beneficio para la comunidad universitaria. También sería conveniente reconocer el mérito de los participantes, publicando en las revistas de las respectivas facultades los trabajos que logren niveles de excelencia.

Se podría especular que un programa institucional para promover la redacción académica generará un incremento del número de monografías y tesis de grado, uno de los renglones que ha venido en picada durante los últimos años.

Uno de los beneficios de la adquisición de competencias en el campo de la redacción académica estriba en la oportunidad de proseguir estudios en universidades que exigen, entre sus requisitos de ingreso, la realización previa de una tesis.

Se recomienda a futuros investigadores en el campo educativo explorar líneas vinculadas con el presente estudio. Entre ellas:

a) determinar el efecto que ejercen ciertas variables (condiciones del espacio áulico, relación entre edad, turno y bachillerato) en el proceso de enseñanza y aprendizaje;

b) participar en el diseño de programas orientados a mejorar el desempeño lingüístico de estudiantes de la etnia gnoise, cuya presencia en la Universidad Autónoma de Chiriquí ha aumentado considerablemente durante los últimos años;

c) relacionar las competencias en redacción con el número de monografías, tesis e investigaciones realizadas en el contexto de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achbert, W. (1999). *The MLA Style Manual*. New York: The Modern Languages Association of America.
- Acosta Padrón, R. A. (1999). *Didáctica contemporánea interactiva para la enseñanza de lenguas*. Panamá: Editorial Universitaria.
- Aguilar, M. A. (2004). Chomsky y la gramática generativa. *Investigación y Educación (Revista Digital)*, 3.
- Arrieta de Meza, B. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum. *Laurus 12.021*, 86-94.
- American Psychological Association. (2009). *Manual de estilos de publicaciones*. México: Manual Moderno.
- Barrantes Echavarría, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento. un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Barrio del Castillo, I, et al. *Métodos de investigación educativa. El estudio de casos*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Burón, J. (2002). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognioión*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

Cassany, D. (2008). *Redacción académica: prácticas escritas y aprendizaje*. Recuperado en 2012, de <http://www.upf.edu>

Cohen, M. (1993). *Las hipótesis y el método científico*. Buenos Aires: Amorrurtu.

Delgado de Smith, Y. (2002). *Conduciendo la investigación*. Caracas: Editorial Comala.

Delors, Jacques. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Ediciones UNESCO. www.unesco.org.

Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Madrid: Gedisa.

Enciclopedia de Pedagogía y Práctica. (2005). Barcelona: Editorial Reymo.

Escalante, B. (2010). *Curso de redacción para escritores y periodistas*. México: Porrúa.

Etcheverry, J. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gallegos, M. S. (s/f). [es.scribd.com/doc/22062454/procesos cognitivos](http://es.scribd.com/doc/22062454/procesos_cognitivos). Recuperado en 2012.

García, J. (2006). Teorías del aprendizaje. Universidad de Sevilla. www.jjgcue.es.

Recuperado en 2013.

Haladyna, T. Preparación de preguntas de opciones múltiples para medir el aprendizaje de los estudiantes. www.rieoei.org/267_Haladyna_PDF. Recuperado en 2013.

Hernández Sampieri. (2006). *Metodología de la investigación México: MxGraw-Hill Interamericana*.

Iriarte E., Genoveva. (1994). Avram Noam Chomsky: lingüística, política y responsabilidad.

Centro Virtual Cervantes. *Thesaurus Tomo XLIX:2*. Recuperado en 2013..

López, E. (2005). *Los procesos cognitivos en la enseñanza - aprendizaje*. México: Trillas.

Maldonado, M. Primer Congreso de Educación Superior de la Región Occidental de Panamá.

Conferencia. Universidad Autónoma de Chiriquí. Febrero 2011.

Malo, S. Primer Seminario Internacional "Investigación y pensamiento complejo". Proyecto

INNOVA-CESAL. Universidad Autónoma de Chiriquí. Abril 2012.

Marín, J. Primer Congreso de Educación Superior de la Región Occidental de Panamá.

Conferencia. Universidad Autónoma de Chiriquí. Febrero 2011.

Miller, K. (1995). *Guide to First Year Composition*. Tempe: Arizona State UP.

Montero, D. Primer Seminario Internacional "Investigación y pensamiento complejo".

Proyecto INNOVA-CESAL. Conferencia. Universidad Autónoma de Chiriquí. Abril 2012.

Morales, P. (2012). *Tipos de variables y sus implicaciones en el diseño de una investigación*.

Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado en 2012.

Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. Actas del Encuentro

Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. www.if.ufrgs.br.

Recuperado en 2013.

Nafría, A. (2005). El innatismo lingüístico de N. Chomsky y sus antecedentes históricos.

Tesis doctoral. Universidad Centroamericana José S. Cañas.

Reinkin, J. (1993). *Strategies for Successful Writing: A Rhetoric, Reader and Handbook*.

Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Riestra, D. (2010). *Prácticas de lectura y escritura*. Universidad Nacional de Río Negro: Libros del Zorzal.

Ruiloba, R. (2011). *Las competencias básicas de la redacción*. Panamá: Centro de Investigaciones Educativas y Nacionales.

Ruiz Limón, R. (2007). www.eumed.net/libros2007a/257/. Recuperado en 2012

Sal Paz, J. C, y Silvia Maldonado. (2009). *Estrategias discursivas: un abordaje terminológico*. Recuperado en 2012, de www.ucm.es/info/especulo/numero_43/abotermi.html.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-9..

Sanjur, C. (2007). Pertinencia del diseño curricular del profesorado en Educación Primaria en relación con las exigencias del mercado laboral. Tesis Doctoral. David, Chiriquí: Universidad Autónoma de Chiriquí.

Santaella, L. (diciembre de 2011). www.unav.es/gep/AN/Santaella.html. Recuperado en 2012

Silvia, P. J. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos*. México: Manual Moderno.

Trejos, J. Primer Seminario Internacional "Investigación y pensamiento complejo". Conferencia.

Universidad Autónoma de Chiriquí. Abril 2012.

Universidad de Panamá (2008). *Situación de la comprensión lectora en Panamá: resultados de*

las pruebas de primer ingreso de la Universidad de Panamá. Panamá: Editorial universitaria.

Vargas Guillén, G. (2001). [www.angelfire.com/poetry/jaimesanchez/Neonarrativa-por-Guillen, html](http://www.angelfire.com/poetry/jaimesanchez/Neonarrativa-por-Guillen.html). Recuperado en 2012.

Villarreal, A. R. (1996). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico.

ANEXOS

ANEXO I
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A PROFESORES DE LA ESCUELA DE
ESPAÑOL

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A PROFESORES DE LA ESCUELA DE ESPAÑOL

1. Desde la perspectiva de competencias lingüísticas, ¿Cuáles son las principales deficiencias que presentan los estudiantes universitarios de primer ingreso?
2. A partir de su experiencia, ¿cómo evaluaría a los estudiantes universitarios de primer ingreso, en una escala de 1 a 5? (1, muy deficiente; 2, deficiente; 3, regular; 4, bueno; 5 excelente)
expresión verbal
redacción
ortografía
sintaxis
signos de puntuación
3. ¿Existe una relación directa entre lectura y redacción?
4. ¿Considera que se puede enseñar a redactar en el lapso de un semestre?
5. ¿Cómo lidiar con la indiferencia endémica de los estudiantes a los cursos de español?
6. ¿Qué opina del actual programa de Español 150ab?
7. ¿Qué opina de la transformación curricular basada en competencias?
8. ¿Cómo maneja la disparidad de desempeños dentro del aula?
9. Compare el desempeño de los estudiantes de turnos matutinos versus jornada nocturna.
10. En los últimos años ha aumentado el número de estudiantes gnoise; muchos no poseen competencia lingüística del español, ¿qué opina al respecto? ¿Qué sugerencias puede ofrecer?
11. Hablemos de las pruebas que se aplican a los estudiantes universitarios de primer ingreso, ¿tiene conocimiento de cómo son?
12. Una reflexión final.

ANEXO 2
INSTRUMENTO I

INSTRUMENTO I

Introducción:

Este instrumento forma parte de un proyecto de tesis doctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Su objetivo es diagnosticar los niveles de redacción de los estudiantes de primer ingreso. Solicitamos y agradecemos su valiosa participación, con el compromiso de que la información se manejará con estricta confidencialidad y reserva. El nombre del participante se solicita para efectos de verificación metodológica.

Nombre.....Edad.....Escuela.....

El instrumento consta de seis secciones: léxico, ortografía, definición, progresión, ilustración y argumentación.

Sección: LÉXICO

SINÓNIMOS:

Instrucciones: Encierra la letra que identifica el **significado** correcto de las siguientes palabras.

- | | | | | |
|--------------------------|---------------|-----------------|--------------|--------------------|
| 1. Casta: | a) caseta | b) castizo | c) linaje | d) pureza |
| 2. Vestigio: | a) Reputación | b) indicio | c) litigio | d) ceniza |
| 3. Inflación: | a) aumento | b) costo | c) desempleo | d) ingreso |
| 4. Amorfo: | a) originario | b) deforme | c) sin forma | d) diferente |
| 5. Colapso: | a) accidente | b) auge | c) carencia | d) postración |
| 6. Hemisferio: | a) polo | b) latitud | c) longitud | d) mitad |
| 7. Revolución: | a) ataque | b) conspiración | c) guerra | d) cambio violento |
| 8. Contexto: | a) espacio | b) lugar | c) tiempo | d) circunstancia |
| 9. Psiquis: | a) locura | b) ciencia | c) alma | d) sicología |
| 10. Ego: | a) simio | b) épico | c) dominio | d) yo |
| 11. Clásico: | a) antiguo | b) modelo | c) griego | d) noble |
| 12. Oráculo: | a) rogativa | b) dios | c) respuesta | d) magia |
| 13. Albedrío: | a) alboroto | b) rebelión | c) confusión | d) elección |
| 14. Falacia: | a) verdad | b) fantasía | c) engaño | d) incertidumbre |
| 15. Controversia: | a) amenaza | b) duda | c) certeza | d) discusión |

ANTÓNIMOS:

Instrucciones: Encierra la letra que identifica el **significado opuesto** de las siguientes palabras:

- | | | | | |
|---------------------------|----------------|---------------|---------------|------------------|
| 1. Sinónimo: | a) Parecido | b) igual | c) similar | d) antónimo |
| 2. Exuberante: | a) copioso | b) fértil | c) escaso | d) lujurante |
| 3. Célibe: | a) casado | b) soltero | c) célebre | d) renombrado |
| 4. Subversivo: | a) rebelde | b) intrigante | c) insurrecto | d) pacífico |
| 5. Probo: | a) honrado | b) íntegro | c) noble | d) granuja |
| 6. Reacio: | a) obediente | b) terco | c) necio | d) insistente |
| 7. Profanar: | a) proferir | b) irrespetar | c) lacerar | d) venerar |
| 8. Escrúpulo: | a) desfachatez | b) reparo | c) recelo | d) cautela |
| 9. Ápice: | a) remate | b) punta | c) vértice | d) base |
| 10. Burdo: | a) grosero | b) palurdo | c) fino | d) elegante |
| 11. Septentrional: | a) excepcional | b) meridional | c) conspicuo | d) séptimo |
| 12. Vejación: | a) agravio | b) ofensa | c) injuria | d) alabanza |
| 13. Vehemente: | a) apático | b) furioso | c) efusivo | d) fogoso |
| 14. Delectación: | a) gusto | b) rechazo | c) afición | d) elección |
| 15. Fobia: | a) filia | b) fantasía | c) engaño | d) incertidumbre |

Sección: DEFINICIÓN

Define los siguientes términos (salvo el primero, variarán en función de la especialidad):

Universidad

Comunicación

Audiovisuales

Periodismo

Sección: PROGRESIÓN

Redacta uno o varios párrafos donde aparezca la secuencia necesaria para realizar **una** de las siguientes opciones:

- ✓ Cambiar un neumático
- ✓ Una receta de cocina

Sección: ILUSTRACIÓN

Narra una experiencia de tu niñez que dejó un recuerdo imborrable y una enseñanza.

Sección: ARGUMENTACIÓN

Escribe una misiva dirigida a una autoridad, en la cual los moradores protestan por (seleccionar **una** de las siguientes opciones):

- a) el proyecto de situar un vertedero a poca distancia de la comunidad.
- b) el paso de un barco cargado con desechos radiactivos por el canal.
- c) el proyecto de establecer una zona de tolerancia en la ciudad.
- d) un vecino escandaloso.

ANEXO 3
INSTRUMENTO II

INSTRUMENTO II

El trabajo final del curso consiste en escribir un texto, sobre un tópico seleccionado por el estudiante con orientación del facilitador. El trabajo, de extensión libre, puede contar con respaldo teórico y deberá incluir las estrategias discursivas estudiadas durante el semestre (definición, ilustración, clasificación, comparación y argumentación).

ANEXO 4

RESULTADOS DE APLICACIÓN DE PRUEBA DIAGNÓSTICA A GRUPO
ADICIONAL (GEOGRAFÍA) PARA EFECTOS DE VERIFICACIÓN DE INSTRUMENTO I

RESULTADOS DE APLICACIÓN DE PRUEBA DIAGNÓSTICA A GRUPO
ADICIONAL (GEOGRAFÍA) PARA EFECTOS DE VERIFICACIÓN DE INSTRUMENTO I

VALORES PORCENTUALES

léxico	ortografía	definición	progresión	ilustración	argumentación
44	40.3	69.1	65.5	64.4	44.8

Los resultados fueron compatibles en cuanto a la secuencia de renglones mejor evaluados: definición, progresión, ilustración; los peores, argumentación, léxico y ortografía.

Para tres de las seis secciones, los resultados fueron muy similares con los consignados para los grupos experimentales y de control: los promedios más altos se obtuvieron en la sección Definición (69.1%), seguidos por Progresión (65.5%), Ilustración (64.4%); las secciones peor evaluadas fueron Argumentación (44.8%), Léxico (44%) y Ortografía (40.3%).

Estos resultados parecen confirmar la validez del Instrumento I para diagnosticar las destrezas en el plano de la redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

ANEXO 5

REDACCIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
PRIMER INGRESO: GUÍA DIDÁCTICA

REDACCIÓN ACADÉMICA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PRIMER
INGRESO
GUÍA DIDÁCTICA

Introducción.....	2
Objetivo general.....	3
Objetivo específicos	3
Metodología.....	3
Criterios de evaluación.....	4
Eje I: Redacción académica	5
A. Redacción académica.....	5
B. Tipo de escritos académicos.....	8
C. Documentación.....	11
D. Organización.....	13
Eje II: Estrategias discursivas: núcleo de la propuesta didáctica.....	27
A. Definición.....	27
B. Ilustración.....	34
C. Clasificación.....	39
D. Comparación.....	43
E. Argumentación.....	46
Referencias bibliográficas.....	52
Glosario.....	53

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de la educación panameña es el desarrollo sistemático de las competencias de comunicación. Formar individuos capaces de comunicarse efectivamente en el plano escrito continúa siendo un ingente desafío en todos los niveles educativos. Dentro de las coordenadas de la transformación curricular basada en competencias, esta guía didáctica plantea la incorporación de un conjunto de estrategias discursivas como alternativa para mejorar la redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso de la Universidad Autónoma de Chiriquí.

Esta guía metodológica forma parte de una investigación que tiene como propósito contribuir a superar una condición deficitaria: los niveles de redacción observados entre los estudiantes de primer ingreso. La propuesta se orienta hacia la construcción de aprendizaje al introducir herramientas y estrategias que permitirán articular nuevos conocimientos a los ya adquiridos. Los resultados de una propuesta didáctica centrada en mejorar los niveles de redacción académica son, por su propia naturaleza, acumulativos; sin embargo, a partir de la aplicación de estrategias discursivas se espera percibir un avance significativo en los niveles de redacción de los estudiantes al finalizar un semestre académico. De esta forma, se espera contribuir efectivamente en el proceso de revisión y diseño de los nuevos programas académicos bajo el paradigma de las competencias, establecer los cimientos para futuras investigaciones e incluso contribuir en programas de capacitación, dentro de la comunidad universitaria, orientados hacia el desarrollo de las capacidades discursivas en el campo específico en la exposición escrita.

Nuestra propuesta didáctica se articula dentro del contexto de la transformación curricular basada en competencias de la Universidad Autónoma de Chiriquí. Consecuentemente, se dirige a todos los miembros de la comunidad educativa. Las observaciones, conclusiones y recomendaciones producto de una investigación centrada en el logro de competencias en el campo de la redacción académica servirán como aporte en el proceso de contribuir eficazmente hacia la superación de un problema que afecta el desempeño de gran parte de la población universitaria. Elevar los niveles de redacción constituye una finalidad concreta de todo sistema educativo, pero también

implica una demanda social y laboral: investigaciones recientes han percibido un vínculo entre las competencias de la redacción, las habilidades intelectuales y la capacidad económica de los individuos.

OBJETIVO GENERAL

Presentar una propuesta didáctica centrada en estrategias discursivas para mejorar los niveles de redacción académica de los estudiantes universitarios de primer ingreso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Establecer las bases de la redacción académica.
2. Identificar los elementos fundamentales que caracterizan los textos de corte académico.
3. Reconocer el papel de las estrategias discursivas en la redacción de escritos académicos.
4. Aplicar técnicas de documentación de acuerdo con un modelo bibliográfico.
5. Promover en el estudiante un sentido de autocrítica para elevar la calidad de los escritos académicos.

METODOLOGÍA

El corazón de la propuesta didáctica estriba en los talleres de redacción centrados en las estrategias discursivas definición, ilustración, clasificación, comparación y argumentación. En realidad, el curso puede compararse con un taller extendido, con un conjunto de secciones integradas hacia el objetivo de generar un texto de carácter académico a partir de: elección del tópico de investigación; enunciación de tesis central; acopio de información; aplicación de estrategias discursivas; principios de documentación.

Todas las actividades sugeridas tienen como denominador común generar habilidades y destrezas en el área específica de la redacción académica: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal determinan una competencia integrada. Las asignaciones serán revisadas y corregidas en lugar de ser calificadas. La evaluación definitiva del proyecto de investigación corresponde a la sumatoria de las diferentes asignaciones, una vez corregidas e integradas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Corregir en lugar de calificar constituye el aspecto clave de la propuesta evaluativa, sin violentar las disposiciones oficiales que rigen la evaluación de la Universidad Autónoma de Chiriquí. El semestre se concibe como un taller extendido, centrado en el reconocimiento y aplicación de estrategias que estructuran los escritos de carácter académico; en consecuencia, todas las actividades de tipo formativo y sumativo se adscriben dentro de una sola dinámica. Asimismo, el curso contribuye a establecer las bases de la documentación a partir de un modelo bibliográfico, uno de los elementos característicos de la redacción académica y de la investigación.

La propuesta evaluativa mantiene las ponderaciones estipuladas (parciales, 30%; prácticas y talleres, 35%; examen semestral, 35%). En el segundo renglón se aplica un nuevo modelo de evaluación basado en un proceso continuo y articulado de revisión y corrección en lugar de una inmediata calificación: la entrega y revisión de borradores es el punto de partida que permite, sobre una base concreta, detectar problemas específicos de redacción (ortografía, aplicación de signos de puntuación, sintaxis). La atención individual propicia el intercambio de ideas y el trabajo colaborativo entre un experto y un aprendiz.

EJE I: REDACCIÓN ACADÉMICA

A. Redacción académica

1. Definición: ¿qué es redacción académica?

Textos escritos a partir de las exigencias propias del nivel superior: comprende formas discursivas (artículos, ensayos, monografías, informes de investigación, tesis), documentación, cuerpo de evidencias, aportes.

2. Propósitos de la redacción:

Un propósito claro debe guiar en todo momento el proceso de redacción. Si usted ignora por qué está escribiendo, tampoco lo sabrá su lector. Desde el punto de vista del estudiante, completar o cumplir con una asignación no califica necesariamente como propósito real: "hago esto porque tengo que" no resulta en absoluto válido. Un auténtico proceso de redacción requiere que usted conteste la siguiente pregunta: ¿Qué quiero que este escrito haga tanto para el lector como para mí?

Se puede escribir movido por diferentes propósitos. Por ejemplo, informar sobre las consecuencias del efecto de invernadero sobre cierta variedad de plantas para el instructor de biología; escribir el editorial de un periódico universitario para expresar su frustración ante lo inadecuado del proceso de matrícula, los servicios de transporte o la condición de los sanitarios; otro estudiante se queja de lo retrógrado de los equipos computacionales y propone su puesta al día...

En términos generales, pueden identificarse tres propósitos fundamentales de la comunicación escrita: informar, persuadir, expresarse creativamente.

a) Informar:

Presentar información constituye uno de los propósitos más comunes. En el área científica, el investigador que sintetiza los resultados de una investigación para sus colegas en una revista especializada; en el área educativa, con frecuencia los profesores solicitan a los estudiantes pruebas escritas o trabajos finales con el objetivo de corroborar cuán bien los alumnos dominan el material del curso.

b) Persuadir:

Seguramente usted tiene fuertes puntos de vista, opiniones enérgicas sobre gran diversidad de temas y tal energía lo impele a tratar de convencer a un lector, a

una audiencia. Por ejemplo, usted puede oponerse al proyecto de establecer un vertedero cerca de su comunidad o una zona de tolerancia, el paso por el canal de un barco con desechos radiactivos, la venta de patrimonios nacionales...

c) Expresión creativa:

La composición creativa incluye narrativa (cuento, novela), teatro, poesía y ensayo. La expresión individual se manifiesta en casi todo tipo de texto: al escribir, usted tiene la posibilidad de desplegar, de poner en juego su manejo léxico a través de una prosa ágil, imaginativa y original (o todo lo contrario). No debemos confundirnos: incluso en el caso de escritos en apariencia orientados solamente a entretener, se pueden presentar temáticas de gran relevancia y profundidad. La comedia, la sátira, la farsa, permiten criticar defectos y taras en las ideas, en los individuos, autoridades e instituciones. Como oportunamente expresa el filósofo existencialista Henry Bergson en su célebre ensayo *La risa*, el humor representa un llamado al orden: la risa nunca es inocente o fortuita; por algo los griegos definieron al hombre como el único animal que ríe.

Actividad sugerida

Escribir un párrafo motivado por un propósito definido (informar, persuadir, expresarse creativamente), con un título. A continuación se presentan dos breves trabajos escritos por estudiantes:

Estrellitas

"Nueva marca de confites Estrellitas. Variedad de sabores deliciosos: para el aliento, para la tos, para el apetito, para la suerte, para el amor. De venta sólo en los mejores establecimientos: lindas demostradoras le brindarán atención, calidad y buen precio."

En este simpático párrafo, se informa y sobre todo, se atrae al público de manera ingeniosa y entretenida: en unas pocas líneas se combinan todos los propósitos de la composición.

Los clavos y su utilidad

"Primeramente les diré que los clavos son de gran utilidad para los carpinteros y zapateros. Los hay de diverso tamaño y espesor, para que se ajusten a cada tipo de madera o calzado, desde los más finos hasta los más rústicos. Quienes se dedican a este tipo de trabajo no

podrían construir bancos como éstos en que nos sentamos, ni clavar los zapatos despegados. El único clavo que les aconsejaría no utilizar para dichas labores es el clavito de olor, ya que sólo sirve para darle olor y sabor a los postres.”

En el escrito destaca el ingenio, la picardía y la gracia. Resulta muy entretenido, con sus notas sutiles y sugerentes.

3. Cualidades de la redacción:

Tres cualidades—originalidad, estilo y organización efectiva—contribuyen a satisfacer las expectativas de cualquier lector.

a) Originalidad

La originalidad absoluta no existe. Todas las ideas, temáticas y concepciones nacieron en el seno de la antigüedad clásica: los griegos descubrieron y discutieron todo. Por tanto, usted no tiene que sorprender al lector con algo inusualmente novedoso, nunca antes escrito: ideas realmente genuinas o información exclusiva aparecen muy de tarde en tarde. Sin embargo, usted puede explorar sus propias experiencias y percepciones, que indudablemente son únicas e irrepetibles; al vincularlas con información de otras fuentes, su escrito ganará en credibilidad. El lector percibe autenticidad y autoridad en el texto.

b) Estilo

La sentencia de Buffon, “el estilo es el hombre” resulta universalmente célebre. Es un hecho que usted no puede escribir como Cervantes, Shakespeare o Proust, pero tampoco ellos podrían escribir como usted. En cierto tipo de escritos es necesario mantener objetividad y neutralidad (informes técnicos, legales, científicos); otros presentan un formato extremadamente rígido y convencional (actas, certificaciones); en otros, es preferible expresarse a través de imágenes vívidas, contundentes y coloridas para despertar el interés del lector. Lo cierto es que el estilo del autor siempre termina por imponerse; incluso al escribir el documento más protocolar, el texto presentará sutiles variaciones que revelan las huellas digitales de su autor. Por eso, resulta fundamental que, al escribir, no se intente copiar el estilo de nadie.

c) Organización efectiva

Si bien poco puede labrarse en los terrenos de la originalidad y el estilo, en el aspecto de la organización textual se presenta un panorama totalmente diferente. La fórmula clásica reside en introducción, desarrollo y conclusiones; sin embargo, esto no

significa que necesariamente deban aparecer como encabezados de cada sección. Lo importante es que el escrito aparezca una secuencia textual con sentido introductorio, que enuncie el asunto por tratar, que despierte el interés del lector y que anuncie el esquema discursivo; el desarrollo debe necesariamente incluir un apropiado cuerpo de evidencias, cuerpo crítico (documentación de las fuentes consultadas, opinión de autoridades), contraste de información, argumentos a favor y en contra; en la conclusión, el autor interpreta, emite juicios, proyecta.

Actividad grupal sugerida

El facilitador selecciona algunos artículos breves, de interés general, que se entregan a los estudiantes con el propósito de identificar introducción, cuerpo de evidencias y conclusiones. Los artículos deben presentar estos elementos de manera taxativa, para facilitar su identificación y contribuir en la generación de modelos discursivos.

En una segunda fase, se realizará una plenaria para debatir en torno a interrogantes como: ¿el título del artículo enuncia efectivamente el asunto tratado? ¿Se observa algún tipo de simetría entre las tres secciones? ¿Cuál es el asunto principal? ¿Qué fortalezas o debilidades se pueden discernir? ¿El escrito despierta el interés del lector? ¿Se consigue la difícil sencillez?

Finalmente, los estudiantes presentarán, por escrito, una síntesis de las tres secciones.

B. Tipos de escritos académicos

De acuerdo con el Manual de Lenguas Modernas, los escritos académicos pueden clasificarse fundamentalmente en artículos y libros (monografías o tesis). Dentro de las coordenadas de esta guía didáctica, sólo se hará referencia a los artículos, a los ensayos, informes y monografías.

1. Artículos: cuatro elementos claves

En los círculos académicos se ha establecido una diferencia entre los artículos basados en hechos y los basados en teorías. En realidad, ambos tipos de artículos requieren del autor demostrar **familiaridad** con las investigaciones previas

especializadas en el campo; sugerir una **tesis central original** o por lo menos, un punto de vista diferente; presentar **evidencias de apoyo**; y finalmente, indicar la **importancia o significado** de la proposición presentada. Los mejores artículos, tanto los basados en hechos como en teorías, incorporan los cuatro aspectos en una proporción adecuada con el tema y la audiencia. La deficiencia en cubrir cada uno de estos aspectos en forma apropiada es la razón más frecuente que lleva a los editores a rechazar artículos.

Para demostrar familiaridad con las investigaciones previas, no basta con identificar las fuentes relevantes: después de revisar el material pertinente, el investigador debe asimilar la información y vincularla en la nueva propuesta. Mientras más evidentes sean las conexiones, más válido resultará el artículo. Largos párrafos— incluso páginas— que sólo citan los trabajos previos, usualmente revelan que el autor no los ha asimilado.

La tesis central propuesta en un artículo debe ser significativa, no una simple refutación de la tesis de otro investigador o una trivial explicación acerca de una conocida teoría o un trabajo de literatura. La enunciación o formulación de una tesis corresponde a una oración o grupo de oraciones muy ligadas; debe ubicarse en un lugar prominente dentro del artículo (se recomienda al inicio de la exposición) y los términos empleados deben ser tan lúcidos y concisos como sea posible. Las tesis que no resultan claras ni concisas con frecuencia tienen defectos y requieren reformularse.

Después de plantear la tesis central, el redactor debe presentar las evidencias de apoyo. Resulta prudente empezar con un sumario de las categorías y evidencias para cada aspecto de la tesis; luego revisar cada categoría y establecer con certeza si la evidencia es válida y relevante para efectos de la tesis. Una vez que toda la evidencia ha sido presentada, es útil (excepto en artículos muy breves) resumir la forma en que la misma apoya la tesis.

Los autores a menudo descuidan el aspecto final del artículo: el significado de la tesis. El autor debe dedicar tanto esfuerzo en considerar y expresar el significado de su tesis como en la sustentación de la misma, aunque esta sección sólo ocupe el párrafo final del artículo.

2. Ensayo

El ensayo es uno de los términos que genera mayor confusión y desconcierto dentro de los círculos académicos. Para algunos es sinónimo de artículo; muchos

docentes emplean los términos indistintamente y solicitan a los estudiantes “escribir un ensayo”. Por eso es necesario establecer de forma clara y precisa los rasgos particulares del ensayo. El ensayo puede definirse como un escrito académico que expone—sin gran rigor sistemático, aunque con profundidad—la interpretación personal de su autor. Según Ortega y Gasset: “es una disertación científica sin prueba explícita”; Rafael Ruiloba lo define como escrito de carácter argumentativo intencional que presenta un hecho real o ficticio.

Características:

El ensayo puede ser expositivo, de crítica o de creación. En su desarrollo pueden aparecer secuencias descriptivas, narrativas, expositivas y argumentativas. Los temas desarrollados pueden ser literarios o científicos. El ensayo de carácter formal debe llevar introducción, desarrollo, conclusiones y aparato crítico—bibliográfico. Es un texto informativo—argumentativo. El lenguaje puede combinar lo denotativo y lo connotativo: el ensayo marcha a caballo entre las funciones referencial y poética. Implica una interpretación personal: se sustenta en la autoridad del ensayista. Tiene carácter epistemológico: la especulación es el arma del autor; si se presenta información categórica, se pierde la función de ensayo. Invita a la reflexión: es original y divergente. Si bien el ensayo se plantea a través de la duda y la incertidumbre, debe tener verosimilitud.

3. Informes:

Escritos académicos que tienen como objetivo presentar los resultados de una investigación. Los informes pueden ser administrativos y técnicos. El lenguaje debe ser denotativo. Todo informe lleva los siguientes pasos: título, datos del destinatario, problema, análisis, conclusiones y recomendaciones.

4. Monografías:

Forma más común de libro académico. La monografía se define como una discusión extendida sobre un tópico restringido. En nuestro contexto equivale a las tesis de grado y disertaciones. Puede ser realizada por un solo autor o por un pequeño equipo que trabaja en colaboración. El autor normalmente empieza expresando claramente la tesis central y luego explora ese planteamiento a través del análisis de un significativo cuerpo de evidencias. En muchas ramas de las humanidades, la monografía es el vehículo primario para la manifestación de conocimientos de carácter avanzado.

C. Documentación

Finalmente, dentro de este apartado se presentan algunas consideraciones acerca de la importancia de la documentación, los peligros del plagio, tipo de citas, asientos bibliográficos de acuerdo con dos modelos que poseen vigencia internacional.

La documentación es el proceso mediante el cual se señalan correctamente las fuentes bibliográficas consultadas. Existen diferentes patrones de documentación. Existen diferentes modelos bibliográfico: dos de los más empleados son el de la Asociación de Psicología Americana, conocida por sus siglas APA (en inglés), y el modelo de la MLA (Asociación de Lenguas Modernas). Ambos modelos bibliográficos tienen vigencia y prestigio internacional. Previo a la presentación de los tipos de citas y asientos bibliográficos, se define el plagio, sus modalidades y se advierten sus consecuencias.

1. Plagio:

Consiste en el uso y apropiación, en un escrito, de ideas o expresiones ajenas sin consignar la fuente, sin conceder crédito. El término proviene del latín "plagiarius", que significa secuestro; eso es precisamente lo que ocurre con el plagio: secuestrar ideas ajenas haciéndolas pasar por propias. El plagio es antiguo y universal: uno de los primeros registros aparece en el siglo XVII, cuando el gran dramaturgo español Lope de Vega, en el prólogo de *La Arcadia*, denuncia ante la autoridad real acerca de quienes imitan y distorsionan sus comedias.

En la obra *Plagio y originalidad*, Alexander Lindey define el plagio como "la falsa asunción de autoría: el acto de tomar el producto intelectual de otra persona y presentarlo como propio". En otras palabras, es dar la impresión de que se ha escrito o pensado algo que en realidad se ha tomado prestado de otra persona: el hacerlo es considerado una violación a la responsabilidad profesional de indicar las "deudas académicas".

La forma más flagrante de plagio (en la que incurren con frecuencia los estudiantes) consiste en reproducir las oraciones con algún cambio y presentarlas como propias. Otras formas más sutiles y contumaces incluyen repetir alguna expresión particularmente brillante, sin hacer referencia al verdadero autor. O incluso parafrasear, sin conferir el crédito correspondiente.

El plagio es una ofensa moral más que legal. La mayoría de las instancias del plagio escapan a las regulaciones en torno a los derechos de autor. En algunos países, las sanciones por el plagio pueden ser muy severas: pérdida del grado académico, separación de profesores, entre otras. Para evitar plagio inadvertido, es importante mantener durante las etapas de la investigación y escritura, notas cuidadosas que distingan las ideas propias de las ajenas.

En este sentido, resulta importante manejar las técnicas de documentación: entre ellas, los tipos de citas y los asientos bibliográficos.

2. Asientos bibliográficos: cómo presentar referencias

¿Qué son los asientos bibliográficos? Sencillamente, la consignación de las fuentes consultadas, que se ordenan alfabéticamente en la sección "Referencias" (en caso de libros, tesis y antologías) u "Obras citadas" (al final de artículos), a partir de la aplicación de un modelo bibliográfico.

En la presentación de trabajos de corte académico, como artículos y tesis, resulta esencial la búsqueda de consistencia. Por eso, es necesario sustentarse en un modelo bibliográfico donde se definan claramente las reglas del juego. Existen diferentes modelos: entre ellos el MLA (Asociación de Lenguas Modernas) y el de APA (Asociación de Psicólogos Norteamericanos). Ambos modelos tienen vigencia internacional.

A continuación, se presentan algunas pautas (citas, asientos bibliográficos de libros, revistas, periódicos o sitios de internet) de acuerdo con el modelo APA.

Citas

Citas directas:

Menos de cuarenta palabras se incorporan dentro de la narrativa del texto, entre comillas. Al final se consigna, entre paréntesis, el apellido, año y página. También se puede recurrir a expresiones de enlace, por ejemplo:

De acuerdo con Paz, O. (1990), "texto citado" (p.45)

Más de cuarenta palabras: bloque (sangría de cinco espacios), sin comillas. El bloque se escribe a doble espacio. Ejemplo:

Paz (1990) manifiesta:

Texto transcrito. (pp.45-46)

Asientos bibliográficos

Libros:

Apellido, inicial de nombre, punto. Año de publicación entre paréntesis. Título en itálica, edición entre paréntesis, punto. Ciudad, dos puntos, editorial.

Paz, O. (1990). *El laberinto de la soledad* (3ª edición). México: Charrúa.

Revistas:

Apellido, inicial del nombre, punto. Año entre paréntesis. Título del artículo. Título de la revista en itálica, coma, volumen en itálica, número entre paréntesis, coma, páginas separadas por guion.

Ruiz, A. (2012). El teatro del absurdo. *Revista latinoamericana*, 15 (3), 112-125.

Periódicos:

Apellido, inicial del nombre, punto. Año, mes y día entre paréntesis. Título del artículo. Título del periódico en itálica, página.

Cruz, C. (2012, octubre 31). Violencia en los medios de comunicación. *La Prensa*, p. 25.

Libros electrónicos:

Apellido, inicial del nombre, punto. Año entre paréntesis. Título del libro entre paréntesis. Recuperado de <http://www.on line>.....

Alba, A. (2012). La aldea global. Recuperado de <http://www.on line>.....

Sitios WEB:

Apellido, inicial del nombre, punto. Año entre paréntesis. Título de la página en itálica. Ciudad, dos puntos, editorial. Recuperado de <http://www.on line>.....

Vidal, A. (2012). *Mundo científico al alcance*. México: Forum. <http://www.on line>.....

D. Organización

Para lograr la organización efectiva de un texto académico es necesario considerar un conjunto de elementos. En este apartado se presentan algunos de dichos factores.

1. Guía de control

Como indica Ruiloba (2011:10-11), el texto escrito es una unidad de sentido de carácter intencional. El principio básico de la redacción es el sentido completo. Este es el principio que rige tanto a misivas, artículos, ensayos, monografías, investigaciones y tesis.

En la selección y desarrollo de un trabajo escrito, muchos estudiantes asumen que un buen ensayo se origina a partir de una ráfaga de inspiración, dando por hecho que el arte de la redacción consiste en un talento innato que poco se puede aprender o mejorar. Otros se jactan de poder concretar un ensayo en una hora o en sus ratos libres. Quizá, lo cierto es que para la mayoría, escribir es un proceso que consume tiempo y trabajo. Los mejores escritores no nacen dotados con talento, sino que aprenden el oficio a través de la práctica constante, la autocrítica y la tenacidad. Aunque algunos escritores de éxito pueden describir cómo asumen el proceso creativo, la composición es un proceso flexible: nada puede garantizar el éxito; ninguna sugerencia funciona igualmente para todos. Algunos redactores establecen su propósito y a partir de allí configuran un plan para su desarrollo desde el principio; otros comienzan con un propósito tentativo o proyecto y descubren qué dirección asumir a medida que escriben. En este sentido, el escritor realiza saltos de rana hacia delante y hacia atrás en lugar de proceder en una secuencia ordenada, en un avance escalonado. Asimismo, parte de las conclusiones pueden surgir en la mente mientras el redactor se encuentra obteniendo información para sustentar una idea clave.

Desde la antigüedad clásica, se plantearon tres momentos para la concepción, organización y expresión de las ideas (en principio, aplicados al arte de la oratoria), que se sintetizan en la fórmula *inventio, dispositio, elocutio*. La venerable fórmula no ha perdido vigencia: tras concebir la idea, es necesario organizarla y estructurarla para finalmente, expresarla con propiedad.

El proceso de redacción académica contempla las siguientes fases:

- ✓ Entender la asignación
- ✓ Seleccionar un tópico (en lugar de un tema) de investigación
- ✓ Ubicar las fuentes relevantes de información (bibliográficas, personales, electrónicas)

- ✓ Recopilar la información (lectura, selección, notas)
- ✓ Desarrollar una tesis central que permita ordenar y controlar la información
- ✓ Documentar las fuentes de acuerdo con un modelo bibliográfico
- ✓ Proceso de revisión (consultas con el facilitador o asesor)
- ✓ Entrega del primer borrador
- ✓ Adición y edición
- ✓ Entrega definitiva

Esta hoja de control o secuencia de actividades resulta útil en la realización de cualquier trabajo de investigación o de corte académico, desde un trabajo de final de curso hasta una tesis de grado. A continuación, se presentan algunas recomendaciones pertinentes.

Entender la asignación:

Los instructores suelen diferir en cuanto a las asignaciones escritas. Algunos especifican el tópico; otros ofrecen alternativas o lo dejan en libertad del estudiante. Algunos indican extensión y formato; otros, no. En cada caso, es imprescindible que el participante entienda cabalmente la asignación antes de iniciar el proceso. Piense de esta forma: si su jefe le pidiese un informe sobre maneras de mejorar las condiciones de trabajo en la fábrica y usted entrega un informe sobre cómo aumentar los beneficios de los trabajadores, no puede esperar la aprobación del superior. Seguir instrucciones es crucial: si se tienen preguntas, dudas o confusiones en torno a la asignación, fórmelas de manera clara y precisa; es mejor preguntar que recibir una evaluación no satisfactoria. Una vez que se comprende la asignación, considere el proyecto como una iniciativa personal, Siempre que sea posible, trate de negociar: intente por todos los medios de llevarlo hacia un terreno en el que usted tenga conocimiento, experiencia o se sienta cómodo: si en un curso de turismo se le pide describir las vacaciones perfectas, tiene la oportunidad de informar a otros acerca de los sitios especiales para usted. Al preguntarse qué opciones le permite la asignación, usted puede encontrar un propósito claro y definido.

2. Tema versus tópico

El término "tópico" es cuestionado por algunos puristas del idioma. Sin embargo, aquí se utiliza para esclarecer las diferencias entre tema (que implica una discusión abierta, extensa y general) y un segmento menor, controlable, que permita su percepción, análisis e interpretación. Los tópicos se derivan de temas. Los temas constituyen selvas en las cuales resulta fácil extraviarse; los tópicos, árboles que proveen sombra y sustento.

El tema es general, abierto, extenso. El tópico es específico, cerrado, intenso. En lugar de escribir sobre los deportes en general, se opta por investigar las pruebas a que se someten los atletas para evitar el uso de drogas. En lugar de la cultura contemporánea, se analiza el fenómeno del impacto de las redes sociales en los adolescentes. Al seleccionar su propio tópico, escoja uno suficientemente limitado que le permita desarrollarlo con propiedad dentro de cualquier extensión. Evite dispersarse y pisar terreno resbaladizo que lo lleven a plantear generalidades insulsas, por todos conocidas. Adicionalmente, seleccione un tópico familiar o uno en que pueda aprender lo suficiente durante el período disponible. Evite caer en los sitios comunes, en las conclusiones predecibles y monótonas; en su lugar, seleccione un tópico que le permita incorporar sus experiencias (que son únicas e irrepetibles) y opine desde una perspectiva original y fresca. En el siguiente apartado se sugiere una excelente estrategia para detonar un tópico.

3. Estrategias para detonar un tópico:

Usted necesita controlar la amplitud de su ensayo. En algunas ocasiones, el tópico adecuado emergerá de inmediato; pero lo más frecuente es que necesite recurrir a algunas estrategias para definirlo. Según el manual *Guide to First Year Composition* (1995), entre los recursos empleados por los escritores de éxito se recomiendan: las experiencias, el diario personal, la tormenta de ideas, la escritura libre y la técnica del embudo.

Experiencias personales

Aunque a primera vista no pareciera así, la dimensión personal encierra un rico material tanto para la composición creativa como para la redacción académica. A través de los años, usted ha almacenado memoria de eventos familiares, actividades escolares, fiestas, viajes, romances... Todos ellos pueden proveer tópicos adecuados: por ejemplo,

usted puede recordar las dificultades que encontró para el proceso de matrícula y proponer mejores procedimientos; o si usted, como la mayoría de las personas, es un adicto a la televisión y debe escribir acerca de publicidad, ¿por qué no analizar las técnicas de los videos musicales? Todas sus experiencias pueden detonar un tópico; las posibilidades colman nuestras vidas, esperando que las reconozcamos y les demos forma.

Actividad sugerida

Investigando sus fuentes personales, seleccione tres de los temas sugeridos; para cada uno, nombre un tópico; para cada tópico, formule tres preguntas que serán contestadas en su ensayo.

- ✓ Preocupación por un aspecto del ambiente
- ✓ Matrimonio
- ✓ El transporte público
- ✓ Tatuaje y piercing
- ✓ Un nuevo descubrimiento
- ✓ La cultura del músculo
- ✓ Actividades de ocio
- ✓ Las dietas
- ✓ El mercado espiritual

a. Diario personal

Escriba en forma regular, preferiblemente todos los días, sobre aspectos que le interesen y sobre los cuales tenga una opinión. Formúlese preguntas, busque causas, efectos, interpretaciones.

b. Escritura libre

Este recurso se emplea para romper la angustia de la página en blanco. Consiste en escribir las palabras y oraciones que afloran a la mente sin forzarlas ni corregirlas. Para empezar, procúrese un ambiente apacible, sin interrupciones, tome la pluma y escriba durante cinco minutos sobre el tema en general, sin preocuparse por la gramática, la puntuación ni la ortografía: lo que aparezca es sólo para sus ojos. Si el

pensamiento resulta bloqueado, escriba precisamente “estoy bloqueado, estoy en blanco...” hasta retomar el camino. Digamos que a Juan se le pide escribir dos o tres cuartillas sobre algún aspecto relacionado con deportes y como pertenece al equipo de tenis, sus pensamientos de manera natural se inclinan hacia este deporte:

“Deportes. Si voy a escribir será sobre el tenis. Tengo experiencia. Pero, ¿qué puedo decir sobre el tenis que resulte interesante? Es muy popular, todos miran los campeonatos por la televisión. Quizá pueda escribir acerca de los torneos. Estoy bloqueado, estoy bloqueado...”

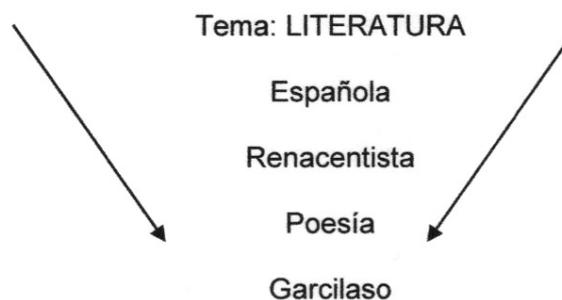
c. Tormenta

Este recurso es pariente cercano del anterior: las ideas son “capturadas” como mariposas en una red, sin orden ni control. Esta estrategia propicia rápidamente la aparición de estímulos, pero éstos deben ser aprovechados de inmediato; de lo contrario, tienden a desaparecer.

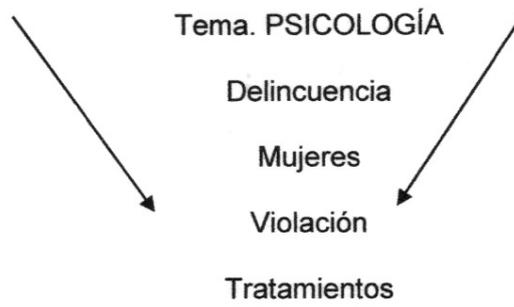
4. Estrategias para limitar un tópico

Técnica del embudo

Un mecanismo sumamente efectivo para llegar a un tópico a partir de un tema consiste en la realización, por escrito, de una escalera o “embudo”. En cada peldaño, la información se controla y restringe a partir de coordenadas temporales o espaciales. Es una aplicación del método deductivo: deducir significa reducir, rebajar. Obsérvense algunos ejemplos:



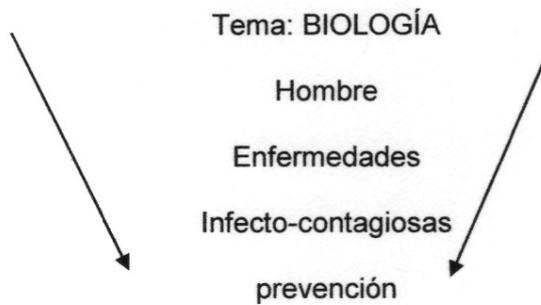
Tópico: Innovaciones en la estrofa introducidas por Garcilaso de la Vega.



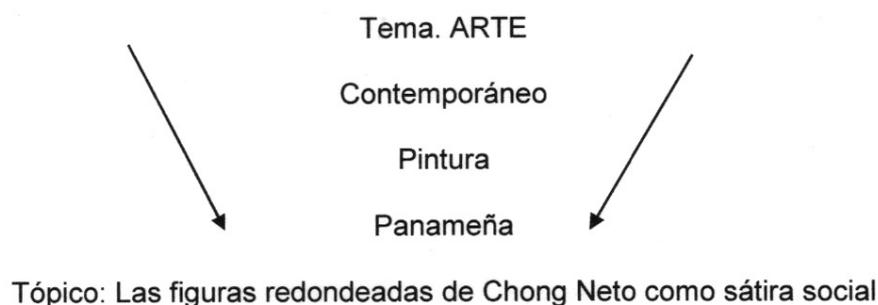
Tópico: Programas de apoyo a víctimas de violación carnal



Tópico: Asesinato del archiduque y su esposa en Sarajevo



Tópico: Campañas para prevenir la mononucleosis o enfermedad del beso



5. Tópicos problemáticos

Reinkin (1993) previene acerca de cierta clase de tópicos que ofrecen la garantía de tornarse frustrantes, problemáticos y, en ocasiones, imposibles de desarrollar. Cuando el trabajo se orienta hacia cualquiera de los problemas de la siguiente lista, es necesario tomar los pasos necesarios para evitar estos callejones sin salida; con frecuencia, un ligero cambio de dirección o de énfasis puede redefinir el tópico hacia uno manejable. Si esto tampoco funciona, entonces es preferible seleccionar un tópico diferente: es más fácil proceder así, abandonado un tópico fuera de control después de perder algunos días, que continuar sin algo firme días antes del plazo límite para la entrega del informe.

a. Abiertos

Más cercanos a los temas que a los tópicos. Cubren demasiado material y representan la dificultad más común que enfrentan los estudiantes. Los tópicos que requieren un tratamiento extensivo no podrán condensarse en trabajos de investigación dentro de la dinámica de un curso universitario de un solo semestre: "El impacto del descubrimiento del Nuevo Mundo", "La juventud y las drogas recreativas" inevitablemente conducirán hacia cientos de fuentes y referencias, implicarán meses de lectura. Para evitar este problema, se necesita un centro, un núcleo, que limite la extensión: en el primer caso, podría proponerse cómo resultó afectada una cultura indígena en un contexto específico; en el segundo caso, podría investigarse el consumo de un alucinógeno entre los adolescentes de una comunidad concreta.

b. Demasiado específicos o con fuentes restringidas

Mientras con los tópicos muy amplios, usted muerde más de lo que puede masticar, con los tópicos demasiado restringidos puede terminar hambriento y sediento de fuentes que no existen o son inaccesibles. Por ejemplo, podría ocurrir en una investigación acerca de los indios misquitos, si solo se tiene acceso a un sitio de internet o si la información se encuentra en otro idioma o en una revista especializada a la que no tiene acceso. Por eso, muchos instructores exigen que los estudiantes proporcionen al menos una lista mínima de las obras de referencia. Cuando usted encuentre solo dos o tres después de algunas horas de búsqueda en la biblioteca o de navegar por internet, el mejor consejo es intentar otro tópico.

c. Demasiado técnicos

Cualquier tópico que requiera un marco teórico inicial saturado de conceptos y términos de difícil comprensión antes de desarrollar el trabajo propiamente dicho, tendrá como efecto sobrecargarlo a usted y quizá al facilitador. Algún curso preparatorio sobre física no capacita a nadie para realizar una investigación en torno a recientes teorías sobre el comportamiento de partículas subatómicas.

d. Basados en una sola fuente

En este caso, aunque se consulten veinte artículos diferentes sobre “reglas para jugar baloncesto”, una sola fuente hubiese bastado para captar la información. Por eso, los tópicos que describen procedimientos también son inaceptables; asimismo, los que simplemente reconstruyen una secuencia cronológica de acontecimientos.

e. Subjetivos

Cualquier tópico que no exija ir más allá de sus propias experiencias, opiniones, argumentos, no representa un trabajo de investigación. Su opinión sobre cuán deficiente resulta el proceso de registro en la universidad puede ser muy interesante, pero si desea convertirlo en un trabajo de investigación, necesita comparar sus observaciones con las de otros estudiantes y otras universidades.

f. Controversiales

Son tópicos muy populares por buenas razones: muchas fuentes, generan gran variedad de opiniones, se pueden sintetizar, una conclusión razonada puede ser argüida... En este caso, el peligro consiste en perder la objetividad y la perspectiva: resista la tentación de suprimir o manipular evidencias que cuestionen sus puntos de

vista; por el contrario, intente presentar honestamente opiniones y puntos de vista opuestos a los suyos.

g. Clisé

Ciertos tópicos como el uso legalizado de la marihuana, el desgaste de la capa de ozono, la eutanasia, los extraterrestres, profecías acerca del fin del mundo y tantos otros han sido presentados hasta el cansancio. No obstante, la perspectiva de abordaje puede ser original, menos predecible y aburrida para el lector.

6. Establecimiento de tesis central

Una tesis central presenta el núcleo semántico, la idea principal de un escrito, usualmente en una oración. La tesis central indica al lector qué esperar del texto; asimismo, lo conduce en una dirección específica. En el caso del redactor, lo ayuda a permanecer dentro de una línea discursiva, esquivando desvíos y digresiones.

La tesis central puede surgir en cualquier momento durante el proceso de escritura. Si el instructor le asigna un tópico controversial en el cual usted tiene un vigoroso punto de vista, probablemente la tesis central aparecerá en su mente de inmediato. En otras ocasiones, se desarrolla en la medida en que usted avanza en la escritura; con frecuencia usted tendrá que escribir un bosquejo preliminar para determinar su idea central. Normalmente, la tesis emerge después de que usted ha reunido y examinado la información: en este momento se pueden detectar los puntos clave, las recurrencias, el peso ponderativo. Con frecuencia, convertir el tópico en una interrogante puede ser útil, recomienda Reinkin (1993), quien propone como tópico: "El futuro de los robots en la industria automotriz norteamericana".

Pregunta: ¿Cuáles son algunas de las desventajas de emplear autómatas en la industria automotriz norteamericana?

Tesis central: El costo de producir robots, la falta de personal calificado para su manejo y los problemas generados por el reemplazo de obreros oscurecen el futuro de los autómatas en la industria automotriz norteamericana.

7. Requisitos de una buena tesis central

Una buena tesis central se caracteriza por ser monotemática, presentar concisión y sentido de proyección.

- a) A menos que el ensayo sea muy extenso, una tesis central enfatiza un solo aspecto o problema: es monotemática. Suponga que prepara la tesis central para un ensayo de dos o tres cuartillas: "El centro educativo X debería revisar los criterios de admisión, los programas vocacionales y los programas de ayuda a los estudiantes". En realidad aparecen tres problemas, tres asuntos; en el mejor de los casos, usted sólo podrá plantear unas pocas generalidades acerca de cada uno. Lo correcto sería considerar cada aspecto cuidadosamente, bajo la perspectiva de su interés particular y su grado de conocimiento de los mismos. En el ejemplo citado, "Debido a la demanda creciente de los estudiantes por recibir entrenamiento vinculado con su especialización, el centro educativo X debería expandir sus programas vocacionales".
- b) Una buena tesis central tiende a ser breve, concisa y precisa. Evite el empleo de términos vagos, imprecisos ("interesante, significativo, en cierta forma") o subjetivos ("extraño, fascinante, deplorable"). Asimismo, evite locuciones como "Mi ensayo trata sobre...", "pasaré al estudio de...", "podríamos decir..." Por ejemplo, "Portobelo es un pueblo fascinante" o "Mi trabajo trata acerca del divorcio por mutuo acuerdo" provocan de inmediato en el lector una serie de cuestionamientos: ¿por qué es fascinante? ¿por las ruinas, los congos, la iglesia? Y con respecto al divorcio por mutuo acuerdo, ¿el autor va a defenderlo, atacarlo, sugerir medidas para facilitararlo? Para encontrar la respuesta, el lector tendrá que recorrer todo el ensayo. Versiones corregidas: Los turistas visitan Portobelo atraídos por las peregrinaciones en honor del Cristo Negro. Comparado con otras causales de divorcio, el mutuo acuerdo es menos oneroso y propicia la justa división de bienes.
- c) Finalmente, una buena tesis central provee un sentido de proyección, anunciando el esquema discursivo del escrito. Si usted desea discutir los efectos de la sobrealimentación, no indique "La sobrealimentación surge a partir de profundos factores psicológicos y el acceso a gran cantidad de alimentos". Esta tesis sugiere, en forma incorrecta, que el ensayo se centrará

en causas, lo cual crea en el lector otras expectativas y terminará por confundirlo. Sin embargo, "La sobrealimentación conduce a la obesidad, la cual puede causar serios problemas de salud", expresa en forma apropiada el contenido del escrito.

En ciertos casos ocurre la omisión de la tesis central. No todos los ensayos presentan de forma explícita una proposición central, sino que ésta se apoya en una visión que no se expresa directamente, pero que resulta muy clara para el lector: este es el mecanismo que emplean los escritores profesionales. Sin duda, un recurso muy sofisticado; sin embargo, en el terreno de la redacción académica, la presencia de un núcleo semántico, al controlar y organizar lo escrito, favorece tanto su ejecución como su recepción.

Actividad sugerida

A partir de los requisitos de una buena tesis central, establezca por qué los siguientes casos califican o no para un escrito de dos o tres cuartillas. De ser necesario, proceda a corregir las propuestas.

- ✓ Este trabajo presenta el problema del ausentismo laboral en la empresa X.
- ✓ La vida en una isla pequeña ofrece tres ventajas: distancia de los problemas urbanos, oportunidad de conocer a los vecinos y la posibilidad de ir de pesca cada vez que uno quiera.
- ✓ Aunque no sé mucho acerca de administración, puedo asegurar que el colegio X tiene problemas de esta naturaleza.
- ✓ La expansión de los programas de armamento incrementa las posibilidades de una guerra nuclear a la vez que impone cargas onerosas para el tributante.
- ✓ Muchas personas, motivadas por el deseo de empezar una nueva y más virtuosa existencia, han abandonado los modos tradicionales de vida, estableciéndose en comunidades basadas en ideales utópicos.
- ✓ Visitar el Valle de Antón es una agradable opción para el turismo interno.
- ✓ Mejorar la infraestructura vial de la ciudad de Panamá ahorrará dinero a los usuarios, reducirá la contaminación e incrementará la afluencia de turistas.

- ✓ La mayor parte de las compañías de televisión por cable provee a los afiliados canales especializados.

8. Revisión y edición del informe:

En el momento de revisar los trabajos escritos, siempre considere dos elementos: su propósito esencial y la audiencia a la que se dirige. Si el tiempo lo permite, no trabaje en el informe durante un día: este lapso le permitirá afinar su sentido crítico y afianzar sus ideas. Mantener una actitud apropiada es vital para la fase de revisión; sea exigente consigo mismo, póngase en el lugar del lector. Si usted no critica ahora, anticipándose a las objeciones, ciertamente el instructor lo hará. Proceda a la lectura del ensayo por lo menos un par de veces, con el objetivo de mejorar oraciones, fortalecer la estructura y desarrollo de párrafos: este proceder implica una labor meticulosa. Sin embargo, si usted sólo inspecciona el borrador oración por oración, fácilmente puede pasar por alto la forma en que las unidades mayores se integran dentro de un todo: el ensayo en sí.

Por eso, Reinkin (1993) sugiere recurrir a la fórmula PAEP como guía para la revisión: P (pertinencia); A (adición); E (edición); P (prueba).

a. Pertinencia

En primera instancia, pregúntese si el ensayo, como un todo, presenta un punto central para una audiencia específica. ¿Se ha desarrollado lo establecido en la tesis central? En cada sección, verifique vínculos, enlaces y conexiones con el propósito central que opera como hilo conductor. No tema eliminar secciones que no responden al planteamiento central, aunque hayan implicado mucho esfuerzo; y viceversa, proceda a desarrollar cualquier renglón que considere necesario.

b. Adición

Al escribir un borrador, con frecuencia omitimos aspectos importantes. Al revisar necesitamos identificar y completar tales deficiencias. Pregúntese “¿Necesita el lector mayor información o ejemplos para entender el mensaje?” Entonces adicione el material correspondiente, ya sean oraciones, párrafos y hasta páginas enteras.

c. Edición

Los bosquejos preliminares a menudo contienen material que apoya la tesis central, pero que no contribuye al desarrollo del ensayo. Con la prisa se tiende a repetir, a incluir ejemplos poco pertinentes, a presentar párrafos cuando una sola oración

hubiese sido suficiente. Al revisar, edite toda repetición, ejemplos innecesarios y material farragoso: de esta forma, el mensaje cobrará mayor intensidad.

d. Prueba

Ponga a prueba, cuidadosamente, la organización del ensayo. El texto debe fluir armoniosamente, con transiciones claras entre contenidos diversos. Observe el sentido de progresión del ensayo, ¿responde al esquema discursivo formulado en la tesis central?

Actividades sugeridas

Someta a la fórmula PAEP el borrador de su informe. Aplique los correctivos pertinentes.

Trabaje con un compañero de curso: intercambien borradores, sugerencias, críticas constructivas. No dude en consultar al instructor.

EJE II: ESTRATEGIAS DISCURSIVAS, NÚCLEO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Las cinco estrategias discursivas (definición, ilustración, clasificación, comparación y argumentación) son ampliamente conocidas en el entorno educativo. La propuesta de mejorar los niveles de redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso se sustenta en la secuencia e integración de las mismas en un escrito generado a partir de una tesis central y la aplicación elemental de un modelo bibliográfico.

A. DEFINICIÓN

¿Qué es definir?

Definir es delimitar. Separar una entidad de las demás, especificando sus rasgos, sus características. Es un proceso epistemológico que consiste en determinar la categoría y los rasgos particulares de una entidad. Como puede observarse, en los anteriores ejercicios de definición se recurrió a principios conceptuales: sinonimia y definición esencial.

¿Cuál es su importancia?

Definir con propiedad, brevedad y eficacia es el primer requisito de la redacción académica. En el desarrollo de cualquier escrito académico resulta esencial definir, en primera instancia, los elementos y categorías que se ponen en juego: ideas claras generan textos comprensibles y viceversa.

1. Tipos de definición:

A continuación, se proponen dos intentos de definición a partir de dos criterios diferentes, pero igualmente válidos: definición etimológica y definición conceptual

a) Definición etimológica

La etimología estudia el origen, formación y evolución de las palabras. En nuestra lengua existen tres procedimientos para formar palabras: derivación, composición y parasíntesis.

a.1) Derivación (sufijación):

Consiste en formar palabras mediante la adición de sufijos a la raíz o radical. Por ejemplo, de la raíz "mar" se derivan marea, marino, marinero, marítimo, marisco, marisma. De esta forma surgen las familias de palabras, a partir de los diminutivos y aumentativos.

a.2) Composición (prefijación):

Consiste en formar palabras anteponiendo prefijos o mediante la unión de dos o más vocablos simples. Ejemplo: enterrar (se agrega un prefijo a la raíz) y paraguas (dos vocablos).

a.3) Parasíntesis:

Cuando se manifiestan ambos procesos (prefijación y sufijación). Ejemplo: empanada ("en" prefijo; "pan" raíz; "ada" sufijo). Es importante familiarizarse con los prefijos griegos y latinos porque nos permiten inferir los significados de las palabras, especialmente aquellas de carácter científico.

Actividad sugerida

1. Formar familias de palabras a partir de las siguientes raíces: casa, pan, mar, carne, tierra.
2. Reconocer los procesos de formación de palabras: Mesopotamia, hidráulico, pentagrama, macrocéfalo, omnisciente, empalizada, reencarnación, paralítico, anaeróbico, picapedrero, endemoniado, megalítico, afasia, anorexia, antipirético, enamoradizo, anfibología, electrólisis, extravertido, amoratado, claustrofobia, epidermis, antediluviano, quiromancia, egolatría, emperifollado, esteatopígeo, esternocleidomastoideo.
3. Cada estudiante configurará un cuadro donde aparezcan treinta prefijos griegos y latinos: en las respectivas columnas debe indicarse el significado y algunos ejemplos de su aplicación. Por ejemplo:

prefijo	significado	aplicación
A, an	Sin, carencia de	Ateo, anarquía, anemia

b) Definición conceptual:

Las palabras pueden definirse a partir de la sinonimia, la definición esencial y la definición extendida.

b.1) Sinonimia:

La sinonimia requiere una palabra; la esencial, una oración; la extendida, uno o varios párrafos. La sinonimia provee una manera sencilla y expedita para esclarecer el significado de una palabra.

Actividad sugerida

Ofrezca la mayor cantidad posible de sinónimos (alrededor de treinta) para cada una de las siguientes palabras. Incluya expresiones coloquiales o figurativas.

inteligente

sueldo

pelea

rápido

b.2) Definición esencial:

La definición esencial ubica la entidad a definirse dentro de una categoría abierta y la diferencia de otras mediante rasgos distintivos:

Definición esencial = categoría abierta + rasgos específicos

Una buena definición esencial requiere un pensamiento cuidadoso. Partir de una categoría abierta no presenta mayor problema; la parte difícil es apuntar hacia los rasgos distintivos.

Ej. "Eunuco" = hombre castrado + que se destina en los serrallos a la custodia de las mujeres.

(Si se desconoce el significado del término "serrallo", se recurre a un sinónimo: "harem").

Con respecto a la definición esencial, Reinkin (1993) señala algunas limitaciones, ilustra acerca de algunos problemas y recomendaciones:

- ✓ No resulta apropiada para términos abstractos (amor, paz, libertad); pueden surgir problemas cuando el término es polisémico * (posee varios significados).
- ✓ Evite: definiciones circulares (círculo vicioso): "Un siquiatra es un fisiólogo que practica la siquiatria". Versión corregida: "es un fisiólogo que diagnostica y trata desórdenes mentales".
- ✓ Definiciones muy abiertas: "Una mofeta es un mamífero que tiene espesa cola y pelambre oscura con rayas blancas". La definición no es precisa: muchos gatos y

perros encajan en tal descripción. Pero si se adiciona “que expulsa una secreción fétida al sentirse amenazado”, la situación se esclarece de inmediato.

- ✓ Omisión de categoría principal: error muy común. Ej. “Una ordenación es cuando una persona es formalmente reconocida como ministro, sacerdote o rabino”. El problema, naturalmente, radica en la expresión “es cuando”: alguien puede pensar que “ordenación” significa un tiempo, un período. Versión corregida: “es una ceremonia en la cual una persona es formalmente reconocida como ministro, sacerdote o rabino”.

Recomendaciones:

1. Lo definido no debe aparecer en la definición.
2. La definición debe ser breve, concisa, precisa; de lo contrario, oscurece.
3. La definición debe limitarse exclusivamente a lo definido.
4. No debe plantearse, en lo posible, en términos negativos.
5. Evitar un lenguaje vago, ambiguo, figurativo o muy técnico.
6. No debe estar sustentada en ejemplos.

Actividades sugeridas

Identificar la categoría abierta y los rasgos específicos en las siguientes definiciones esenciales:

1. Ganga es la materia que acompaña a los minerales y se separa de ellos como inútil.
2. Un soldado es un hombre o mujer que se entrena y sirve en la milicia.
3. La mielina es una sustancia blanca, viscosa, que forma una cubierta alrededor de las fibras nerviosas.
4. El dengue es una enfermedad transmitida por la picadura de un mosquito que presenta como síntomas fiebre, escalofríos, cefaleas, dolor en los ojos, sarpullido.
5. El cáncer es una enfermedad caracterizada por el crecimiento descontrolado de células malignas.

Indicar cuál de las siguientes proposiciones constituyen definiciones esenciales aceptables. Justifique su respuesta; en caso necesario, corregirlas:

1. Un escalpelo es un pequeño cuchillo muy afilado usado en la cirugía y disecciones.
2. Un kraal es donde las tribus sudafricanas crían animales domésticos.
3. Un rifle es un arma de fuego que tiene un tambor giratorio y se usa para la caza mayor.
4. Soponcio es cuando una persona pierde la conciencia debido a falta de irrigación en el cerebro.
5. Un magnum * es una botella de vino con capacidad de dos quintos de galón.
6. Un dúo es cuando dos músicos interpretan una composición musical.
7. Un parque es donde la gente se distrae y los niños juegan.
8. Fe es la certeza en lo que se espera y la convicción de lo que no se ve.
9. Cocina es donde se preparan los alimentos.
10. Burocracia son aquellos empleados del gobierno que todo lo tornan complicado y lento.
11. Burocracia es el gobierno de los escritorios, los procedimientos y las firmas.
12. El pie grande es un animal que vive en Norteamérica y se caracteriza por el tamaño descomunal de sus extremidades.
13. El hombre es un animal que ríe.
14. La mujer es un animal de cabellos largos e ideas cortas (Schopenhauer).
15. Miss Universo es la señorita que ha ganado el título de la mujer más hermosa del mundo.

En una primera fase, definir esencialmente los siguientes términos, identificando la categoría abierta y los rasgos específicos; en la segunda fase, lectura de las propuestas de definición, intercambio de opiniones, detección de problemas y correcciones pertinentes.

Bala

Ornitorrinco

Bomba

Casa

Pintura

Cantimplora

Mina
Familia
Volcán
Nube
Patria
mujer

b.3) Definición extendida

En ocasiones es necesario ir más allá de una definición esencial y escribir un párrafo (incluso un ensayo completo) para explicar un término. Las nuevas categorías sociales, económicas y tecnológicas requieren definiciones extendidas. Definiciones de este tipo son cruciales en la interpretación de la ley (por ejemplo, cuando la corte especifica el significado de conceptos como “obscenidad”, “crueldad mental”). Las definiciones extendidas no constituyen meros ejercicios académicos o muestras de erudición: son fundamentales en nuestra profesión y nuestra vida. Un oficial de la policía necesita tener un conocimiento preciso de la expresión “evidencia incriminatoria para la búsqueda y el arresto”; un ingeniero debe comprender el concepto de “resistencia”; un coreógrafo, de un “pas de deux”.

Las definiciones extendidas son la sumatoria de otros procedimientos de exposición—narración, descripción, ilustración, clasificación, comparación. En el siguiente párrafo, Reinkin (1993) propone una definición extendida acerca de “la muerte en la cuna” (síndrome de muerte infantil repentina). En este caso, se presentan sinónimos, definición esencial e ilustración.

“José y Rosa eran los orgullosos, flamantes padres de una bebé de ocho libras llamada Jenny. Una noche de verano, Rosa acostó la bebé en su cunita; cuando fue a observarla, a eso de medianoche, la encontró muerta. La criatura no había llorado ni mostrado el menor signo. Incluso el doctor no supo indicar porqué había fallecido, siendo tan fuerte y saludable. El informe de autopsia confirmó las sospechas del doctor: el infante había sido víctima del “síndrome de muerte infantil repentina” (SMIR), también conocido como “muerte en la cuna”.

La muerte en la cuna es el repentino e inexplicable deceso de un aparentemente sano infante dormido. Es la causa número uno de muerte entre los infantes después de la primera semana de vida. El intrigante fenómeno ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones”.

Obsérvese dónde se ha presentado una definición esencial. En el siguiente párrafo, el autor recurre a la negación, apuntando hacia alguna de las interpretaciones propuestas:

“Aunque los investigadores no saben lo que SMIR es, sin duda saben lo que no es. Se sabe que no puede ser prevenida: ataca como un ladrón en la noche. La muerte en la cuna ocurre en segundos, en forma silenciosa y siempre sobreviene cuando el infante está durmiendo. La sofocación no es la causa, ni la regurgitación. Los investigadores no han encontrado correlación entre la incidencia de SMIR y el uso de píldoras anticonceptivas, tabaquismo en la madre o la presencia de fluoruros en el agua. Dado que no es hereditario ni contagioso, sólo existe una mínima probabilidad de que el SMIR ataque dos veces en la misma familia”.

Finalmente, el escritor explora algunas causas propuestas y las reacciones de los padres ante la pérdida de sus niños:

“Como podría esperarse, los investigadores han ofrecido algunas teorías relativas a las causas de la muerte en la cuna. El Dr. R. Reisinger, científico del Instituto Nacional del Cáncer, ha relacionado las muertes en la cuna con la presencia de una bacteria común, E. coli, en los intestinos de los recién nacidos. Los organismos se multiplican en los intestinos produciendo una toxina que es absorbida por el tracto intestinal, pasando a la corriente sanguínea. La leche materna detiene el crecimiento del organismo, mientras que los sustitutos la propician. En consecuencia, el Dr. Reisinger considera que los bebés alimentados con botellas corren un mayor riesgo de experimentar el síndrome.

La pérdida de un bebé producto de la muerte en la cuna es una experiencia especialmente traumática. Los padres a menudo desarrollan sentimientos de culpa y depresión, pensando que de alguna manera han provocado la muerte del bebé. Para aliviar tales aprensiones, se han establecido organizaciones para ayudar a los padres a aceptar el hecho de que ellos no son culpables”.

Actividad sugerida

Desarrollar una definición extendida sobre uno de los siguientes términos:

Estrés, machismo, feminismo, inteligencias múltiples, anorexia nerviosa, bulimia, corrupción, abogado del diablo, chivo expiatorio, imperialismo, panameñidad.

Define, empleando la sinonimia, la definición esencial y, de ser posible, la definición extendida, el concepto o categoría fundamental de tu tópico de investigación.

B. ILUSTRACIÓN

1. Definición:

Ilustrar consiste en presentar ejemplos pertinentes con el propósito de aclarar proposiciones generales. Lo concreto siempre resulta más sencillo de asimilar que lo abstracto: la ilustración arroja luz sobre lo que de otra forma permanecería vago e impreciso. La ilustración se emplea para afirmar, esclarecer y enfatizar enunciados y proposiciones; también para sustentar premisas a través de una selección apropiada de ejemplos.

La ilustración es un proceso natural en el ser humano: la conversación diaria está llena de expresiones "como", "por ejemplo". En el aula de clases, los instructores presentan un principio abstracto o ley universal y luego proporcionan ejemplos concretos que permiten la comprensión cabal. En un curso de básico de literatura, no basta con definir conceptos como metáfora, ironía, catarsis; los mismos requieren ser esclarecidos mediante ejemplos derivados de poemas o fragmentos narrativos.

2. Selección y número de categorías:

Al disponerse a ilustrar, siempre pregúntese: ¿Cuántos ejemplos necesitaré? ¿Uno largo, extendido, algunos o un gran número de ejemplos? Observe cuidadosamente su asignación para encontrar la respuesta. Asegúrese de que los ejemplos permanezcan en la dirección apuntada, es decir, que apoyen la proposición general y que no se desvíen hacia un ángulo inapropiado. Por ejemplo, si usted plantea que la letra del último disco compacto de un grupo de rock son ofensivas, no incluya comentarios acerca del estilo de vida desordenado de sus miembros; en lugar de eso, proporcione ejemplos que sustenten su argumento, transcribiendo el contenido de las canciones: en este caso, no sería válido ilustrar a partir de una sola canción; es necesario incluir múltiples ejemplos para superar objeciones en el sentido de que sus ilustraciones no son suficientemente representativas.

3. Tipos de ilustración:

Un proceso ilustrativo, orientado a esclarecer proposiciones abstractas o principios generales, puede asumir las siguientes modalidades: ilustración extendida, ilustración categorizada y ejemplos breves.

a) Ilustración extendida

Mediante el siguiente texto, se procede a ilustrar a partir de la primera modalidad:

Laboradicto

Por Ellen Goodman

Trabajó hasta matarse, lo cual finalmente ocurrió a las tres de la madrugada de un domingo. El obituario no decía eso, por supuesto: había muerto de una trombosis coronaria o algo así. Él era un perfecto tipo A, un adicto al trabajo, un ejemplo clásico, se dijeron sus amigos y conocidos moviendo sus cabezas... y meditaron cinco o diez minutos acerca de las vidas que llevaban. Este hombre que trabajó hasta matarse precisamente a las tres de la madrugada de un domingo—su día libre—tenía cincuenta y un años y era vicepresidente; uno de seis vicepresidentes, y uno de los tres que probablemente llegarían a la cima si el presidente moría o se retiraba pronto. Gil lo sabía, por eso trabajaba seis días a la semana, cinco de ellos hasta las ocho o nueve de la noche, en una empresa que había adoptado la opción de cuatro días laborables para todos los empleados, excepto los ejecutivos. Gil trabajaba como la gente importante: él no tenía intereses extracurriculares, salvo jugar al golf con el presidente de la compañía una vez al mes. Gil siempre almorzaba comida rápida en su escritorio; naturalmente, tenía un sobrepeso de veinte a veinticinco libras. Pensaba que estaba bien porque él no fumaba. Los sábados, Gil usaba una chaqueta deportiva en la oficina en lugar de una formal, porque era el fin de semana. Tenía un montón de personas trabajando para él, quizá sesenta, y la mayoría la encontraba agradable. Tres de ellos serán considerados para ocupar su puesto: el obituario no mencionó eso.

Lo sobreviven su esposa, Eva, de cuarenta y cuatro, una buena mujer que trabajaba en una oficina antes de casarse y convertirse en madre. Su hijo mayor es un tenaz ejecutivo en una firma manufacturera. El día siguiente al sepelio, conversaba con los vecinos, interrogándolos acerca de cómo era su padre. Gil también tenía una hija, veinticuatro años, recién divorciada. Vive cerca de su madre y se llevan bien, pero cada vez que se veía con su padre—maneja un auto, por ejemplo—no encontraba qué decir. El hijo más joven tiene veinte: era el favorito del padre, pero durante los últimos dos años se ha entregado a las drogas. Gil estaba muy preocupado.

En el funeral, el presidente de la compañía comentó a la viuda que el deceso de un hombre en su plenitud, difícil de reemplazar, sería muy lamentado. Gil tenía sobrepeso, ansiedad crónica y trabajaba demasiado. Si no estaba en la oficina, se sentía incómodo. Gil era el perfecto tipo A, el natural candidato a infarto del miocardio: reconocido de inmediato en una hilera. Por eso, cuando finalmente trabajó hasta matarse—lo que ocurrió a las tres de la madrugada de un domingo—el realidad nadie se sorprendió. A las cinco de la tarde, el día del funeral, el presidente de la compañía había iniciado—discretamente, como es natural, con mucho tacto—el proceso de reemplazo. Uno de tres vicepresidentes. Empezó preguntando “¿Quién se ha estado esforzando más?”

El caso de Gil corresponde a un solo ejemplo, suficientemente representativo. Para ilustrar la premisa de que una buena enfermera debe ser competente, comprensiva y humanitaria, probablemente lo mejor será limitarse a un solo ejemplo, dado que en dicha profesión las personas deben poseer todas esas características. Igual recomendación se aplica en el caso de los astronautas: el perfil que demanda esta profesión (excelente condición física, nervios de acero, capacidad de respuesta bajo presión, además de conocimientos muy avanzados sobre ingeniería espacial) puede ser perfectamente ilustrado con un solo ejemplo.

b) Ilustración categorizada

Cuando nos referimos a tendencias, seguramente se necesitarán algunos ejemplos. Demostrar que las familias han estado educando a sus hijos en forma más y más permisiva a lo largo de las últimas décadas, requiere por lo menos de tres ejemplificaciones: los ochenta, los noventa y la nueva década. También se requiere más de un ejemplo al intentar demostrar las agudas diferencias entre la actitud de los japoneses y los panameños hacia el trabajo, las diversiones, las expresiones de afecto...

Ilustración categorizada

"Diferentes turnos, diferentes acciones"

"El cuerpo de enfermeras en un pequeño hospital está acostumbrado a la rutina. Una enfermera experimentada lideriza el equipo integrado por practicantes, profesionales y ayudantes. Aunque todas las enfermeras cuidan a los pacientes, las tareas y condiciones de trabajo varían considerablemente con cada turno.

El primero empieza a las siete de la mañana, cuando las enfermeras despiertan a los pacientes y los preparan para las pruebas de laboratorio, rayos X y medicamentos. Se toma la temperatura, el pulso, se aplican inyecciones y enemas. El equipo también sirve el desayuno y administra medicamentos como tranquilizantes y analgésicos. Para entonces, los médicos empiezan a examinar a los pacientes; imparten nuevas órdenes y prescripciones. La central de enfermeras es un hervidero. Los laboratoristas y los técnicos de rayos X analizan los resultados de las pruebas. El farmacéuta trae medicamentos y pregunta acerca de nuevos pedidos. El dietólogo pregunta por qué el paciente x no está comiendo los alimentos indicados. El teléfono suena y las luces de los pacientes se activan continuamente. Los miembros del equipo de enfermería, cada cual enfrascado en sus propias tareas, tratan desesperadamente de manejar todas estas demandantes actividades. El ritmo vertiginoso continúa durante todo el turno.

El segundo turno empieza a las tres de la tarde. Durante este período, normalmente se puede dedicar mayor atención a las necesidades individuales de cada paciente. Las enfermeras les preparan para recibir visitas y esperar la cena; si es necesario lavan manos y rostros, los cambian de posición... Después de la cena, cuando los visitantes han salido, las enfermeras informan a los pacientes acerca de su estado y les indican cómo cuidarse después de ser dados de alta. Por ejemplo, muestran a los pacientes diabéticos cómo administrarse inyecciones de insulina, el cuidado de su piel y la selección de alimentos. Para prepararlos para la noche, las enfermeras disponen las camas, brindan masajes en la espalda y las últimas medicinas. A eso de las diez, la mayoría de los pacientes duermen. La calma prevalece en la central de enfermeras, sólo dos o tres revisan las hojas clínicas... A excepción de alguna llamada ocasional de algún paciente, la actividad cesa durante la noche.

Aunque ambos equipos tienen las mismas responsabilidades—el cuidado y bienestar de los pacientes—durante el segundo turno el equipo de enfermería usualmente trabaja en una atmósfera mucho más relajada. Un ritmo menos vertiginoso de trabajo se traduce en una atención más personalizada". (Reikin, 1993)

c) Ejemplos breves

Finalmente, algunas premisas requieren un gran número de ejemplos: términos y expresiones producto de la era de las computadoras, extranjerismos, términos aceptados por la Real Academia de la Lengua... Un gran número de ejemplos pueden ser agrupados en categorías y éstas deben ser ordenadas siguiendo algún criterio; por ejemplo, las palabras que provienen de otros idiomas.

4. Organización de los ejemplos:

Un solo y extendido ejemplo con frecuencia asume la forma de la narrativa, al presentar series de acontecimientos en secuencias. Los ejemplos que revelen tendencias también se desarrollan en secuencias, ya sea hacia delante o hacia atrás. Un ensayo que muestra el comportamiento de diferentes individuos en una situación determinada, deberá organizarse desde lo mínimo hasta lo más relevante (in crescendo) o bien en orden inverso (in decrescendo). Por ejemplo, para mostrar el modo en que los vendedores difieren en sus actitudes hacia los clientes, usted puede primero describir un vendedor hostil, luego uno agradable pero ineficaz, y finalmente uno cortés y efectivo.

A veces cualquier orden puede funcionar de manera aceptable: suponga que muestra a un grupo de jubilados un conjunto de precauciones para prevenir ataques

cardíacos; aunque se mueva de una persona que se ejercita, otra que cuida su dieta, otra que practica la meditación, no hay exigencias para un ordenamiento especial.

Para aplicar la estrategia "ilustración" dentro de un escrito de corte académico, siempre considere:

Exactamente, ¿cuál es el punto que quiere demostrar?

¿Por qué quiero manifestarme en torno a él (para cuestionar, prevenir, exaltar, asustar).

¿Cuál será mi audiencia potencial?

¿Cuántos ejemplos presentaré y por qué?

Al revisar los ejemplos, considere:

¿He utilizado el / los ejemplos más significativos?

¿Mis ejemplos apoyan la idea sin introducir material irrelevante?

¿Son los ejemplos interesantes, sugestivos?

¿He usado el número apropiado de ejemplos?

¿Se ha organizado el ensayo en forma efectiva?

Actividades sugeridas en el manual *Estrategias para una escritura exitosa* (1993)

A. Seleccione una de las siguientes proposiciones, escoja un ejemplo apropiado y escriba el resto del ensayo:

1. A veces, un incidente baladí altera dramáticamente la vida de una persona.
2. posee un nombre que corresponde con su personalidad.
3. Todavía me sonrojo cuando recuerdo.....
4. La educación no se circunscribe al salón de clases.
5. Aprendí el valor de..... de la manera más ardua.

B. Justifique la elección de uno, pocos o múltiples ejemplos al desarrollar las siguientes premisas:

1. La familia no es lo que solía ser.
2. La mascota ideal es pequeña, tranquila y afectuosa.
3. Progresivamente, las mujeres asumen roles prominentes.
4. Extraños remedios para las "resacas".
5. Cualquiera no puede ser astronauta.
6. No decidir es decidir.

7. La gente exitosa se hace a sí misma.
8. Muchas personas inteligentes carecen de sentido común.
9. Cumplir con lo que se espera de ti, no siempre conduce al éxito.
10. Un héroe contemporáneo.

C. Aplique el principio de ilustración extendida o categorizada en su propio tópico de investigación. De ser posible, incorpore alguna experiencia personal o de la que haya sido testigo.

C. CLASIFICACIÓN:

1. La clasificación como proceso cognitivo

La clasificación juega un importante papel en nuestras vidas. Nuestra mente, en forma natural, organiza la información en categorías. En unas cuantas semanas a partir de su nacimiento, los infantes pueden distinguir el rostro de los miembros de su familia de los extraños; en unos meses, podrán distinguir entre gatos, perros y conejos. En ambos casos, la clasificación parte de diferencias físicas. Al crecer, empezamos a clasificar a partir de modelos más abstractos; el adulto constantemente se encuentra ordenando en categorías: trabajos, opciones políticas, inversiones, sitios de recreo, amistades...

Ventajas: El principio de la clasificación también ayuda a los académicos y a quienes hacen de su pluma un arte. Un tema abierto se desglosa en categorías de acuerdo con algún principio específico; se presentan los rasgos distintivos de cada categoría; se demuestra cómo los rasgos difieren entre categorías... Al segmentar el tema se simplifica la observación: presentar un informe a través de pequeños segmentos, claramente delineados, siempre es preferible a enfrentarse con un confuso y caótico montón.

2. Importancia

La clasificación nos ayuda a tomar decisiones. Identificar qué grupos de consumidores—estudiantes, dueños de pequeñas empresas, amas de casa—están dispuestas a adquirir algún nuevo producto permite al empresario preparar una exitosa campaña publicitaria. Conocer el tipo de motor, manejo, capacidad, kilometraje, de los autos compactos permite a los clientes decidir qué auto comprar. Al examinar los

términos de la prima de seguros, beneficio y ventajas adicionales, las personas seleccionan qué tipo de seguro, qué compañía se ajusta a sus necesidades.

3. Principio y categorías de clasificación

Las personas clasifican de diferentes formas de acuerdo con diferentes propósitos, los cuales generalmente reflejan sus intereses: así escuchamos hablar del primer y el tercer mundo; los tipos de temperamento (sanguíneo, flemático, iracundo, nervioso), tipos de nariz (leptorrina, mesorrina, platirrina).

Al escribir un informe que implique un proceso de clasificación, seleccione un principio que se adecue a su audiencia: si se dirige a los estudiantes, no clasifique a los instructores de acuerdo con su religión, hábitos dietéticos ni afiliación política; desarrolle un principio más efectivo de clasificación. Quizá sus criterios de evaluación, su preocupación e interés por los estudiantes, sus técnicas de enseñanza. En ocasiones resulta útil o necesario dividir una o más categorías en subcategorías; si lo hace, emplee sólo un principio de clasificación para cada nivel. Ejemplo: para clasificar autos compactos, puedo aplicar el principio de lugar de origen (americanos, europeos, japoneses, coreanos) y subdividirlos de acuerdo con el principio de número de cilindros. Sin embargo, si clasifico los autos compactos en americanos, europeos, japoneses y deportivos, la clasificación es impropia porque agrupa los autos por lugar de origen y por tipo. En casos así, reina la confusión y nada se esclarece.

Actividad sugerida

Las siguientes listas contienen categorías inconsistentes; identifique cada principio y explique por qué resultan erróneas.

Pinturas: al óleo, ilustraciones de revistas, litografías, acuarelas, aguafuertes.

Idiomas: chino, inglés, francés, indostán, coreano.

Sectores económicos: agricultura, industria, servicios, turismo.

Colores primarios: rojo, amarillo, verde, azul.

4. Número y desarrollo de categorías

En algunos casos, todas las categorías son incluidas; en otros, sólo se discuten algunas categorías seleccionadas. Al desarrollar cada una de las categorías se deben incluir detalles específicos y relevantes que provean una clara descripción y que orienten al lector en cuanto a la distinción y/o relaciones entabladas entre ellas. Por ejemplo, en

la siguiente clasificación, desarrollada en dos categorías, obsérvese cómo cada párrafo establece claramente el principio de clasificación:

“Los salones de descanso de lujo se encuentran en establecimientos como restaurantes cinco estrellas, boutiques y departamentos de modas. En este aristocrático tipo de facilidades públicas usualmente se desdeñan los términos “baño”, “servicios sanitarios”, como prosaicos y poco elegantes. Tan pronto se entra, el usuario es cautivado por la elegancia: gruesas alfombras, cortinas de terciopelo, lámparas, cómodos divanes; sobre las primorosas mesitas, los últimos números de revistas sofisticadas como Vogue, Vanity Fair; jabones cremosos, aromáticos, afelpadas toallas pasadas por alguna ayudante solícita que lanza una furtiva mirada hacia un platito de plata donde las clientas depositan algún billetito como muestra de agradecimiento.

Otros ofrecen utilidad sin tal aparatoso despliegue de lujo. Se localizan típicamente en grandes centros comerciales o tiendas por departamentos. Superficies sin ornamentos, pisos de mosaicos, luces fluorescentes. Para quienes deseen descansar, algún sofá colorido y una mesita de metal o madera donde reposan periódicos, números atrasados de Selecciones y Vanidades. Lavatorios de fórmica, llaves cromadas; el jabón es líquido; el papel toalla cuelga en una esquina. Y nadie te ayuda ni te pide propina.” (Reinkin, 1993).

Los detalles tan concretos de ambos párrafos caracterizan clara y efectivamente cada categoría. Imagínese cuán vaga y confusa resultaría la composición si se procediese de otra forma.

Consejos:

- Siempre tener presente el propósito de la clasificación y el tipo de audiencia.
- Inicie el escrito identificando el tópico.
- Trate de captar de inmediato el interés del lector de alguna forma.
- En el “cuerpo” del escrito presente las categorías en cualquier orden de acuerdo con su propósito: la organización tipo clímax—menos, más—funciona bien.
- Cualquiera que sea su principio de clasificación, indíquelo al lector de forma clara e inmediata. Evite expresiones como “primero, segundo, otro, siguiente”, porque no ofrecen indicios acerca del principio de clasificación que usted ejerce.
- Asegúrese de que la ordenación del material dentro de las categorías propuestas mantiene un patrón de consistencia. En la ilustración, relativa a salones de descanso, el autor informa acerca del piso, paredes, luces, muebles y termina con los lavatorios, jabón, toallas, asistente y propina.

Ensayo tipo CLASIFICACIÓN

“Clientes indeseables”

En un supermercado, usted encontrará una variedad tan amplia de consumidores como de frutas y vegetales. Los clientes indeseables pueden clasificarse en tres grandes categorías: quienes aprietan la fruta, quienes se quejan todo el tiempo y aquellos que tratan de engañar al dueño. Quizá usted reconocerá a algunos de sus vecinos y amigos.

“Pedro apretador” es el menos mortificante de los tres. Pedrito quiere estar seguro de que cualquier cosa que compre debe ser simplemente perfecta: golpea las sandías y melones con los nudillos; aprieta los duraznos y ciruelas, hinca las uñas en las manzanas y en las peras, abre las mazorcas para examinar los granos... Después de que diez Pedros hayan apretado, sobado y pellizcado alguna pobre fruta, es seguro que aquella estará suave aunque originalmente no fuese así. Los problemas que Pedro provoca para los empleados son primordialmente físicos: retirar los productos echados a perder después que sale.

Un cliente menos soportable es “Rosa la quejosa”. Nunca está satisfecha: los bananos están muy verdes (o muy maduros), la lechuga tiene manchas pardas; las papas, manchas blancas. Uno se pregunta si Rosita estaría satisfecha con las frutas del Jardín del Edén. La mujer no sólo se queja de los vegetales: también encuentra faltas en el servicio que recibe; emite con otros clientes, mientras espera junto a la registradora, simpáticos comentarios como “¿Por qué será que las cajeras son tan torpes? Mira la hora que es”. Incluso justo en el momento de salir—que nunca es demasiado pronto—formula un último lamento: “¿Así que yo tendré que cargar mi bolsa de papas hasta el auto?” Los problemas que Rosita crea a los empleados son primordialmente mentales: de forma natural, crispera los nervios.

Quizá el más insoportable de todos sea “Rigo el juega vivo”. Usted tiene que mantener un ojo constantemente sobre él, porque es un experto en el sofisticado arte de birlar. Tomará manzanas de 6 x \$.99 e indicará a la cajera que son de 6 x \$.79; o colocará las uvas sin semilla en el fondo de la bolsa y las baratas encima... si lo pillan, “Oh, no sé qué pasó... Mi niño (o niña) las habrá puesto allí”. Los problemas que “Rigo el juega vivo” ocasiona son dobles: financieros y legales. Si no lo pescan, la empresa pierde; si lo agarran, habrá que reportarlo...y hacer el ridículo por unos centavos, un dólar o dos.

¿Reconoce alguno de estos clientes? Si no es así y desea mirarlos en plena acción, visítenos en Z, lugar donde trabajo”.

(Reinkin, 1993)

Asignación individual

1. Escribe un escrito tipo clasificación, a partir de uno de los siguientes principios de clasificación. Determina el propósito, audiencia, categorías apropiadas; desarróllelas con detalles específicos y ordénalas en una secuencia efectiva:
 - a) conductores
 - b) creyentes
 - c) parientes
 - d) fanáticos
 - e) narcisistas
 - f) personas haciendo cola
 - h) aburridos
 - i) estudiantes
 - j) profesores
2. Aplica un principio de clasificación en el trabajo de investigación que realizas y redacta los párrafos necesarios.

D. COMPARACIÓN

Todos los días establecemos comparaciones: al hacerlo, examinamos dos o más entidades para encontrar similitudes, diferencias, oposiciones y contradicciones. La comparación nos ayuda a escoger entre alternativas desde la más trivial hasta una crucial. También nos permite acercarnos a entidades poco familiares.

1. Criterios para la comparación:

Los elementos por comparar deben presentar algún terreno común: dos deportes, dos corrientes filosóficas... Pero no se puede comparar un tenista con un filósofo: simplemente no hay base para la comparación. Cualquier comparación válida presenta tres posibilidades: patrón de bloque, patrón alternativo y analogía.

a) Patrón de bloque:

Suponga que va a calificar dos candidatos, Juan y Pedro, para un puesto como creativo de una agencia de publicidad.

Categorías de comparación	Pedro	Juan
1. Años de experiencia	dos	ninguno
2. Créditos universitarios	regulares	excelentes

- | | | |
|------------------------|-----------|-----------|
| 3. Trato con clientes | excelente | aceptable |
| 4. Manejo de programas | excelente | excelente |

El patrón de bloque presenta todos los puntos de comparación para uno y para otro. Este modelo funciona mejor para informes breves o para aquellos que incluyen pocos puntos de comparación.

b) Patrón alternativo:

Presenta el punto de comparación para uno e inmediatamente con el otro.

Ejemplo:

1. Años de experiencia: Pedro, dos; Juan, ninguno.
2. Créditos: Pedro, regulares; Juan, excelentes.
3. Trato: Pedro, excelente; Juan, aceptable.
4. Manejo de programas: Pedro, excelente; Juan, excelente.

Para ensayos extensos que incluyan múltiples puntos de comparación, es preferible emplear el patrón alternativo: se establecen las similitudes y diferencias para cada categoría, de manera que el lector no tenga que hacer una pausa y releer. El patrón de alternativa también trabaja bien para ensayos breves.

Ejemplo de comparación tipo bloque entre la lengua escrita y la lengua hablada:

Lengua escrita	Lengua oral
En el plano semántico:	En el plano semántico:
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mayor densidad de información ❖ Crea su propio contexto ❖ Ausencia de interlocutor ❖ Requiere mayor precisión ❖ Imposibilidad de realimentación ❖ Admite múltiples revisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Menor complejidad ❖ Se integra a un contexto ❖ En presencia: apoyo gestual y contextual ❖ Admite cierto margen de imprecisión: insinuaciones, repeticiones, muletillas ❖ Explicaciones, aclaraciones
En el plano sintáctico:	En el plano sintáctico:
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oraciones considerablemente elaboradas ❖ Sintaxis compleja ❖ Abundante subordinación ❖ Al escribir, saltan los errores ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Oraciones simples ❖ Sintaxis funcional ❖ Mínima subordinación ❖ Al hablar no se notan los errores ortográficos.

Si se desea plantear la comparación a partir del patrón alternativo, la información se presentaría de la siguiente forma: en la primera categoría, plano semántico, se indican las características de la lengua escrita en forma paralela con la lengua hablada ("La lengua escrita presenta mayor densidad de información, mientras que la hablada presenta menor complejidad") y así sucesivamente. En este caso, para efectos de visualización, es preferible el patrón de bloque.

c) Analogía:

Tipo especial de comparación: enfatiza una o más similitudes presentes en dos entidades que aparentemente no tienen nada en común. La analogía puede plantearse a través de un patrón de bloque o alternativo.

La analogía a menudo esclarece una entidad poco conocida al vincularla con una entidad familiar. Y viceversa, se presenta algo poco conocido con el fin de reconocer lo familiar. En el siguiente párrafo, Reinkin (1993) establece una analogía de este tipo al presentar las cualidades y deberes de una profesión poco conocida—guía de montañas—para arrojar luz sobre una práctica familiar, enseñar:

"El guía de montañas, al igual que el verdadero maestro, posee una tranquila autoridad. Él o ella proyectan confianza y propicia la ejecución de tareas. El guía acepta su rol de liderazgo, pero reconoce que el éxito (determinado por la elevación que se consiga) depende de la cooperación y activa participación de cada miembro del equipo. Él ha atravesado antes ese camino, el terreno le es familiar...pero cada ascenso es nuevo y genera ansiedad y excitación propias. Las habilidades esenciales deben estar dominadas; cada etapa demanda atención y concentración: el prejuicio, la falta de energía y compromiso pueden hacer abortar la travesía."

2. Consejos para desarrollar una analogía:

- El lector debe estar familiarizado con una de las entidades
- Las entidades deben presentar similitudes significativas: un riñón con un filtro; cáncer con anarquía...
- La analogía debe realmente iluminar, esclarecer: las analogías obvias—guerra, litigio—en realidad no revelan nada nuevo
- Extensión: analogías muy largas impacientan al lector.

- Y, como siempre, no escriba simplemente para cumplir con una asignación: hágala suya, que se perciba un propósito, una intención. Al principio del ensayo, identifique el tópico y despierte el interés del lector.

Actividades sugeridas

1. Escriba un ensayo tipo comparación a partir de los siguientes estímulos:
 - Exigencias físicas y mentales de dos trabajos
 - Algo natural y algo artificial
 - Una novela y su versión cinematográfica
2. Desarrolle una analogía:
 - Cáncer y anarquía
 - Un padre y un agricultor
 - Corazón y una bomba
 - Un ejército invasor y una plaga de langostas
 - Un alcohólico y un fanático
 - Una tormenta y una multitud

E. ARGUMENTACIÓN

1. Definición:

La argumentación es una proposición verbal o escrita sustentada en evidencias lógicas y sistemáticas que tiene como objetivo convencer, persuadir.

2. Propósito:

Convencer al receptor acerca de una idea, opinión o bien inducirlo a la acción.

Toda argumentación se sustenta en apelaciones.

3. Apelaciones:

Existen tres tipos de apelaciones: racional, emocional y ética.

a) Apelación racional

En la mayoría de los contextos se espera que las conclusiones se alcancen sobre la base de la razón y las evidencias apropiadas. Lógica y pruebas son elementos cruciales para apoyar las conclusiones.

Las evidencias se pueden agrupar en cuatro categorías: verdades establecidas, opinión de expertos, información estadística y experiencias previas.

a.1) Verdades establecidas: hechos que nadie puede cuestionar, resultado de observaciones y juicios que se suman al sentido común ("la capa de ozono nos protege de los rayos ultravioleta" es un argumento irrefutable). En ciertos casos, involucran un elemento cultural o religioso: axiomas, dogmas.

a.2) Opinión de autoridades: una autoridad es un experto reconocido en alguna especialidad. Las opiniones autorizadas juegan un poderoso papel persuasivo.

a.3) Información estadística: debe ser fiable, significativa, típica. Con frecuencia es manipulada o mal interpretada (por ejemplo, las encuestas políticas). Es necesario asegurarse de la credibilidad de la fuente.

a.4) Experiencias personales: pueden proporcionar un poderoso mensaje persuasivo. Sin embargo, si bien la experiencia personal refuerza, no reemplaza otro tipo de evidencias porque el receptor puede asumir que el caso es trivial o atípico.

Una argumentación de tipo racional consiste en una conclusión sustentada en razones y evidencias. ¿Cómo combinarlas exitosamente? La apelación racional incluye dos estrategias de razonamiento: inducción y deducción.

La inducción conduce de segmentos separados de evidencias a observaciones generales: de lo particular a lo general. Un escrito estructurado en la inducción parte de una posición o pregunta directa o indirecta a fin de captar el interés del lector ("¿Puede mejorarse la redacción de los estudiantes universitarios de primer ingreso mediante estrategias discursivas?"). El cuerpo del escrito presenta la posición que usted defiende; la conclusión la confirma o sugiere las consecuencias.

La deducción es el proceso contrario: de lo general a lo particular. Deducir significa reducir. En lugar de formular una conclusión después de considerar piezas de evidencias, usted inicia con una observación aceptada por la mayoría y entonces ofrece ciertas conclusiones derivadas de tal observación.

b. Apelación emocional

La apelación emocional puede provocar un poderoso refuerzo a la argumentación. La emoción puede hacer la diferencia cuando las personas aceptan una argumentación lógica, pero no toman acciones. Las apelaciones emocionales asumen modalidades positivas (campañas para recoger fondos, víctimas de desastres, protección ambiental) o negativas (capitalizan nuestras esperanzas, miedos y vanidades).

c. Apelación ética

Se sustenta en actitudes socialmente aceptadas, en valores como la decencia, la sensibilidad, preocupación y positivismo. Una argumentación elegante, decente y bien intencionada consigue ganarse el respaldo de la audiencia y viceversa, un tono ofensivo, arrogante, mal intencionado, hace que las razones esgrimidas fallen. Si usted escribe movido por un genuino interés, compromiso con la verdad y sincero respeto por los demás, probablemente su argumentación triunfará. Siempre revise su discurso para detectar acusaciones, comentarios cáusticos o impropios, que ponen en entredicho su sensibilidad, preocupación y positivismo.

4. Falacias:

Son formas no válidas de argumentación. Es necesario establecer una diferencia entre falacias y sofismas: las primeras denotan un error o descuido en el razonamiento, mientras que los sofismas implican un proceso intencional para confundir y derrotar al contrario. A continuación, algunos ejemplos de falacias.

- ✓ falacia del equívoco (consiste en confundir dos sentidos de un término)
- ✓ anfibología (oscuridad gramatical)
- ✓ la parte por el todo y el todo por la parte
- ✓ generalización (sustentar una conclusión a partir de escasa evidencia). Ejemplo: "cuando voy a su despacho, nunca lo encuentro; luego, nunca trabaja"
- ✓ non sequitur (objetable conclusión a partir de evidencias aparentemente válidas). Ejemplo: "últimamente, fulano sale todas las noches, ¿quién será la chica?"
- ✓ estereotipos ("todos los afroamericanos bailan bien")
- ✓ sólo dos opciones (posición radical y fundamentalista, cuando en realidad existen más alternativas)
- ✓ petición de principio (se asume la verdad de algo antes de probarla). Ejemplo: "el jurado delibera si el homicida cometió el crimen".
- ✓ argumento circular (círculo vicioso): "fulano es un buen gerente porque administra bien la compañía".
- ✓ irrelevancia: esgrimir lo atípico, lo excepcional, como universalmente válido.
- ✓ apelación al hombre (en lugar de refutar lo afirmado, se ataca al hombre que hace la afirmación).
- ✓ apelación a la multitud (se intenta ganar la voluntad popular despertando las pasiones)

- ✓ culpable por asociación (establecer conexiones entre una persona y un grupo)
- ✓ post hoc, ergo propter hoc (después de esto, luego por esto)
- ✓ falsa analogía (asumir que dos entidades son similares en todo). ejemplo: "fulano, quien ganó medalla de oro en levantamiento de pesas, fortalecerá nuestras finanzas".
- ✓ apelación a la autoridad (se apela al respeto y prestigio para lograr la aceptación de un argumento).
- ✓ apelación por ignorancia (sustentarse en la carencia de pruebas para defender un argumento): "los fantasmas existen porque no se ha demostrado lo contrario".

Actividades sugeridas

A. Actividad individual:

1. Establece tres verdades universalmente aceptadas, provenientes de:
 - 1.1 la ciencia
 - 1.2 la ley
 - 1.3 la religión
2. Redacta un párrafo en el que argumentes a favor o en contra de:
 - 2.1 platillos voladores
 - 2.2 efectos del celular en el cerebro
 - 2.3 efectos de la marihuana
3. Ofrece dos situaciones (una positiva y otra negativa) donde pueda esbozarse una apelación de tipo emocional.
4. A partir de tu tópico de investigación, presenta dos opiniones emitidas por autoridades que sustentan tu trabajo.
5. Incorpora en tu tópico de investigación una apelación de tipo ético.

F. Actividad grupal:

Identifica el tipo de falacia presente en las siguientes proposiciones:

1. Las mujeres son emocionalmente inestables.
2. Panamá es un país pobre; luego, los panameños son pobres.
3. Los latinos son buenos amantes.
4. No aprobé el curso porque el profesor era demasiado estricto.

5. Habla de dietas y mira lo gordo que está.
6. Se fue donde su hermana cuando dio a luz.
7. No baila bien porque es alta.
8. O eres mi amigo o mi enemigo.
9. Nunca lo encuentro en su despacho; luego, no trabaja.
10. Los afroamericanos son buenos cantantes y bailarines.
11. Los ticos bailan raro.
12. Antes de ver los resultados, la ministra asegura que ha mejorado la educación.
13. Nada más con verle la cara se nota que es culpable.
14. Lo que quiero para mis hijos, lo quiero para mi patria.
15. Cada vez que canto, llueve.
16. Es transparente como el agua, luego se puede beber.
17. Toparse con un gato negro trae suerte.
18. El poder se define como la capacidad de poder tomar decisiones.
19. Señores del jurado: miren ese rostro torvo, esa mirada siniestra...
20. Como dijo Einstein, todo es relativo.
21. Cada vez que canta la lechuza se muere alguien.
22. Como todos son excelentes músicos, la orquesta es excelente.
23. Con la sabiduría que a nuestro presidente le dan las canas...
24. Soy un triunfador, por eso llegaré a presidente (Rubén Blades).
25. El señor X es muy destacado por ser miembro de la sociedad Z, tan afamada.

26. Siempre que el presidente asiste al juego, el equipo de Panamá pierde.
27. No está embarazada porque no está casada.
28. Con sólo ver el rostro de ese individuo se confirma su maldad.
29. ¿Qué sabe el cura acerca del matrimonio como para dar consejos?
30. Los hombres no deben llorar.

Referencias bibliográficas

- Achbert, W. (1999). *The MLA Style Manual*. New York: The Modern Languages Association of America.
- American Psychological Association. (2006). *Manual de estilo de publicaciones*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Miller, K. (1995). *Guide to First Year Composition*. Tempe: Arizona State UP.
- Reinkin, J., et al. (1993) *Strategies for Successful Writing: A Rhetoric, Reader and Handbook*. Englewoods Cliffs: Prentice Hall.
- Ruiloba, R. (2011). *Las competencias básicas de la redacción*. Panamá: Edición del autor.

GLOSARIO

Alfabetización académica

Prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. El concepto señala al 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 requeridos para aprender en el ámbito universitario.

Analogía

Tipo especial de comparación que enfatiza una o más similitudes presentes en dos entidades que aparentemente no tienen nada en común. La analogía esclarece una entidad poco conocida al vincularla con una entidad familiar.

Apelaciones

Argumentaciones basadas en la razón y en el empleo de evidencias. Pueden ser racionales, emocionales y éticas.

Aprendizaje

Proceso de adquisición del conocimiento que origina un cambio persistente en el individuo al crear un constructor mental nuevo o la revisión de uno previo.

Aprendizaje significativo

Conocimientos almacenados en la memoria de largo plazo, según Ausubel. Lo que deja huellas positivas y permanentes.

Argumentación por abducción

Deducción obtenida a partir de pocos datos, pero que tiene una alta probabilidad de ser confirmada. Según Ruiloba, "es una interpretación viable sobre la orientación posible de la realidad".

Artículo

Texto referencial fundamentado en evidencias. Puede estar basado en hechos o en teorías.

Competencia

Capacidad de poner en juego conocimientos, capacidades y actitudes dentro de un contexto específico.

Contexto

Coordenadas espacio temporales.

Encabalgamiento

Vicio muy común de redacción, que consiste en adicionar una oración tras otra, sin separarlas mediante signos de puntuación. El resultado equivale a un fluir de conciencia caótico que torna borroso o incomprensible el texto.

Ensayo:

Texto de carácter especulativo que no requiere presentación de pruebas, sino que se sustenta en la autoridad de quien escribe.

Esquema discursivo

Categorías o unidades de sentido planteadas en el párrafo introductorio para ser desarrolladas a lo largo del texto.

Estrategias discursivas

Patrones organizativos del discurso. Modelos que estructuran y articulan el discurso académico. Los rasgos básicos de las estrategias discursivas son la conciencia (opciones elegidas de manera consciente), intencionalidad (consecución de un efecto determinado) y contexto (su efectividad depende del entorno).

Estructuralismo

Como corriente teórica, el estructuralismo se propone descubrir la sintaxis, la gramática, el sistema oculto que subyace, articula y sustenta todos los discursos culturales.

Estructuras cognitivas

Según Ausubel, conjunto de conceptos, ideas, que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como su organización.

Falacia

Razonamiento erróneo con apariencia de verdad. Se emplea a veces como equivalente de sofisma, pero la falacia se caracteriza por ser un error de razonamiento, mientras que el sofisma implica un argumento engañoso de carácter intencional.

Géneros discursivos

Según Bakhtin, "cada actividad humana desarrolla unas formas relativamente estables de enunciados" que llamó géneros discursivos. Serie de discursos agrupados a partir de ciertas similitudes en su estructura, contenido temático y estilo verbal.

Horizonte de expectativas

El dominio de las estrategias discursivas sienta las bases para el desarrollo de una actitud investigativa, la estructuración de proyectos, el contraste de ideas, la

consignación de fuentes y la argumentación: pilares de la investigación en el nivel superior. Para los estudiantes de primer ingreso, el curso habrá implicado una transición epistemológica sobre los esquemas previos, un proceso de transición o iniciación en el manejo de códigos de la educación superior.

Rapport

Empatía, creación de un ambiente áulico de cordialidad y camaradería.

Redacción

Conjunto de estrategias intelectuales y comunicativas que permiten producir un texto inteligible. Según Quintero Vila, "la redacción también es un acto social que solamente puede ocurrir dentro de un contexto específico y para un público determinado". Para Martín Alonso, "es el arte de construir la frase con exactitud y originalidad, incorporando al caudal de expresión un léxico y un estilo propios.

Habilidad, capacidad para organizar un discurso escrito sustentado en los planos sintáctico y semántico: función de lenguaje, vocabulario, ortografía, empleo correcto de signos de puntuación, secuencia, ritmo y coherencia en la exposición.

Redacción académica

Textos escritos con lenguaje y estructura apropiados dentro del ámbito universitario. La redacción académica lleva implícito el concepto de competencia. Se considera la redacción académica como una competencia integrada, donde se conjugan los dominios cognitivo, procedimental y actitudinal, que se manifiesta mediante signos como *riqueza léxica, ortografía, empleo correcto de signos de puntuación, ritmo, coherencia en la exposición, organización textual (introducción, desarrollo, conclusión)* y aplicación consistente de un modelo bibliográfico. Elementos que son susceptibles de cuantificar y evaluar mediante instrumentos.

Ritmo

Orden acompasado en el avance textual que se logra mediante el contraste.

Subtexto

Sentido profundo del texto, donde aparece la intención del autor.

Tema vs tópico

Mientras el tema es general, amplio, extendido, el tópico es particular, restringido.

Texto

“Toda producción verbal, oral y escrita situada comunicativamente: no hay texto sin un contexto” (Riestra). Ejemplos de textos dentro del ámbito universitario: artículos, ensayos, monografías, tesis. Ejemplos de contextos: universitario, académico, superior, institucional.