**CONVOCATORIA INTERNA DE INVESTIGACIÓN AÑO 2022**

**ID CONVOCATORIA: 280 – FECHA REPORTE: 25-08-2022**

**ID PROPUESTA: 11948**

**1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. TITULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:** La lectura como recurso cognitivo y los tipos de conocimiento (disciplinar, general y discursivo) en la producción escrita de textos académicos en estudiantes de pregrado | |
| **1.2. NOMBRE DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN:**  1. GIPELEC - Grupo de Investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación | |
| **1.3. ESTADO DEL(OS) GRUPO(S) DE INVESTIGACIÓN EN COLCIENCIAS:** | Grupo 1: A |
| **1.4 MODALIDAD:**  Escriba la modalidad en la cual se inscribe la propuesta de acuerdo a los términos de referencia de la convocatoria | MODALIDAD 1. INVESTIGACIÓN EN LAS LINEAS DE LOS GRUPOS CONSOLIDADOS |
| **1.5. LÍNEA DE INVESTIGACIÓN Y/O EJE DEL PDI**  Registre la línea de investigación en la cual se inscribe la propuesta y/o el eje del Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019 al que aporta la propuesta (si aplica) | **Nombre de la línea de investigación del grupo:**  No aplica para esta convocatoria |
| **Nombre del eje del PDI:** |
| **1.6. UNIDAD ACADÉMICA**  Registre la unidad académica en donde se origina el proyecto, Facultad y departamento, Doctorado Interinstitucional en Educación o IPN | Facultad de Humanidades |
| **1.7. DURACIÓN:**  Indique la(s) vigencia(s) en la que se ejecutará el proyecto (revise términos de referencia para definir el tiempo). | 12 Meses |
| **1.8. COFINANCIACIÓN:**  Indiqué si el proyecto será ejecutado y financiado por otra institución diferente a la Universidad Pedagógica Nacional (recuerde que se debe anexar la carta de aval de cada institución con el valor de la contrapartida) | Ninguna |
| **1.9. RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO**  Corresponde al cálculo aproximado del costo de las horas solicitadas por los profesores que participaran en el desarrollo de la investigación. | **$72,049,937** |
| **1.10. RECURSOS DE INVERSIÓN:** Corresponde al valor de los recursos solicitados para el desarrollo del proyecto. (No puede exceder el máximo establecido en los términos de referencia de la convocatoria). | **$27,300,000** |
| **1.11. TOTAL DE COFINANCIACIÓN:** Escriba el valor de los recursos proyectados por cofinanciación (Solo para los proyectos que posean este tipo de recurso). | **$0** |
| **1.12. TOTAL RECURSOS:**  Suma de los valores de las dos o tres casillas anteriores (según corresponda a la modalidad). | **$27,300,000** |
| **1.13. NOMBRE(S) Y APELLIDO(S) DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL[[1]](#footnote-1)**: Geral Eduardo Mateus Ferro | |
| **1.14. No DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN:**  (Marque con una (X) el tipo de documento y escriba el número de identificación del investigador principal) | Cédula de ciudadania |
| **№ 79739898** |
| **1.15. TIPO DE VINCULACIÓN:**  Indique el tipo de vinculación del investigador principal (Revise términos de referencia) | Planta |

**2. CONTENIDO DE LA PROPUESTA**

**EJE/ÁREA TEMÁTICA**

La formación en lectura y escritura académicas se ha constituido en un campo de estudio propio del nivel universitario. El Grupo de Investigación en Pedagogía del Lenguaje y la Comunicación (GIPELEC) en sus líneas de investigación ‘Lenguaje, cognición y comunicación’ y ‘Pedagogía del lenguaje’ ha dedicado esfuerzos investigativos para lograr comprender los fundamentos cognitivos y sus implicaciones didácticas de la lectura y la producción textual. La propuesta investigativa, al trazarse el objetivo de investigar la relación entre ellas, a partir de la identificación y análisis de los recursos cognitivos que intervienen en la escritura de textos académicos procura generar conocimiento teórico que luego pueda ser empleado en la formación de estudiantes de pregrado..

***MÓDULO I***

* 1. **RESUMEN EJECUTIVO**

La propuesta de investigación se fundamenta en el análisis de la lectura como recurso cognitivo para la escritura (Hayes, 1996), particularmente, en la incidencia que ésta tiene en la activación de tres tipos de conocimiento: general, disciplinar y discursivo, en 72 producciones escritas (PE) de estudiantes de pregrado sobre textos de fundamentación lingüística.   
  
El estudio que se propone se articula con los resultados obtenidos en los proyectos DLE-543-20 y DLE-578-22 del grupo GIPELEC en la línea Lenguaje, cognición y comunicación en los que, en el primer caso, se hizo un énfasis en la caracterización de los 6 textos especializados leídos (TL) por estudiantes de pregrado y, en el segundo, en los tres tipos de conocimiento descritos que estos activaron en sus composiciones escritas (en el marco de una prueba de comprensión lectora). En concreto, esta investigación pretende relacionar estos resultados mediante un análisis contrastivo en torno a las correspondencias existentes entre los tipos de conocimiento general, disciplinar y discursivo integrados en los 6 textos leídos y los activados por los estudiantes en sus composiciones.   
  
En concreto, la propuesta está orientada a dar cuenta de dos preguntas-problema, una general y una específica: ¿En qué medida las producciones escritas emergen o no de la lectura como recurso cognitivo? y ¿Cómo los tipos de conocimiento (disciplinar, general y discursivo) de las producciones escritas se corresponden con los de la lectura?   
  
La metodología de la investigación consiste en un análisis descriptivo contrastivo sobre los tres tipos de conocimiento en cuestión, a fin de determinar cuáles de estos tipos de conocimientos emergen significativamente de los textos leídos y en virtud de qué estructuras discursivas propias de estos últimos. El estudio propuesto también pretende hacer un análisis interpretativo sobre los tres tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de las producciones escritas que no emergen propiamente de los textos leídos, sino, tal vez, por ejemplo, del conocimiento previo de los estudiantes..

* 1. **DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES:**

Recursos cognitivos, escritura académica, conocimiento general, conocimiento disciplinar, conocimiento discursivo..

* 1. **ANTECEDENTES**

Desde el año 2006, el grupo de Investigación en Pedagogía del Lenguaje (GIPELEC) viene desarrollando y consolidando una línea de investigación orientada a la exploración, descripción y en cierta medida, explicación cognitiva de los fenómenos de la comprensión y la producción escrita y sus implicaciones en los procesos de enseñanza – aprendizaje. El creciente desarrollo de esta línea de investigación ha derivado en varios productos, unos de carácter más científico y otros de carácter didáctico.   
  
La primera aproximación consistió en un estudio centrado en desarrollar una propuesta didáctica fundamentada en la metacognición para la lectura, en educación básica (DLE-031-06). Más adelante, en 2011, se trabaja en un estudio similar, dirigido a estudiantes de educación media, específicamente orientado a cualificar los procesos de generación de representaciones mentales durante la lectura de textos expositivos. Los frutos de estas investigaciones se presentan en el libro Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición (Santiago, Castillo y Mateus, 2014) y en el artículo científico Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media (Mateus, Castillo, Santiago y Rodríguez, 2012).   
  
El tercer estudio de esta misma línea investigativa se propuso examinar las relaciones cognitivas entre los procesos de comprensión de lectura y la producción escrita (DLE-457-17). El estudio se concentró en la descripción de los niveles de representación mental (RM) de textos académicos y en el análisis de los efectos de la interacción entre las RM y el proceso de escritura sobre los textos producidos en estudiantes de pregrado, lo que permitió explicar el origen primario de las representaciones mentales, de acuerdo con la complejidad lexical de los textos leídos y cómo esta activación de información es empleada en la producción de textos (Mateus, Rincón y Román, 2019).   
  
Gracias a los resultados de los tres estudios mencionados, para el 2018 el equipo de investigación se propuso estudiar los “Efectos de un programa para la enseñanza de activación de conocimiento previo y habilidades de inferencia en la comprensión de lectura y la producción escrita en estudiantes de pregrado” (DLE 473-18). Hasta acá, la línea de investigación orientada a la exploración y análisis cognitivo de la lectura y la escritura se fortaleció al avanzar desde investigaciones de carácter descriptivo y explicativo hacia una de carácter aplicado, que generó efectos positivos en los procesos de aprendizaje de la población universitaria.   
  
Una segunda línea de investigación se hace visible en el grupo, con estudios que se han orientado a la comprensión de procesos asociados a la disponibilidad léxica y la conceptualización. Esta línea es más reciente y ha arrojado resultados prometedores para la consolidación de los intereses del grupo. Una de las primeras publicaciones en esta línea es el artículo Estudio cognitivo sobre el contenido de conceptos (científicos, concretos y abstractos) y la influencia del conocimiento (Mateus, G., 2014). En el 2015 se adelantó el primer proyecto de investigación orientado al análisis cognitivo de la disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos de 5º y 11º grado (Henríquez, Mahecha y Mateus; 2016) y en el 2016 se trabajó en el proyecto de validación de una tipología de mecanismos cognitivos a partir de la disponibilidad léxica (Mateus, Castiblanco y Álvarez, 2018). Ambos estudios permitieron avanzar en la comprensión de la disponibilidad léxica desde un enfoque cognitivo y, a su vez, condujeron a un tercer estudio, llevado a cabo en el año 2020, cuyo objetivo fue analizar los mecanismos de comprensión de textos explicativos en estudiantes universitarios (DLE-534-20). Este estudio hizo un énfasis en tres dimensiones de análisis: léxico- proposicional, retórica y cognitiva de los textos de lectura. Algunos de los resultados de la investigación aparecen publicados en el artículo Caracterización de textos expositivo-explicativos empleados en la fundamentación lingüística de estudiantes de pregrado (Mahecha, Álvarez y Mateus, 2022).   
  
El más reciente estudio llevado a cabo por el grupo corresponde a la investigación Recursos cognitivos empleados en la escritura de textos académicos (DLE- 578-22), cuyo propósito ha sido analizar los recursos cognitivos que intervienen en procesos de escritura de textos académicos explicativos en estudiantes de pregrado en lenguas extranjeras. En particular, los análisis llevados a cabo se han centrado en identificar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) que activan y emplean los estudiantes en sus producciones escritas.   
  
En ese orden de ideas, con el fin de consolidar la línea de investigación de ‘Lenguaje, cognición y comunicación’, esta investigación se propone determinar la incidencia de la lectura como recurso cognitivo y los tipos de conocimiento (disciplinar, general y discursivo) derivados de ésta, en la producción escrita de textos académicos en estudiantes de pregrado. Se espera articular algunos resultados obtenidos en los estudios de 2020 y 2022 acerca de los mecanismos de comprensión de textos explicativos con los hallazgos sobre el uso de recursos cognitivos durante la producción escrita, para avanzar en el interrogante que en esta propuesta se establece.   
  
De esta manera, al abordar desde una perspectiva cognitiva la relación entre lectura y escritura de textos académicos, a partir de la identificación de los recursos cognitivos que provienen de la primera y se manifiestan en la segunda, se generan conocimientos en las líneas de investigación ‘Lenguaje, cognición y comunicación’ y ‘Pedagogía del lenguaje’. Es de anotar que mientras el propósito de la primera es ahondar en los soportes cognitivos del procesamiento lingüístico en el ámbito educativo, en la segunda se plantea la construcción de propuestas en torno a la pedagogía y didáctica del lenguaje y sus manifestaciones..

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

***MÓDULO II***

**PROBLEMA, OBJETIVOS Y METAS**

**a. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** En el ámbito de la formación universitaria, la comprensión lectora y la producción escrita sobre textos especializados surgen como herramientas de aprendizajes específicos inherentes a la formación profesional (Solé et al., 2005). En esta perspectiva, abordar los procesos de representación mental que tienen lugar en la lectura de textos académicos y establecer la relación de estos procesos con los de la producción de textos, también académicos, resulta pertinente si se pretende analizar de manera precisa la interrelación entre la lectura y la producción de textos de índole académica.   
  
 En este sentido, los modelos cognitivos de la producción escrita contemplan como recursos cognitivos la lectura y la memoria a largo plazo, a partir de las cuales se recuperan conocimientos de tipo disciplinar y/o general (Hayes, 1996); adicional y previsiblemente, también se considera que la experticia en escritura de los sujetos -p. ej. novatos vs expertos- (Scardamalia, 1992) y la información retórico-discursiva (p.ej. superestructura y estrategias discursivas) de los textos que se leen, inciden en la composición de los textos.   
  
Fidalgo et al. (2015) destacan que los estudiantes deben asumir varios desafíos cognitivos y ejecutar un procesamiento activo en calidad de lectores y escritores. El estudiante en un principio despliega todos los recursos cognitivos para comprender el texto, además debe asumir un propósito como escritor; lo que pone en juego una serie de instancias de interacción entre ambos procesos. Por ejemplo, el texto fuente (manuales, obras literarias, artículos de diversa índole) se convierte en el principal recurso de información, desde donde el sujeto selecciona, organiza e integra la información que se va a utilizar en el escrito. Además, en su rol de escritor, el estudiante debe formularse una meta, pensar a quién se dirige el texto y activar todo tipo de estrategias, tanto cognitivas como discursivas para llevar a cabo la tarea.   
  
 Tal como se planteó en el apartado de ‘Antecedentes’, algunos de los resultados y propósitos investigativos del grupo han permitido avanzar en la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para dar cuenta de los elementos que entran en juego en los dos procesos (comprensión y producción de textos) y así poder analizar sus relaciones.   
  
Como se mencionó antes, esta propuesta de investigación se fundamenta en los resultados obtenidos por el grupo GIPELEC en los proyectos de investigación ‘Análisis cognitivo de los mecanismos que intervienen en la comprensión de enunciados en estudiantes de pregrado’ (DLE 534-20) y ‘Recursos cognitivos empleados en la escritura de textos académicos (DLE-578-22).   
  
En el primero de ellos, entre otros resultados, se obtuvo una caracterización inicial en tres dimensiones (semántica, retórico-explicativa y cognitiva) de un corpus de 6 textos especializados en ciencias de lenguaje que se emplean usualmente en la formación lingüística de licenciados en lenguas (Mahecha, Álvarez y Mateus, 2022).   
  
 En el segundo proyecto, se han identificado los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) que están presentes en un corpus de 72 textos escritos (PE) por estudiantes de pregrado luego de la lectura de los textos especializados (TL) (empleados en el proyecto DLE-534-20).   
  
Tal como puede colegirse, cada proyecto se enfocó en el estudio de aspectos relacionados con la comprensión y la producción de textos especializados de manera separada. Por tanto, se constituye como necesaria la tarea de identificar objetivamente los elementos que están presentes en uno y otro proceso y sus posibles relaciones.   
  
 Así las cosas, en esta propuesta investigativa se busca determinar la incidencia de la lectura, como recurso cognitivo en las producciones escritas de los estudiantes en virtud de: a) los tipos de conocimiento (disciplinar y general) presentes en dichas producciones escritas y en las lecturas especializadas y b) su estructura retórico-discursiva. Es decir, la presente propuesta se fundamenta en dos preguntas-problema, una general y una específica: ¿En qué medida las producciones escritas emergen o no de la lectura como recurso cognitivo? y ¿Cómo los tipos de conocimiento (disciplinar, general y discursivo) de las producciones escritas se corresponden con los de la lectura?.

**b. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:** Determinar la incidencia de la lectura como recurso cognitivo y los tipos de conocimiento (disciplinar, general y discursivo) derivados de ésta, en la producción escrita de textos académicos en estudiantes de pregrado..

**c. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Proponga las finalidades delimitadas que se articulan a la perspectiva planteada en el objetivo general y que son la base para la programación de actividades. Deben ser evaluables y ponderables en términos cualitativos o cuantitativos. Se pueden incluir tantos objetivos específicos como sea necesario.

**d. METAS*:*** Proyecte los resultados específicos derivados de los aspectos relevantes de los objetivos específicos. Deben ser factibles, realizables y medibles. Son la traducción operativa de cada objetivo; por lo tanto deben ser monitoreables. A cada objetivo específico corresponde como mínimo una meta.

|  |  |
| --- | --- |
| **OBJETIVO** | **META** |
| Examinar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de los textos de lectura. | Segmentación de los contenidos de los 6 textos de lectura y caracterización según los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo). |
| Construcción de una matriz para registrar este tipo de información. |
| Diseñar un modelo de análisis con categorías contrastivas en el que se determine la incidencia de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de los textos de lectura en las producciones escritas. | Segmentación de los contenidos de cada una de las 72 producciones escritas y caracterización según los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo). |
| Diseño de las categorías de análisis que permitan contrastar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) examinados en los 6 textos de lectura y las 72 producciones escritas de estudio. |
| Construcción de una matriz relacional de análisis que dé cuenta de las correspondencias entre los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) caracterizados en los 6 textos de lectura y las 72 producciones de estudio. |
| Establecer qué tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) provienen con mayor frecuencia de los textos de lectura. | Análisis cuantitativo, a partir de la información registrada en la matriz relacional, de los tipos de conocimientos de las 72 producciones escritas que provienen con mayor frecuencia de los 6 textos de lectura. |
| Analizar qué estructuras discursivas de los textos de lectura inciden significativamente en la activación de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) en las producciones escritas. | Análisis relacional entre las estructuras discursivas de los textos de lectura y los tipos de conocimiento identificados en las producciones escritas de los estudiantes. |
| Identificar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) no provenientes de los textos de lectura y su coherencia con estos. | Identificación de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) registrados en las 72 producciones escritas, que no provienen de los 6 textos de lectura. |
| Análisis general de este tipo de información a partir de su coherencia con los contenidos de los 6 textos de lectura. |

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO III***

**MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA**

**Marco teórico:** Los fundamentos conceptuales de la propuesta atienden a dos tipos de recursos cognitivos implicados en la producción escrita. El primero de ellos corresponde a los modelos cognitivos de la escritura, en particular, a la noción de la lectura como uno de sus recursos. El segundo, a los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) y su papel en los procesos de escritura. Finalmente, se hace énfasis en los componentes que caracterizan el conocimiento discursivo.  
  
Modelos de escritura (Modelo Cognitivo de Hayes, 2012).  
   
Tal y como se ha planteado en los estudios realizados por el grupo de investigación, asociados a la escritura (Rincón y Hederich, 2008; 2012; 2020; Santiago, 2012), ésta se define, desde el punto de vista cognitivo, como un conjunto de procesos mentales complejos que se articulan armónicamente para responder a una tarea específica. El reconocimiento de la complejidad cognitiva de la escritura ha sido estudiado por expertos en el tema desde la década de los 80, promoviendo incluso el nacimiento de una corriente en psicología dedicada a la comprensión de este fenómeno: la psicología de la escritura. (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flowers y Hayes, 1980; Hayes, 1996; 2012; Hayes y Olinghouse, 2015; Kellogg, 1994; Kellogg, 2008).   
   
Gracias a los avances de esta corriente de investigación, se ha podido identificar que el escritor dispone de una serie de recursos cognitivos determinantes a la hora de resolver una tarea de escritura. En términos generales, se ha descrito la función de recursos disponibles en la mente del mismo individuo, tales como la memoria a largo plazo (MLP), la memoria de trabajo (MdT), el control ejecutivo y la atención (Flower y Hayes, 1980; Hayes, 1996; 2012; Hayes y Olinghouse, 2015; Kellogg, 1994; 1996).  
   
Chenowith y Hayes (2001) proponen por primera vez un modelo de producción escrita en el que incorporan una descripción más detallada de cuáles podrían ser los recursos de los que dispone un escritor. En el modelo se explica la escritura desde una perspectiva cognitiva interactiva que incorpora tres niveles: nivel de control, nivel de procesos y nivel de recursos. Sin embargo, una versión más completa es presentada por Hayes (2012) en el que se explican los componentes de cada uno de los niveles. En cuanto al nivel de control, este está constituido por tres componentes. El primer componente es la motivación, que, desde esta perspectiva, impacta de forma directa el establecimiento de metas de distinto orden (segundo componente del nivel). El tercer componente se refiere a la misma tarea de escritura, que involucra, además, el conocimiento que se tiene acerca de los posibles esquemas de escritura.   
   
El nivel de procesos explica las interacciones entre los procesos de escritura y los elementos del entorno de la tarea. Existe un proceso de elaboración de la propuesta, que pasa a ser traducida a un código lingüístico convencional; una vez traducida a este código, es transcrita a través del uso de algún tipo de tecnología de transcripción (mano, computador, Tablet, etc.); pero todos estos procesos son monitoreados por un proceso general descrito como evaluador. En lo que respecta al entorno de la tarea, aparecen elementos tanto externos (colaboradores, materiales, tecnologías), como provenientes del mismo individuo (texto en proceso y planes elaborados).   
   
Finalmente, se describe el nivel que más interesa para el presente estudio. Este es el nivel de recursos, que incluye las memorias internas y los procesos de propósito general a los cuales los procesos de los otros dos niveles pueden apelar en cualquier momento. De acuerdo con Chenowith y Hayes (2001) pueden darse situaciones, por ejemplo, en las que la MLP puede ser el recurso para que el nivel de proposer supla información de orden discursivo, el traductor reúna información lexicográfica y gramática, y el transcriptor reciba información acerca de reglas ortográficas.   
   
Específicamente, el nivel de recursos incorpora tres elementos internos del individuo (atención, memoria de trabajo y memoria a largo plazo). Sin embargo, llama la atención para este estudio, la inclusión de la lectura como parte de los recursos de los que dispone el escritor. La atención como recurso cognitivo se define como la habilidad de mantenerse enfocado en la tarea y se entiende como una función ejecutiva que resulta verdaderamente relevante para la producción de textos de alta calidad. La memoria a largo plazo (MLP) es el almacén que “contiene el conocimiento que posee el escritor sobre hechos, eventos, esquemas, vocabulario, gramática, habilidades de escritura y ortografía” (Hayes, 2015, p. 486). Al respecto, numerosos estudios demuestran que el escritor con un conocimiento más amplio del tema produce textos de mayor calidad en comparación con el escritor menos informado (Caccamise, 1987; Dansac y Alamargot, 1999; Voss, Vesonder, y Spilich,1980; citados en Hayes y Olinghouse, 2015). La memoria de trabajo (MdT) corresponde a un sistema de memoria a corto plazo que almacena información tanto verbal como espacial por separado y se emplea para gestionar o manipular los datos que se requieren para ejecutar una tarea, en este caso, de escritura. De acuerdo con estudios, interferir con la memoria de trabajo verbal, durante la escritura, reduce la fluidez y la calidad de los textos (Chenoweth y Hayes, 2003; Daiute, 1984; Fayol, Largy, y Lamaire, 1994; Hayes, 2009; citados en Hayes, 2015).   
   
En cuanto a la lectura, como recurso, esta parece servir para diferentes funciones. De acuerdo con Hayes (2012), los escritores adultos invierten una porción importante de tiempo en el texto que están produciendo, además de leer y releer los textos fuente. En ese sentido, la función del proceso de lectura cambia en respuesta al objetivo del escritor, por ejemplo, si se propone buscar información de otra fuente o si se propone editar su escrito y atender a aspectos formales del mismo.   
   
La lectura como parte de los recursos para la producción escrita.   
  
De acuerdo con el análisis propuesto por Shanahan (2016), la relación entre lectura y escritura ha sido explicada a través de tres modelos teóricos clásicos. El primero de ellos explora el conocimiento compartido y el sustrato cognitivo que subyacen las habilidades de escritura y de lectura. Desde esta mirada, la lectura y la escritura corresponden a un metaconocimiento sobre el lenguaje, incluyendo elementos como conocimiento grafofónico, sintáctico, lexical, estructura textual, entre otros. Además, este modelo explica que la lectura y la escritura abarcan conocimiento procedimental, que incluye el hecho de cómo acceder, usar y generar información de forma intencional, además, de estrategias cognitivas tales como la predicción y la síntesis. Un segundo modelo teórico propone relaciones sociocognitivas entre lectura y escritura (Booth, 1983; en Sahnahan, 2016). En ese orden de ideas, se conceptualiza alrededor de las relaciones entre lector y escritor. El tercer modelo, cuyo valor es destacado para esta propuesta de investigación, considera que la lectura y la escritura son procesos separados que se combinan para cumplir una meta o resolver un problema particular (Hayes, 1987; en Shanahan, 2016). En este contexto particular, cuando un escritor se propone hacer un texto de calidad, normalmente alterna entre la lectura de otros textos y la escritura para alcanzar el objetivo de manera efectiva. Así, se entienden la lectura como una herramienta o recurso a disposición del escritor.  
  
Los aportes de Hayes (1996) se orientan en esta última perspectiva teórica, en la medida en que se comprende la lectura como un proceso central de la actividad de escritura, pues su función se dirige a alcanzar tres metas. Por un lado, funciona como recurso de evaluación del mismo texto, en tanto se describe como un “proceso de construcción de una representación del significado del texto que se produce mediante la integración de diversas fuentes de conocimiento” (p.7). Por otro lado, funciona como herramienta para comprender la tarea y finalmente, como recurso para reunir información de otras fuentes textuales.  
   
La lectura como recurso de evaluación hace parte de un proceso básico de la producción escrita (Kellogg, 1996), dada la necesidad, por parte del escritor, de detectar los problemas de su texto. En ese orden de ideas, la lectura se entiende como una actividad reflexiva, controlada y orientada a objetivos específicos, en función de la cualificación del texto. Es probable que la lectura evaluativa se produzca después de la transcripción, pero también podría ocurrir junto con este mismo proceso. La lectura como recurso evaluativo incide, entonces, en el despliegue de estrategias de corrección, por ejemplo, el borrado o la adición (caracteres, palabras, frases) pueden ser contrastados, así como la re-escritura de una parte o la totalidad del texto (Hayes y Flower, 1986).   
   
La lectura como herramienta para comprender la tarea, se entiende como una función esencial que permite moldear la interpretación que el escritor hace de la tarea de escritura. De modo que el éxito o no de la tarea depende en buena medida de la interpretación de términos como “describir”, “argumentar” o “interpretar”.   
   
La lectura de fuentes textuales se entiende como parte de la búsqueda de información que el escritor hace a través de diferentes recursos externos con los que cuenta. Al respecto, se puede decir que el escritor puede iniciar su actividad en busca de información de diferentes fuentes (el entorno de la tarea, otras personas, libros de texto, fuentes de Internet, entre otros) o de su memoria a largo plazo. Se podrían emplear diferentes estrategias con el fin de recuperar la información de las fuentes, por ejemplo, mediante la adopción de las ideas y la adición de estas automáticamente en el texto en construcción, o de una manera más compleja, seleccionando y priorizando el contenido recuperado de acuerdo con el propósito principal del texto a escribir (Bereiter y Scardamalia, 1987).   
   
De acuerdo con Hayes (1996) se requiere que los escritores sean lectores competentes, que estén en la capacidad de identificar las ideas propias de las fuentes, dado que esto se reflejará en su propio texto, que interpreta o resume esas fuentes textuales. No obstante, la lectura de textos fuente, de acuerdo con Hayes, no solo proporciona conocimiento sobre un tema en particular. Los lectores también se forman representaciones del autor y de la naturaleza del texto en sí mismo.   
   
Como se puede observar, de acuerdo con los modelos cognitivos más recientes de escritura, el papel que desempeña la lectura como recurso es esencial, pues posibilita comprender, definir la tarea y evaluar su propio escrito. En ese sentido, el desempeño del escritor depende en buena medida de la capacidad lectora en las tres funciones señaladas.  
  
Tipos de conocimiento  
  
Antes de entrar en materia sobre los tipos de conocimiento, es preciso anotar que en los modelos cognitivos de la escritura, además de la lectura y la información que se obtiene de la misma, la memoria, especialmente la MLP, se constituye en otro recurso cognitivo fundamental en la producción escrita.  
  
Dicho esto, específicamente sobre los tipos de conocimiento, Alexander, Schallert y Hare (1991) en su célebre revisión de los usos que del concepto conocimiento se hace en la literatura especializada, recogen por lo menos 26 formas de conceptualizarlo y referirse a él. Frente a esta miríada de posturas logran plantear algunas categorías que permiten recoger gran parte de las distintas formas de emplearlo. En el nivel más general se encuentran el conocimiento conceptual y el conocimiento metacognitivo (en tanto el objeto de esta investigación está más cerca del primero, se dejará de lado el segundo). El llamado conocimiento conceptual comprende tanto los conocimientos referidos a conocimientos generales (informales), como los de dominios específicos y disciplinares (formales).   
  
Charles Bazerman en sus numerosas investigaciones sobre la escritura académica (p.ej. 2010 y 1992) ha desarrollado la idea de que el conocimiento generado (formalizado y difundido a través de la literatura), desde las disciplinas, corresponde a epistemologías y prácticas culturales reconocidas por las comunidades académicas. Esta especialización del conocimiento disciplinar permite distinguirlo del conocimiento construido por los sujetos en situaciones informales y en contextos de orden más general (Alexander, 1992; Alexander et al, 1991, p. 326).   
  
Con el fin de ilustrar la diferencia entre estos tipos de conocimiento, las autoras recurren a varios ejemplos. Uno de ellos, adaptado al español, puede presentarse de la siguiente manera: Todos los seres humanos poseemos un conocimiento general sobre nuestro cuerpo y en tal sentido su representación lingüística puede ser compartida por el público global (p. ej. cabeza, estómago, etc.), en tanto que, a medida que el conocimiento se especifica en campos más especializados, la conceptualización se hace más sofisticada y obedece a reglas de generalización construidas en disciplinas (p.ej. cráneo, los tejidos están constituidos por células organizadas).  
  
De la misma manera, en el campo de los estudios del lenguaje, en tanto campo específico en el que confluyen distintas disciplinas, también puede identificarse esta distinción. A partir del conocimiento de orden general sobre sus objetos, entre no especialistas pueden escucharse expresiones como: “el lenguaje de los medios es engañoso”, en donde “lenguaje” puede hacer alusión a variados fenómenos (sistema de signos, códigos, modalidades de significación, sistemas de comunicación, formas significantes, etc.). Por su parte, con base en conocimiento disciplinar la precisión propia del tratamiento especializado exige que la expresión aluda a elementos unívocos y enmarcados en epistemologías claras: por ejemplo, La estructuración del mensaje parte de las relaciones sintácticas entre los constituyentes de manera literal, sin embargo el nivel locutivo no guarda coherencia con su fuerza ilocutiva). Evidentemente, en este ejemplo se acude a categorías propias del paradigma estructural y de la pragmalingüística. Se reconoce, entonces, tanto en lo teórico, como en la ejemplificación que dentro del conocimiento conceptual existen conocimientos generales y disciplinares, identificables, entre otros, en el análisis de manifestaciones verbales.   
  
Ahora bien, además de estos dos tipos de conocimiento recién revisados, Alexander et al. (1991), también postulan que los conocimientos especializados sobre el discurso, la estructura textual, sintáctica y el léxico, que sirven para representar lingüísticamente el conocimiento, corresponden a una dimensión distinta (y complementaria) de la ya enunciada (i. e. conocimiento general vs disciplinar). En este mismo orden de ideas, Kellogg (1994) ha observado que el conocimiento discursivo comprende todos los saberes referidos a la lengua, el discurso y su uso (p. 74). Estos conocimientos “discursivos” son variados, incluyen distintos niveles: léxico, sintáctico, sobre la estructura textual (discursiva) y consideraciones de orden retórico. Acorde con las teorías lingüísticas, el nivel léxico corresponde al empleo del vocabulario, su riqueza y adecuación a la exigencia comunicativa; así mismo, el nivel sintáctico se refiere a la construcción de oraciones y proposiciones con sentido, que luego se combinan con otras conservando relaciones cohesivas y generando coherencia local y global.   
  
Adicionalmente, Kellogg (1994) plantea que en la tarea de escritura entran en consideración los conocimientos y ajustes que se hacen frente a la audiencia potencial y los propósitos de escritura, los cuales recoge bajo la etiqueta de conocimientos retóricos.  
  
En cuanto al nivel textual y discursivo, en el proceso de escritura, también intervienen los conocimientos sobre los tipos de texto de quien escribe (p. ej. narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, poético, etc.) y sus estructuras prototípicas. Para el caso de las estructuras de textos académicos (de corte descriptivo explicativo) éstas pueden ser descritas y analizadas con base en los planteamientos sobre los esquemas y secuencias que componen los textos según su género (véase por ejemplo Calsamiglia y Tusón, 2001; Ciapuscio, 1996, 2000, 2004). Para Calsamiglia y Tusón (2001, p. 309) la estructura prototípica de la explicación es la siguiente:  
  
“Se parte de un esquema inicial (Ei): la referencia a un objeto complejo (Oc) que se presenta como algo desconocido, difícil, oscuro. A partir de él, el primer movimiento explicativo aparece con la pregunta, el cuestionamiento que lleva a la construcción de un esquema problemático (Ep), en el cual el objeto (Op) se presenta como problema cognoscitivo que se ha de resolver. Seguidamente, se pasa a la fase resolutiva, en la que se da respuesta al problema y se desarrolla el esquema explicativo (Ee), cuyo resultado es que el objeto queda claro e inteligible (Oe). Cada uno de los momentos de la secuencia está representado por una macroproposición explicativa (Pe) y la secuencia avanza por el mecanismo de los operadores de pregunta/respuesta. Ésta es la secuencia modélica, pero en los textos empíricos, las fases o los momentos de la secuencia pueden estar implícitos”.  
  
  
Como puede evidenciarse, los referentes teóricos a los cuales se acude comprenden tanto desarrollos psicológicos y cognitivos como otros retomados de la lingüística y las ciencias del lenguaje. En este sentido, se apuesta por la convergencia y complementariedad de dichas fuentes, pues se permiten asumir los hechos discursivos (p.ej. las producciones escritas de estudiantes de pregrado) como resultantes de procesos fundados en la facultad del lenguaje en articulación con el procesamiento psicológico y cognitivo humano..

**Estado del arte**  .

**Bibliografía:** Alexander, P. A. (1992). Domain Knowledge: Evolving Themes and Emerging Concerns, Educational Psychologist, 27:1, 33-51, DOI: 10.1207/s15326985ep2701\_4.   
  
Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Hare, V. C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. Review of Educational Research, 61(3), 315–343. https://doi.org/10.2307/1170635   
  
Bazerman, Ch. (2010). Scientific Knowledge, Public Knowledge, and Public Policy: Genred Formation and Disruption of Knowledge for Acting about Global Warming. Linguagem em (Dis)Curso 10, 3, 445-463 (2010).   
  
Bazerman, Ch. (1992). The Interpretation of Disciplinary Writing. En Writing the Social Text: Poetics and Politics in Social Science Discourse. Ed. Richard HarveyBrown. New York: Aldine de Gruyter, 1992: 31-38.   
  
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.   
  
Calsamiglia, H. y Tusón. A. (2001). Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.   
  
Ciapuscio, G. (1996). El subtipo textual "conclusiones. Revista de lingüística hispánica una perspectiva lingüístico-textual contrastiva, 1-2, pp. 5-20.   
  
Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. Revista iberoamericana de discurso y sociedad, 2, 2. pp. 39-71.   
  
Ciapuscio, G. (2004). Tipos textuales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.   
  
Chenoweth, A.; & Hayes, J. (2001). Fluency in writing: generating text in L1 and L2. En Written Communication, 18 (1), 80 – 98. DOI: 10.1177/0741088301018001004   
  
Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Álvarez, M. L. (2015).Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a modelbenefits 6th grade students. Contemporary Educational Psychology, 41, 37–50.https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.004   
  
Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.   
  
Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. American Psychologist, 41, 1106-1113.   
  
Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. (. Ransdell, The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications. (pp. 1 - 27). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.   
  
Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. En Written Communication, 29 (3), 369 – 388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260   
  
Hayes, J. R; & Olinghouse, N. (2015). Can Cognitive Writing Models inform the Design of the Common Core State Standars? En The Elementary School Journal, 115 (4), 480 – 497.https://doi.org/10.1086/681909   
  
Henríquez, M., Mahecha, V. y Mateus, G. (2016). Análisis de los mecanismos cognitivos del léxico disponible del Cuerpo humano a través de grafos. Revista Lingüística y Literatura, 69, p. 229-251.   
  
Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications (pp. 57–71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.   
  
Kellogg, R. (1994). The Psychology of Writing. Nueva York: Oxford University Press.   
  
Kellogg, R.T. (1996). A model of Working Memory in Writing. En C.M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications (pp. 57-72). Mahwah, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.   
  
Kellogg, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. Journal of Writing Research, 1, 1-26.   
  
Mahecha, V., Álvarez, P. y Mateus, G. (2022). Caracterización de textos expositivo-explicativos empleados en la fundamentación lingüística de estudiantes de pregrado. Lenguaje, 50(1), 175-204.   
  
Mahecha, V. y Mateus, G. (2017). El léxico disponible y sus mecanismos de asociación: un análisis con grafos. En: Del Barrio de la Rosa, F. (ed.) Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía. Venezia: Edizioni Ca’Foscari.   
  
Mateus, G., Castiblanco, L. y Álvarez, P. (2018). Mecanismos lógicos y analógicos en la producción del léxico disponible. Revista Folios, 47, p.133 – 152.   
  
Mateus, G., Castillo, M., Santiago A. y Rodríguez, L. (2012) Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media. Folios, 36, 115-130.   
  
Mateus, G., Rincón, L., & Román, J. (2019). Efectos de la complejidad y la presencia de subtítulos en textos expositivos sobre la comprensión lectora en estudiantes de pregrado. En Folios, 50, 51 – 64. https://doi.org/10.17227/folios.50-10177   
  
Rincón, L., & Hederich, Ch. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. En Folios, 28, 51 – 63. https://doi.org/10.17227/01234870.28folios51.63   
  
Rincón, L., & Hederich, Ch. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. En Folios, 35, 49 – 65. https://doi.org/10.17227/01234870.35folios49.65   
  
Rincón, L., & Hederich, Ch. (2020). Effects of self-regulating writing course on academic text production in PhD and Master sample. En Tesis Psicológica 16 (1), 1 – 34. https://doi.org/10.37511/tesis.v16n1a1   
  
Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje 58, 43-64.   
  
Santiago A., Castillo, M. & Mateus, G. (2014). Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría libros.   
  
Santiago Galvis, A. (2012). Aproximación al proceso de producción verbal: la dimensión conceptual. En Encuentros, (10) 2, 73 – 86.   
  
Shanahan, T. (2016). Relationships between Reading and Writing development. En C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.), Handbook of writing research (págs. 194-207). New York: The Guilford Press.   
  
Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria [Reading, writing] and knowledges acquisition in Secondary Education and University]. Infancia y Aprendizaje, 28(3), 329-347..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO IV***

**METODOLOGÍA**

Conforme con los propósitos de la propuesta investigativa, ésta comprende acercamientos metodológicos descriptivos, contrastivos e interpretativos, organizados en tres fases:   
  
1. Identificación de los tipos de conocimiento (en los dos corpus).  
2. Contraste y análisis de los tipos de conocimiento identificados.  
3. Definición de resultados e interpretación teórica.  
  
Materiales: 2 Corpora.  
  
La propuesta investigativa cuenta con dos corpora: corpus de 6 textos de lectura (TL) y el corpus con 72 producciones escritas de los estudiantes, 72 (PE). Tal como se presentó en los ‘Antecedentes’ y en el ‘Planteamiento del problema’, el grupo de investigación en sendos proyectos construyó dos corpora que ahora se plantea analizar de manera relacional, con un foco en los tipos de conocimiento.  
  
El corpus de los textos de lectura (TL) consta de 6 textos adaptados de manuales de lingüística general y de ciencias del lenguaje, afines con tres paradigmas: estructuralismo, generativismo y discursivo enunciativo. En total se seleccionaron dos textos de cada paradigma (2 x 3), con una extensión media de 754 palabras (1 cuartilla).  
  
El segundo corpus corresponde a 72 producciones escritas de estudiantes de pregrado, las cuales se generaron luego de la lectura de uno de los 6 textos del corpus TL. Las 72 producciones están distribuidas de manera equilibrada en cada paradigma: 24 estructuralismo; 24 generativismo y 24 discursivo enunciativo.  
  
Es de anotar que, para el caso del Corpus TL, los análisis realizados en proyectos anteriores se dedicaron a la discriminación de proposiciones en el marco de la identificación de redes léxico conceptuales y de mecanismos cognitivos de estructuración; al corpus PE se le practicó un análisis enfocado en la identificación de tipos niveles Base del texto y modelos de situación. Por tanto, en esta propuesta investigativa se realizarán exámenes distintos a estos corpora, pues se apuesta por lograr identificar elementos de articulación entre la comprensión y la producción.  
  
Procedimiento.  
  
En la fase 1 se propone la segmentación en unidades conceptuales de los dos corpora y su asignación a uno de los tipos de conocimiento a los cuales corresponda.  
  
La matriz 1 (Ver el anexo ‘Matrices’) permite asignar cada segmento conceptual a uno de los tres tipos de conocimiento para sus posterior procesamiento cuantitativo y cualitativo.  
  
En el análisis cuantitativo se dará cuenta de las diferencias en la frecuencia absoluta y relativa entre los tres tipos de conocimiento en cada corpora. En el análisis cualitativo se identificarán las estrategias discursivas empleadas en cada segmento. Adicionalmente, la matriz 1 contempla, tras un análisis individual y una posterior evaluación interpares, la identificación de conjuntos de segmentos conceptuales en función del papel que ocupan en la secuencia de esquemas discursivos (Esquema inicial, Ei; Esquema problemático, Ep; y Esquema explicativo, Ee).   
  
La fase 1, entonces, supone el análisis sistemático de las 72 producciones en la matriz 1.   
  
En la fase 2 se realizará un análisis contrastivo de los conocimientos empleados en los TE según hayan estado o no presentes en los TL.  
  
Así las cosas, se proyecta el uso de la segunda matriz (Ver el anexo ‘Matrices’), en la cual los segmentos analizados en cada TE serán categorizados en virtud de si su origen está en los textos del corpus TL o en el conocimiento previo de los estudiantes. Por tanto, se plantea un segundo análisis a las 72 producciones del corpus PE.  
  
La sistematización de la información permitirá establecer el empleo de los conocimientos contenidos en los textos leídos en las producciones escritas, así como la introducción y estudio de informaciones provenientes de otros recursos cognitivos (i.e. el conocimiento previo, procedente de la Memoria de largo plazo, MLP)  
  
En consecuencia, la fase 3 se dedicará a la organización de los resultados y al establecimiento de sus implicaciones teóricas, incluyendo su repercusión en el ámbito didáctico. La estructuración analítica de los resultados se ceñirá en primer lugar a dar cuenta del uso del conocimiento general y luego al del conocimiento disciplinar.  
  
En cuanto al conocimiento discursivo se realizarán análisis en la dimensión de estrategias discursivas y en el de la estructura discursiva empleada en la construcción de los textos de los estudiantes y su relación con la de los textos de lectura..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO V***

**COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Esta investigación se propone integrar saberes y avances que el grupo de investigación ha consolidado en la última década acerca de la comprensión de la naturaleza cognitiva de la lectura y la escritura y la relación existente entre ambos procesos. Con ello se espera que el grupo amplíe los conocimientos de las líneas de investigación definidas y aportar en la consolidación de futuras propuestas educativas que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos académicos.   
En ese sentido y con el fin de promover la apropiación social del conocimiento que se produzca con este estudio, se espera participar en calidad de ponentes, en algún evento de carácter nacional o internacional, según la agenda de eventos académicos para el año 2023, que se centren en temas relacionados con la investigación Lingüística, en Literacidades, Lectura, Escritura y/o Educación. Todo ello con el propósito de promover el intercambio de conocimientos y la construcción conjunta de nuevas rutas investigativas en las áreas de interés ya descritas.   
Además, el compromiso del grupo de investigación con la formación de los estudiantes de los programas de pregrado y posgrado ha permanecido, por lo que se espera que esta propuesta de investigación contribuya en la formulación de tesis en alguno de estos niveles de formación. En la actualidad, los miembros del equipo de investigación acompañan el desarrollo de tesis de doctorado y se espera que, con los avances de este estudio, estudiantes de pregrado puedan evidenciar intereses relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura desde la perspectiva cognitiva.   
En lo que respecta a la consolidación de la propuesta curricular de los programas de Licenciatura, este estudio se propone aportar en la construcción y reformulación de los programas analíticos de los espacios correspondientes a Experiencias lectoescritoras (1er. semestre), Lectura crítica (2do. semestre) y Praxis Pedagógico- Investigativa (7mo., 8vo. y 9no. semestre).  
Del mismo modo, la vinculación de estudiantes al proyecto, en calidad de monitores de investigación, representa un aporte significativo a la formación investigativa de estos, en la medida en que ellos participarán en la consolidación teórica del estudio, las discusiones propias del quehacer investigativo y la definición de la ruta metodológica para el análisis y la interpretación de los resultados.   
En ese orden de ideas, teniendo en cuenta las condiciones presentadas en los Términos de referencia de la Convocatoria Interna a la que se presenta esta propuesta, el grupo de investigación se compromete a contribuir con los productos de apropiación social del conocimiento enunciado en el Anexo 2..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO VI***

**EJECUCIÓN DEL PROYECTO**

En este módulo se hace visible la coherencia entre objetivos, metas, cronograma (actividades y tiempo) y productos o resultados del proyecto. Se precisan las estrategias formativas que se promoverán como resultado del proyecto: como programas de formación (pregrado y postgrado), formación de monitores, entre otras. De igual manera, se establece la coherencia entre los rubros, los montos del proyecto y los desarrollos de los objetivos del mismo.

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

**A. CRONOGRAMA**

En este punto se debe apreciar la viabilidad de las acciones y procesos, la justa y real relación entre tiempos y acciones.

**Objetivos:** Transcribir los objetivos específicos definidos en el proyecto y en la identificación del tiempo necesario para llevarlos a cabo. Se debe diligenciar con X en los meses correspondientes al desarrollo de cada actividad

**Actividad:** Corresponde a la descripción secuencial de cada una de las acciones que realizará el grupo de investigación. Debe dar cuenta de las actividades prioritarias del proyecto en la vigencia que se programa y se deben asociar a cada uno de los objetivos específicos descritos en el proyecto.

**Responsable:** Es la persona del equipo de trabajo del proyecto a la cual se le asignan actividades puntuales en la ejecución y cumplimiento de los objetivos propuestos por el proyecto.

**FORMATO PARA ELABORACIÓN DEL CRONOGRAMA** (Solo si aplica: si el proyecto tiene una duración de más de 2 periodos académicos por favor elabore un cronograma por cada año, consulte términos de referencia)

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **CRONOGRAMA DEL PROYECTO** | | | | | |
| **Nombre actividad** | **Descripción actividad** | **Objetivo** | **Responsables** | **Fecha inicio** | **Fecha fin** |
| Segmentar de los contenidos de los 6 textos de lectura y caracterización según los tipos de conocimiento | Segmentar de los contenidos de los 6 textos de lectura y caracterización según los tipos de conocimiento | Examinar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de los textos de lectura. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2023-02-01 | 2023-02-28 |
| Construir de una matriz para registrar este tipo de información. | Construir de una matriz para registrar este tipo de información. | Examinar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de los textos de lectura. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-02-01 | 2023-03-31 |
| Segmentar los contenidos de cada una de las 72 producciones escritas y caracterización según los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo). | Segmentar los contenidos de cada una de las 72 producciones escritas y caracterización según los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo). | Diseñar un modelo de análisis con categorías contrastivas en el que se determine la incidencia de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de los textos de lectura en las producciones escritas. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2023-02-01 | 2023-04-28 |
| Diseñar las categorías de análisis que permitan contrastar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) examinados en los 6 textos de lectura y las 72 producciones escritas de estudio | Diseñar las categorías de análisis que permitan contrastar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) examinados en los 6 textos de lectura y las 72 producciones escritas de estudio | Diseñar un modelo de análisis con categorías contrastivas en el que se determine la incidencia de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de los textos de lectura en las producciones escritas. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-02-01 | 2023-03-31 |
| Construir una matriz relacional de análisis que de cuenta de las correspondencias entre los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) caracterizados en los 6 textos de lectura y las 72 producciones de estudio. | Construir una matriz relacional de análisis que de cuenta de las correspondencias entre los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) caracterizados en los 6 textos de lectura y las 72 producciones de estudio. | Diseñar un modelo de análisis con categorías contrastivas en el que se determine la incidencia de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) de los textos de lectura en las producciones escritas. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-03-01 | 2023-04-28 |
| Análisis relacional entre las estructuras discursivas de los textos de lectura y los tipos de conocimiento identificados en las producciones escritas de los estudiantes. | Análisis relacional entre las estructuras discursivas de los textos de lectura y los tipos de conocimiento identificados en las producciones escritas de los estudiantes. | Analizar qué estructuras discursivas de los textos de lectura inciden significativamente en la activación de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) en las producciones escritas. | Coinvestigador, | 2023-06-01 | 2023-08-31 |
| Análisis cuantitativo en torno a cuáles son los tipos de conocimientos de las 72 producciones escritas que provienen con mayor frecuencia de los 6 textos de lectura. | Análisis cuantitativo en torno a cuáles son los tipos de conocimientos de las 72 producciones escritas que provienen con mayor frecuencia de los 6 textos de lectura. | Establecer qué tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) provienen con mayor frecuencia de los textos de lectura. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-04-03 | 2023-06-30 |
| Identificar de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) registrados en las 72 producciones escritas, que no provienen de los 6 textos de lectura. | Identificar de los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) registrados en las 72 producciones escritas, que no provienen de los 6 textos de lectura. | Identificar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) no provenientes de los textos de lectura y su coherencia con estos. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-07-03 | 2023-09-29 |
| Análisis general de este tipo de información a partir de su coherencia con los contenidos de los 6 textos de lectura. | Análisis general de este tipo de información a partir de su coherencia con los contenidos de los 6 textos de lectura. | Identificar los tipos de conocimiento (general, disciplinar y discursivo) no provenientes de los textos de lectura y su coherencia con estos. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2023-10-02 | 2023-12-22 |

**B. EQUIPO DE DOCENTES INVESTIGADORES QUE DESARROLLARÁN EL PROYECTO**

Este cuadro se diligenciará para reportar en los planes de trabajo, las horas de investigación semanales que corresponde a cada docente investigador que presenta el proyecto. Por ello, se deben identificar los docentes miembros del equipo de investigación que tendrán horas de investigación asignadas en su plan de trabajo. No se debe incluir la información de estudiantes monitores ni contratistas.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Identifique todos los docentes que se vincularán al proyecto y que contribuirán a su desarrollo.** | | | | | | | |
| **PERSONAL VINCULADO AL PROYECTO** | | | | | | | |
| **No** | **Identificación**  **(Nº documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Facultad, Departamento, Programa, Doctorado, IPN, escuela maternal** | **Escriba el tipo de Vinculación** | **Horas solicitadas** (Consultar términos de referencia de la convocatoria) | **Rol dentro del grupo de investigación** (Investigador Principal o coinvestigador) | **Correo electrónico institucional donde será contactado** |
| Planta/  ocasional/ catedrático pensionado/ catedrático/  provisional IPN | Número de horas semanales dedicadas al proyecto |
| 1 | 79739898 | Geral Eduardo Mateus Ferro | Facultad de Humanidades | Docente de Planta | 6 | Investigador Principal | gmateus@pedagogica.edu.co |
| 2 | 52425662 | Sandra Viviana Mahecha Mahecha | Facultad de Humanidades | Docente de Planta | 6 | Coinvestigador | svmahecham@pedagogica.edu.co |
| 3 | 52821917 | Lida Johanna Rincon Camacho | Facultad de Humanidades | Docente de Planta | 6 | Coinvestigador | ljrincon@pedagogica.edu.co |
| 4 | 79499624 | Pedro Augusto Alvarez Bermudez | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 6 | Coinvestigador | palvarez@pedagogica.edu.co |

***SI EL PROYECTO ES COFINANCIADO REGISTRE LOS COINVESTIGADORES DE OTRA INSTITUCIÓN QUE SE VINCULARÁN AL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN, CONFORME A LA INFORMACIÓN SOLICITADA EN LA SIGUIENTE TABLA:***

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **No** | **Identificación**  **(No documento**  **identificación)** | **Nombres y apellidos** | **Profesión** | **Nombre Institución** | **Número de horas semanales dedicadas al proyecto** | **Teléfono ó celular de contacto** | **Correo electrónico** |

**C. PRESUPUESTO:** El presupuesto del proyecto presenta dos (2) o tres (3) fuentes de financiación las cuales son recursos de: inversión, funcionamiento (horas asignadas en el plan de trabajo de los docentes) y cofinanciación (cuando la investigación cuenta con cofinanciación de otra institución). El presupuesto que se solicite debe mostrar coherencia entre los objetivos de la investigación, el tiempo de ejecución, los insumos requeridos y las estrategias de gestión de su producción o de sus resultados, Por favor diligencie los cuadros del presupuesto del proyecto:

**Duración:** Indique los periodos académicos en los cuales se ejecutará el presupuesto del proyecto de investigación. Revise los términos de referencia para definir el tiempo.

**Períodos académicos**: .

**PRESUPUESTO DEL PROYECTO:** Diligenciar la totalidad de los campos solicitados según corresponda en cada cuadro. (No se debe simplificar los valores (números), se deben incluir todas las cifras de cada rubro).

**CUADRO RECURSOS DE INVERSIÓN[[2]](#footnote-2) CUADRO RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO CUADRO RECURSOS DE COFINANCIACIÓN**

(Cuando la investigación cuente con cofinanciación interinstitucional)

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $8,800,000 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $1,500,000 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $7,000,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $10,000,000 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$27,300,000** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$0** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***CLASE DE RUBRO*** | ***VALOR EN PESOS ($)*** |
| 1. **Servicios Profesionales o de apoyo técnico** | $0 |
| 1. **Monitores** | $0 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $0 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $0 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $0 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | **$0** |

**RESUMEN PRESUPUESTO DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| ***FUENTE DE FINANCIACIÓN*** | ***VALOR EN***  ***PESOS ($)*** |
| **RECURSOS DE INVERSIÓN** | $27,300,000 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO U HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | $0 |
| **RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL PROYECTO** | $27,300,000 |

**D. CONTRATACIÓN DE SERVICIOS PROFESIONALES O PERSONAL TÉCNICO DE APOYO:**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Tipo de vinculación** | **Número de personas** | **Objeto del contrato** | **Justificación** | **Valor solicitado para el contrato** |
| **TOTAL** | **0** |  | | **$0** |

**Evaluadores Expertos:**

Diligencie el siguiente formato con la información sugerida de:

* Dos (2) evaluadores internos de la UPN, preferiblemente de Facultad y grupo de investigación distinto a la del grupo de investigación que presenta la propuesta.
* Dos (2) evaluadores externos a la UPN, preferiblemente con formación de Doctorado, que estén en capacidad de evaluar la propuesta en la temática presentada a la SGP- CIUP.

**FORMATO PARA REGISTRO DE PARES EVALUADORES**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **EXPERTOS SUGERIDOS DE LA UPN** | | | | | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: | Sin registro | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: | | Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | | | | Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: | | | | Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | Facultad: Sin registro | | | |
| Departamento: Sin registro | | | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO INTERNO** | | | | | |
| Nombre(s) completos: Sin registro | | | | | |
| Primer Apellido: Sin registro | | | Segundo apellido: Sin registro | | |
| Dirección electrónica: Sin registro | | | | | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | | | | | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | | | | | |
| Formación Académica: Sin registro | | | | | |
| Dependencia académica a la que pertenece: Sin registro | | | Facultad: Sin registro | | |
| Departamento: Sin registro | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **EXPERTOS EXTERNOS A LA UPN SUGERIDOS** | |
| **1. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Sin registro | |
| Primer Apellido: Sin registro | Segundo apellido: Sin registro |
| Dirección electrónica: Sin registro | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: Sin registro | |
| Institución a la que pertenece: Sin registro | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |

**ANEXOS**

1. Se deben tener en cuenta los aspectos considerados en los términos de referencia de la convocatoria [↑](#footnote-ref-1)
2. **Si aplica:** Para los proyectos que tengan una duración mayor a dos períodos académicos, se debe registrar para cada vigencia (año) el presupuesto previsto e incluir una tabla adicional con los mismos ítems diligenciando el total de los recursos del proyecto. Esta indicación también opera para recursos de proyectos con cofinanciación. [↑](#footnote-ref-2)