

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



ANGELLYS BLANCO

Magíster en Lectura y Escritura

Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada

angellysblanco@gmail.com

Recibido: 27/09/2016

Aceptado: 01/02/2017

Resumen

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

Palabras clave: prácticas de escritura, metacognición, textos académicos

ACADEMIC TEXTS WRITING FROM COGNITIVE AND METACOGNITIVE PRACTICES CARRIED OUT WITH UNEFA-NAGUANAGUA STUDENTS

Abstract

This article is aimed at the design of cognitive and metacognitive practices to strengthen the deep structure of academic texts: reports, essays and monographies in junior students of Municipal Administration and Management at UNEFA-Naguanagua. In this way, the deficiencies of discursive structures around the texts that are handled in the university are detected. This leads to a theoretical moment in which the influence and pertinence of some theoretical and conceptual supports in university writing tasks, such as David Ausubel's theory of meaningful learning and the epistemic basis of metacognition, are specified. The methodology is based on qualitative research design under the participant-research-action approach proposed by Kemmis and McTaggart (1988), and data collection techniques are participant observation, textual models for written production and in depth sessions or group interviews. These techniques were used at the beginning as well as during the cognitive and metacognitive practices, and they were presented in the triangulation process leading to a double articulation to highlight the theoretical character mediating the diagnosis and the transforming action processes. Finally, these practices served as a basis for developing in the students cognitive and metacognitive schemes through which they could strengthen the specificities of the worked texts. This study is intended to serve as a procedural material in the production of more coherent and accurate academic texts.

Keywords: writing practice, metacognition, academic texts



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.391-406

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

La escritura de textos académicos desde prácticas cognitivas y metacognitivas...

Angellys Blanco

El problema

Muchos concuerdan en definir la escritura como una tarea compleja (Calsamiglia y Tusón 2002, Ríos Cabrera 2000, Cervera, Hernández García, Pichardo y Sánchez Lobato 2007 y Parodi 2008, por mencionar algunos). En efecto, Parodi (2008) expone: “Como bien se sabe (...) la escritura en general y tal vez la escritura académica más aún, es un arduo proceso colectivo y construido a múltiples manos y voces” (p.13). Y como proceso colectivo supone una responsabilidad compartida entre el colectivo que forma parte de la educación sistemática, iniciando por el docente, y continuando con las instituciones y el currículo.

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

Es prudente, entonces, definir lo que se entiende como textos académicos. En palabras de Adelshtein y Kuguel (2008) “Son textos especializados que circulan en el ámbito de investigación y educación superior. La denominación “texto especializado” hace referencia a los textos producidos en ámbitos específicos con fines específicos” (p.15). El presente estudio se basa en la creación de prácticas de escritura en las que se genere un conocimiento sobre las actividades que giran en torno a la creación de un texto académico. Estos textos sugieren la apropiación de normas provenientes de espacios determinados, que demandan competencias adecuadas con los requerimientos exigidos así como estructuras e intervenciones variadas del estudiante: formas subjetivas, objetivas, críticas, impersonales.

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

del mismo.

Van Dijk (1996) designa como superestructura, aquella manera en que sistematizamos las ideas de un texto de acuerdo con su tipología y expone que es “la *forma global* de un discurso, que define la ordenación global... y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos.” (p. 53). Este elemento será el centro de las prácticas de escritura del presente estudio, pues, las voces y maneras de esbozar las ideas y convertirlas en palabras se deben adaptar a un molde establecido, el cual se debe tomar en cuenta antes de iniciar el texto, en la planificación, durante la redacción del mismo y en la revisión final para evaluar su ajuste. Esto es, se circunscribe en la superestructura de cada texto que lo define y a su vez lo diferencia de otro.

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

en la escritura y lo lleven a desarrollar su propia voz.

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

Objetivos

Objetivo general

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

Objetivos específicos

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

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

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

Evaluar el proceso de transformación de los protagonistas del estudio en función de los textos aca-

démicos trabajados: Informe, monografía y ensayo.

Bases teóricas

Bases orientadas al proceso didáctico

A continuación, se expondrán una serie de enunciados teóricos que sirvieron de referente al presente estudio, desde el punto de vista del proceso didáctico. Resultan idóneos en términos de proponer estrategias y alternativas para la producción escrita académica, desde el enfoque cognitivo y metacognitivo de la investigación.

Aprendizaje significativo

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

Para alcanzar el nivel cognitivo deseado, el estudiante se vale de herramientas como materiales didácticos que le proporcionen el espacio o ambiente a través del cual podrá echar mano de su conocimiento previo y ponerlo en funcionamiento y relación con el nuevo contenido. Para el desarrollo de este proyecto es preciso señalar que de

acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo, en los materiales didácticos se trabajan los conocimientos previos y se desarrollan otros tomando en consideración la mediación entre uno y otro estadio para que exista una conexión que permita aprender de manera eficiente al tiempo que se trabaja. En este sentido, la construcción de modelos superestructurales a fin de realizar prácticas cognitivas y metacognitivas constituye este puente que conllevará a la obtención del aprendizaje significativo en el estudiante. Así, resulta prudente enfocarse en el papel que jugará el facilitador y el material didáctico a emplear a través de la *mediación*:

La mediación en la construcción del aprendizaje Lev Vigotsky

En el proceso de aprendizaje este procedimiento se instaura como uno de los ejes centrales para que el estudiante llegue a alcanzar su desarrollo potencial y obtener así el aprendizaje esperado. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 2) plantean que lo realmente significativo, más que “decir lo que se sabe” es “transformar lo que se sabe”. El estudiante es un sujeto cuyos esquemas de pensamiento y experiencias marcarán un elemento importante a tomar en consideración para sus procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la mediación se convierte en un elemento de intervención sociocultural que modifica la conducta del sujeto en función de sus necesidades de acuerdo con el entorno. A su vez lo ubica en una situación discursiva que despliega sus habilidades

en torno al aprendizaje y lo dispone a adquirir otras nuevas.

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

Las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos, de acuerdo con el planteamiento de Vigotsky y de Avilán (2007), se proponen como instrumentos de mediación que, a través de la participación docente en el evento de enseñanza y aprendizaje, hacen interactuar al estudiante en su *nivel de desarrollo real* con un *nivel superior* logrado en esta interacción. La puesta en práctica del diseño de propuestas e instrumentos de producción textual pone en relieve el nivel real de desarrollo del estudiante y lo sitúan en una zona de desarrollo próximo a fin de transformar su conocimiento hacia el nivel esperado.

Metacognición

La metacognición en esencia es un proceso para trabajar el conocimiento. Soto (2002, p. 30) la ubica en dos momentos: uno, vinculado a

los aspectos declarativos del lenguaje que dan cuenta del *saber qué*, en el cual se manifiestan los propios conocimientos y la manera de adquirirlos. Otro, propone el *saber cómo*, y explica los aspectos “que le permiten al individuo tener éxito al desarrollar una tarea y al enfrentarse a un nuevo problema”

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

La creación de herramientas que brinden una transformación a los problemas de escritura académica universitaria es un punto clave en la educación, pues es “la forma”, el “cómo” hacer frente a los conflictos que encuentran los estudiantes a la hora de elaborar cualquier asignación escrita. A fin de interactuar con el “saber qué” y hacerlo aflorar, de acuerdo con la presente investigación, en la creación de los textos académicos: ensayo, monografía e informe.

A propósito de esto, para hacer interactuar este saber qué y saber cómo se realiza una autogestión del conocimiento que en algunos casos es una transformación que atiende a parámetros externos. Scardamalia y Bereiter, realizan un estudio al res-

pecto, con escritores expertos y escritores novatos.

Decir y transformar el conocimiento Scardamalia y Bereiter

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

Decir el conocimiento: partiendo del tema y del género más apropiado para representar la tarea asignada, el sujeto explorará en su conocimiento previo la información que tiene y evaluará su pertinencia con respecto a lo que necesita. Dicha actividad la denominan “activación propagadora” y explica que el sujeto no necesitaría un plan de escritura para elaborar un texto eficiente, pues su memoria y procesos de selección lo ayudan en la tarea. El proceso terminará cuando el escritor compruebe que no puede evocar más información.

En este renglón se ubicaron los escritores novatos, de acuerdo con Scardamalia y Bereiter (Ob. cit., p. 66, 67)

Para efectos de la escritura de los textos académicos desde la base de las prácticas cognitivas y metacognitivas interesa explorar hasta qué punto los estudiantes echan mano de su conocimiento previo para relacionarlo y plasmarlo en la tarea de escritura.

Transformar el conocimiento: lo plantean como

un “macroproceso” dentro del cual se encuentra el modelo anterior como un “subproceso”; percibe la escritura como una resolución de problemas. Mediante este proceso se abordan espacios cognitivos y retóricos. “el modelo reconoce la existencia de una dialéctica en donde los objetivos que se establecen en un espacio se convierten en subobjetivos o submetas del otro, y viceversa, produciendo transformaciones en el contenido y en su organización” (Ob. cit. p. 68)

En este modelo destaca la importancia del tratamiento que se le da al conocimiento; como lo expresan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010, p. 2) en líneas anteriores: lo realmente significativo, más que “decir lo que se sabe” es “transformar lo que se sabe”. De este modo, se incorporan en la mediación, las teorías de Scardamalia y Bereiter. Estos teóricos coinciden entre sí, cuando apuntan que el objetivo del aprendizaje es conseguir la transformación del conocimiento, a través de formas que coadyuven al sujeto en el logro de sus metas deseadas.

A través de estas bases se construye el entorno académico propicio desde el ángulo de sus protagonistas principales: estudiantes y docente, y a su vez se forja el escenario metodológico con todas estas fuentes como parte de la construcción de instrumentos aplicados en la acción transformadora del problema.

Bases orientadas a la construcción lingüística

En lo que concierne a los componentes lingüísticos que fueron elementos temáticos desde los

cuales se diseñaron las prácticas cognitivas y metacognitivas para el abordaje de los textos académicos, se encuentran:

Superestructura textual

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

En la presente investigación se trabajó específicamente con los textos informe, ensayo y monografía. Se hace prudente, entonces, definir cada uno con el propósito de analizarlos de forma un tanto más detallada.

Informe

El tipo de informe que se desarrolló en la presente investigación es el Informe técnico: que “se relaciona con tareas o proyectos en ejecución, un trabajo de revisión documental y, en general, sobre el cumplimiento de una misión encomendada” (Niño, 2006, p. 243).

Cervera, Hernández, Pichardo y Sánchez (2007, p. 421) definen el informe como “un documento elaborado a partir de una recolección de datos con-

cretos, que tienen como objetivo notificarnos una información sobre un tema específico”. Además, explican que debe adecuarse a la realidad y tener el mayor grado de objetividad posible. La información debe ser proporcionada sin distorsiones que puedan alterar su sentido original y por ende el escritor debe separarse de cualquier tipo de juicio subjetivo. En diversas ocasiones los estudiantes desconocen esta acotación e introducen puntos de vista que distan de la definición mencionada.

Ensayo

Este tipo de texto académico debe tener un equilibrio entre la subjetividad y la objetividad, debido a que el autor debe convencer al lector por medio de argumentos veraces que demuestren la aceptabilidad o no, de su punto de vista. En este sentido, Niño (2006, p. 244) expone que “Es un texto corto escrito en prosa que describe, expone o comenta sin rigor sistemático, aunque con profundidad, un tema de los distintos campos del saber, desde una interpretación subjetiva”. Además, de acuerdo con Marcos en Avilán (2007, p. 120) en los ensayos “...el autor trata de demostrar, mediante una serie de consideraciones objetivas o de ideas provistas de un valor veritativo o en las que puede ampliar, matizar, confirmar o negar ideas previamente expuestas por sí mismo o por otros autores.”

Monografía

“Es la exposición escrita debidamente sustentada de los diversos aspectos de un estudio realizado con cierta profundidad sobre un tema específico,

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

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

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

tructura, entre otros.

Metodología

Naturaleza de la investigación

En cuanto a la naturaleza de la investigación, destaca el paradigma cualitativo que “busca comprender la perspectiva de los participantes... acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández, Fernández y Baptista (2010) (p. 364). En este sentido, la investigación cualitativa centra su eje de acción en el sujeto como protagonista y actor del hecho problemático y quien le da un significado desde su realidad, pues él es quien la vive, quien se ve afectado y quien la modifica de acuerdo con su acción diaria.

Tipo de investigación

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

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

Diseño de la investigación

Diagnóstico

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

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

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

Otra técnica desarrollada en el diagnóstico fue una *entrevista en profundidad*. De acuerdo con Yuni y Urbano (2005, p.233) este tipo de entrevistas obedece a la clasificación: “entrevistas en profundidad cuya finalidad es proporcionar un cuadro amplio de escenarios, situaciones o personas” y se emplean con el objeto de “estudiar un número relativamente grande de personas en un tiempo relativamente breve...” A través de esta entrevista se pudieron hacer una serie de preguntas a los estudiantes, participantes del estudio, en el aula de clases. De manera tal, que todos tuvieron la oportunidad de contestar espontáneamente y de manera independiente. La entrevista se complementó con la observación participante a través de una grabación de voz y la percepción de la investigadora que era a su vez la docente de la asignatura.

Planificación

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

Las *prácticas cognitivas y metacognitivas* para la producción textual académica fueron constructos discursivos que partieron de un diálogo abierto con los estudiantes sobre las carencias que tenían en torno a su producción académica y luego el

abordaje de estas necesidades a través de la mediación docente e instrumentos de producción escrita en los cuales se trabajaron: desarrollo de la voz propia, seguimiento de la superestructura textual de los textos académicos: ensayo, informe y monografía y la aplicación de registros formales.

Técnicas de análisis de datos

Escala de estimación

Se utilizó la escala de estimación, para evaluar los textos escritos, con el propósito de integrar categorías y darle una proyección holística al estudio. En la propuesta de la investigación, se tiene una visión cognitiva y metacognitiva del proceso de producción escrita y, en este sentido, se busca integrar elementos a través de categorías que agrupen enfoques sobre la escritura académica en los textos referidos. Según Medley y Mitzel citados en Quero (s/f), esta técnica "... comprende un conjunto preestablecido de categorías o de signos para cada uno de los cuales se precisan un juicio ponderado... Por tanto, estaríamos hablando de un conjunto de características o comportamientos a juzgar..." (p. 2)

En la escala de estimación se evaluó la *Superestructura, voz propia y comunicación académica* del texto escrito, con los indicadores: *excelente, muy bien, bien, suficiente y deficiente*.

Triangulación metodológica

De acuerdo con Arias (2000, s.p.) "se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto". En otras palabras, la triangulación metodo-

lógica no es más que la convergencia de diferentes instrumentos de recolección de datos para lograr un mismo objetivo. Por consiguiente, la triangulación que se asume en este trabajo se aborda desde la explicación de cada categoría emergente, tomando en consideración los conceptos trabajados en la fase teórica de la investigación, recordando la actividad dialógica que se suscitó y argumentando con fragmentos de los textos que arrojó la observación participante y la sesión en profundidad. Asimismo, como parte de ese texto narrativo-argumentativo se ilustraron algunos de los artículos académicos escritos por los estudiantes con la finalidad de exponer cómo se manifestaba en la escritura cada una de las sesiones de las prácticas cognitivas y metacognitivas.

Esta triangulación se hace desde una doble perspectiva, enfocando en primer lugar el diagnóstico, en el cual nace la primera categoría emergente y posteriormente en el transcurrir de las prácticas cognitivas y metacognitivas de las cuales emergen las dos categorías posteriores.

Doble articulación

Finalmente, se presenta una doble articulación que recaba todo el contenido conceptual y los hallazgos metodológicos a fin de precisar la pertinencia y asertividad de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de los textos académicos: informe, ensayo y monografía. Esta doble articulación ofrece una conclusión concreta del proceso de creación de las categorías emergentes y toma nuevamente los textos producto de las ob-

servaciones que aportan un panorama general y preciso del problema y los resultados de la acción transformadora.

Resultados de la acción

Fase de diagnóstico

El diagnóstico de esta investigación se realizó con una unidad social conformada por diez estudiantes del primer semestre de la carrera de Administración y Gestión Municipal de la UNEFA- núcleo Naguanagua. En concreto se diagnosticó la producción académica de ellos sobre la base de tres textos académicos: informe, ensayo y monografía, en orden respectivo para abordar las estructuras discursivas que poseían estos estudiantes y cómo las aplicaban en la construcción retórica de los géneros mencionados. El diagnóstico se llevó a cabo en tres etapas simultáneas, que fueron: un instrumento con preguntas abiertas sobre la producción escrita, una entrevista a profundidad y la observación participante. Mediante estas tres técnicas se extrajeron los insumos requeridos para precisar el problema y a su vez elaborar una planificación. De los datos recabados en la aplicación del diagnóstico, se generó la siguiente categoría emergente:

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

La escritura es el medio a través del cual la persona se apropia de ciertas habilidades que le permiten desenvolverse y comprender su entorno. Habilidades ligadas a actos de alto grado intelectual.

Por esta razón, resulta una tarea significativa en el contexto académico y más aún en el universitario donde se accede al conocimiento especializado para manifestarlo y divulgarlo a la sociedad epistémica mediante la escritura que como lo afirma Ong en Calsamiglia y Tusón (2002, p 72) “como ningún otro medio, da vigor a la conciencia... acentúa el poder humano de abstracción, de reflexión, de aislarse del contexto más inmediato, con lo que resulta en un estilo cognitivo que prioriza la actividad intelectual”. Este significado se refleja en las siguientes respuestas:

¿Te gusta escribir en el contexto universitario?

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

(Lu) “porque es una manera práctica. De esa manera puedo expresar mis ideas.”NC1

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

ción.

Sabes lo que es la superestructura textual

*(Da) No sabemos, nadie sabe, profesora (risas)
(El) saber escribir bien. (Va) un texto bien estructurado... NC2*

Conoces la estructura de a. Un informe

(Ne) El índice, la portada y el desarrollo (Va) el índice nada más. (Risas) (De) portada y desarrollo (Yi) el informe no es así ¿cómo un relato?... NC3

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

Fase de construcción del plan de acción

A partir de la formulación de la categoría emergente presentada junto con los insumos que se recogieron del diagnóstico, se hace prudente la necesaria inclusión de una gama de estrategias de carácter didáctico a través de las cuales se desarrollen los patrones textuales implicados en los contextos académicos.

Es así, que para cada texto a trabajar se propusie-

ron temas que brindaran a los participantes la oportunidad de poner en relieve su conocimiento previo y estructuras discursivas para ver hasta qué punto podía decir o transformar su conocimiento en las composiciones escritas. En el caso del informe, se les propuso realizarlo sobre la Carrera que ellos cursan: Administración y Gestión Municipal a fin de que pudieran exponer su conocimiento al respecto, pues, es la carrera que seleccionaron para estudiar. Con respecto al ensayo se les ofreció un abanico de temas con respecto a fenómenos sociales polémicos a lo largo de la historia como el caso de la homosexualidad, la delincuencia, el aborto, entre otros. En el caso de la monografía se ofreció el tema del cambio climático tan presente en estos tiempos y que está afectando al mundo internacional y las comunidades locales.

Sesión 1: Inducción

Las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos iniciaron con una inducción suministrada por la investigadora en su rol de docente, en conjunto con la unidad social con la cual se realizó la investigación y a favor de la cual se hacían las orientaciones y observaciones necesarias.

Sesión 2: Tratamiento de la información en los textos académicos

En esta oportunidad se trabajó con las fuentes de información dentro de los textos académicos.

Sesión 3: Elaboración del informe académico

Las prácticas cognitivas y metacognitivas empie-

zan a ser presentadas en el informe. Los participantes escriben y recurren a la orientación. Muestran desarrollo de ideas, pero no seguridad en su dominio y prefieren cerciorarse de estar en la dirección correcta.

(El): Profesora ¿La introducción va en una hoja a parte? Yo: No, es parte del desarrollo del informe, es el encabezado. (El)Y ¿qué lleva? NC40
Sesión 4: Gestión de un ensayo académico

Al momento de elaborar el ensayo, tal como un laboratorio con muchas fórmulas que deben mezclarse, dan cada paso con mucha cautela y antes de dar el otro preguntan si van en la dirección correcta. En este caso, se suministran las herramientas para que se orienten y avancen.

Sesión 5: Producción de una monografía

Para iniciar esta parte de la investigación se habló de la monografía como tipo de texto, partiendo de un concepto de Niño (2006) y se refirieron algunos ejemplos de las monografías encontradas en la web haciendo énfasis en que las mismas desarrollaban diferentes aspectos de un solo tema. Los estudiantes procedieron a realizar la superestructura de la monografía, basándose en los ejemplos anteriores y posteriormente empezaron a aplicarla a sus producciones.

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

Es en la escritura donde se organizan las estructuras mentales de una manera más elaborada que en la oralidad y se van traduciendo en palabras concisas, precisas, correctas, luego en frases pulidas, oraciones estructuradas a nivel sintáctico, párrafos

con unidad de pensamiento, y textos coherentes y cohesivos, con un propósito determinado y perfilado para un lector en particular. De acuerdo con Vigotsky, en Calsamiglia y Tusón (2002, p.81) la escritura es el álgebra del lenguaje; en ella se accede “al plano más abstracto, reorganizando así el sistema psíquico previo de la lengua oral.”. En este sentido, las emociones y el factor psicológico cobran gran relevancia en torno de la producción escrita por requerir de un gran aporte intelectual de parte del escritor y esto en la mayoría de los casos genera emociones como: inseguridad, miedo, preocupación, entre otras. Tal como dijeron varios de los participantes al iniciar el estudio:

¿Cómo te sientes al momento de hacer un trabajo escrito?

(Ye) emocionada por saber de lo que voy a hacer. Risas (El) frustrada si no conozco el tema. Acongojada... risas... claro porque si no conozco el tema, entonces me siento mal... NC4

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

Articulación de la fase diagnóstica y la fase de acción transformadora

Al establecer una relación análoga entre el diagnóstico y la acción transformadora, se hace evidente la obtención de ciertos patrones discursivos

que sin duda produjeron una mayor eficiencia en los textos de los estudiantes. No obstante, en el caso de la aplicación de las prácticas cognitivas y metacognitivas, a pesar de la manifestación de inseguridad, fueron progresivamente ciñéndose a los patrones escriturales de la voz propia, el registro formal y las normas para el tratado de fuentes de información. Aun así, es conveniente mejorar y seguir desarrollando estos patrones y esquemas que han obtenido, por cuanto el proceso de escritura y la alfabetización académica es un asunto que debe ir enriqueciéndose con cada experiencia y apuntando siempre a la meta deseada que es la gestión de textos académicos eficientes y eficaces que acompañen a la divulgación del conocimiento. En torno a los tipos de textos se han hecho diversas investigaciones que determinan la complejidad de su estructura según su función en determinados casos y atendiendo a las particularidades del contexto. Camps y Castelló (2013, p. 20) refieren un estudio de Miller en el cual se señala un grupo más amplio de estos textos denominado géneros discursivos “Miller (1984),... define los géneros como *acción social* y se refiere a ellos como “acciones retóricas tipificadas”. Se entiende entonces que los géneros discursivos obedecen a estructuras definidas que aportan una tipificación desde la acción social. Por consiguiente, están orientados hacia una función de corte interactiva. Ante tal afirmación de Miller, cada género obedece a un patrón discursivo con una finalidad determinada para el entorno.

Los siguientes fragmentos, entre otras situaciones y eventos generados partiendo del entorno social, exponen la necesidad de una acción que influya directamente en el problema y contribuya a mejorarlo:

¿Te gusta escribir en el contexto universitario? (Eli) “sí, sí, a mí, escribiendo entiendo más, porque me expreso” (Lu) “porque es una manera práctica. De esa manera puedo expresar mis ideas.” NCI

Se acerca (An) y dice: profe, usted nos va a enseñar a escribir bien y eso, para hacer los trabajos ¿No?... NC30

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

Otro aporte, en este orden de ideas, expresa que “Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción.” (Camps y Ribas, 1993, p. 24) Las prácticas cognitivas y metacognitivas estuvieron vinculadas con contextos reales de comunicación académica, con fines curriculares, didácticos y evaluativos. En este entorno se desarrollaron las sesiones del programa y además se dio espacio para el proceso

de producción en los momentos de la secuencia didáctica, de forma tal que existiera un verdadero proceso de mediación a través del lenguaje, la comunicación entre los participantes y los materiales empleados.

En resumen, se puede decir que la investigación acción es un constante proceso reflexivo que no acaba cronológicamente en el momento de la finalización de las actividades transformadoras, sino que se redimensiona y se vuelve a socializar, como lo expresan Yuni y Urbano (2005, p. 157) “Implica un proceso en espiral de retroalimentación constante, por lo que no termina nunca.” Por dicha razón, este primer paso de las prácticas cognitivas y metacognitivas para la escritura de textos académicos lleva a cada participante a explorar y replantear su conocimiento y a poner en práctica modelos discursivos de la mano de los géneros académicos manejados.

Reflexiones finales

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

La llamada alfabetización académica se vuelve el

sueño anhelado por la comunidad del conocimiento y con el transcurrir de los años aparecen nuevos fenómenos que atentan contra el adecuado desempeño de un escritor.

Los docentes como investigadores incansables deben buscar la causa de estas situaciones que van en deterioro del dominio discursivo que deben tener los estudiantes. En consecuencia, se encuentran una serie de factores de corte emotivo, emocional, cognitivo, y social que afectan las composiciones escritas.

Todo este panorama aleja a los estudiantes de producciones auténticas que gocen de coherencia y definición de acuerdo con los diferentes textos académicos existentes. En los espacios universitarios este problema se acentúa, pues, se demanda una escritura de corte crítico, narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo que los estudiantes tienen dificultad en realizar y los docentes falta de definición en solicitar.

Luego de realizarse las prácticas cognitivas y metacognitivas y también durante la elaboración de cada texto se precisó que los participantes iban apropiándose de las normas de textualidad de estos artículos y se refleja una clara espontaneidad en sus composiciones. Cada texto refleja la disposición de los estudiantes por ceñirse a las superestructuras y características discursivas del informe, el ensayo y la monografía.

Un proyecto ambicioso resultó trabajar estos tres tipos de textos en un solo programa, sin embargo, los resultados apuntan a confirmar la realización

de un logro, que ha permitido dar un paso en el favorecimiento de la producción académica. Los estudiantes han quedado con un esquema cognitivo que se traduce en la determinación estructural de un texto.

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

Referencias

- Adelstein, A. y Kuguel, I. (2008). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Argentina: Colección textos básicos de Universidad Nacional General Sarmiento.
- Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. (Documento en línea) Recuperado de: [<http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>] Consultado: [16/08/2016].
- Avilán, A. (2007). *Dos problemas actuales: lectura y escritura*. Barinas: Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. España: Ariel.
- Camps, A. y Castelló, A. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de docencia universitaria REDU* 11 (1). (s/p).
- Camps, A. y Ribas, R. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Cervera, A., Hernández, G., Pichardo, C. y Sánchez, L. (2007). *Saber escribir*. Colombia: Aguilar.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fariás, L. (1996). Sobre la incoherencia de los “trabajos” estudiantiles, o la monografía como tortura. *Tribuna del Investigador* 3 (1), (pp. 22-36).
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Niño, R. (2006). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Quero, E. (s.f.) *La escala de estimación*. (Documento en línea). Recuperado de: [www.metodosytecnicas.com] Consultado: [16/08/2016].
- Ríos, P. (2000). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Rojas, J. (2011). *Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel*. Recuperado de: [<http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/teoria-del-aprendizaje-significativo-de.html>] Consultado: [16/08/2016].
- Soto, C. (2002). *Metacognición cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Magisterio.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica/investigación-acción*. Argentina: Brujas.