**CONVOCATORIA INTERNA DE INVESTIGACIÓN AÑO 2021**

**ID CONVOCATORIA: 269 – FECHA REPORTE: 26-06-2022**

**ID PROPUESTA: 11082**

**1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO**

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. TITULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:** Recursos cognitivos empleados en la escritura de textos académicos | |
| **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 LÍNEAS 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) | Universidad Pedagogíca Nacional |
| **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. | **$64,934,987** |
| **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). | **$26,000,000** |
| **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). | **$90,934,987** |
| **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**

De acuerdo con la modalidad en la que se inscribe la propuesta de investigación, se espera que su desarrollo contribuya a dar continuidad a la actividad investigativa del grupo GIPELEC en la línea de ‘Lenguaje, cognición y comunicación’, en tanto se pretende analizar los recursos cognitivos que intervienen en los procesos de escritura de textos académicos explicativos en estudiantes de pregrado de lenguas.  
  
Esta propuesta está enmarcada en el análisis de textos escritos en un contexto académico, En concreto, se propone abordar las producciones escritas recopiladas en el proyecto Análisis de los mecanismos cognitivos que intervienen en la comprensión de enunciados en estudiantes de pregrado (DLE-534-20), ya no bajo la perspectiva de estudio de la comprensión textual, sino atendiendo a los recursos cognitivos que inciden en el proceso de producción escrita sobre textos académicos acerca de las ciencias del lenguaje.  
  
Finalmente, los recursos cognitivos que se abordan son tipos particulares de conocimentos declarativos (generales y disciplinares) y retóricos que, en el marco de la cognición y la metacognición, orientan para el grupo GIPELEC avances de investigación de orden teórico y aplicado en la formación de estudiantes universitarios, específicamente en la cualificación de sus habilidades para la comprensión y producción de textos académicos..

***MÓDULO I***

* 1. **RESUMEN EJECUTIVO**

La propuesta de investigación está enmarcada en el análisis de textos escritos en un contexto académico, en el cual el escritor ha realizado una lectura previa sobre textos relacionados con conceptos propios de las ciencias del lenguaje. En el marco de los estudios cognitivos sobre los procesos de escritura se propone caracterizar los recursos cognitivos que inciden en un corpus de 72 producciones escritas, recogidas en el proyecto Análisis de los mecanismos cognitivos que intervienen en la comprensión de enunciados en estudiantes de pregrado (DLE-534-20), desarrollado por el grupo GIPELEC en la línea de ‘Lenguaje, cognición y comunicación’.  
  
El objetivo principal es caracterizar los recursos cognitivos, en este caso, definidos como conocimientos declarativos (generales y disciplinares) y retóricos que emplean estudiantes de pregrado en la producción de textos explicativos sobre conceptos de fundamentación lingüística. En concreto, se busca determinar qué tipos de conocimientos se activan y de qué manera en virtud de dos variables de estudio: el tema de los textos leídos y las condiciones (inmediata y postergada) de la prueba de comprensión realizada.  
  
La metodología de la investigación consiste en un análisis off-line sobre el corpus de producciones escritas (TP). Se trata de una descripción de estas producciones mediante categorías de análisis establecidas en el diseño de dos matrices, cada una de ellas orientada hacia el estudio de las secuencias proposicionales y su inscripción en los dos tipos de conocimientos en cuestión: declarativos y retóricos. Posteriormente, se propone un análisis contrastivo que dé cuenta de cómo las tendencias de activación de estos tipos de conocimientos varían según los 6 temas de lectura y la condición de la tarea de comprensión..

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

Recursos cognitivos, conocimiento declarativo, conocimiento retórico, escritura académica, textos explicativos..

* 1. **ANTECEDENTES**

El grupo de Investigación en Pedagogía del Lenguaje y la Comunicación (GIPELEC) viene fortaleciendo su trayectoria investigativa mediante el desarrollo de varios estudios enfocados en explorar, describir y explicar los procesos de lectura y escritura en lengua materna, desde una perspectiva cognitiva, bajo la línea de investigación denominada ‘Lenguaje, cognición y comunicación’. El primer antecedente asociado con estos propósitos investigativos es el estudio titulado “Diseño, elaboración y validación de una propuesta para la didáctica de la lectura fundamentada en metacognición, para los grados quinto y sexto de la educación básica primaria” (DLE-031-06), llevado a cabo en el año 2006; luego, en el año 2011 se llevó a cabo el estudio “Formulación de una estrategia didáctica para la cualificación de la representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media” (FHU-294-11). En ambos estudios tanto el análisis de los procesos de lectura en los niveles de educación básica y media, como la formulación de propuestas didácticas para la comprensión lectora a través de procesos metacognitivos, fueron los objetivos principales.   
   
Específicamente, en la investigación de 2011 se demostró la incidencia positiva de integrar estrategias de metacognición en propuestas didácticas sobre la lectura. También se presentó como propuesta el diseño de una metodología de análisis de las representaciones mentales de los estudiantes, con un conjunto de 17 variables descriptoras (Mateus, Castillo, Santiago y Rodríguez, 2012).  
  
En el año 2017, se llevó a cabo un tercer estudio que se propuso examinar las relaciones cognitivas entre los procesos de comprensión de lectura y la producción escrita (DLE-457-17), lo que abrió nuevas posibilidades de exploración en este campo de conocimiento tan complejo. En particular, 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 (Mateus, Rincón y Román, 2019).  
  
En el año 2018, se llevó a cabo el estudio “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), cuyo principal objetivo fue el diseño y la validación de una intervención pedagógica, fundamentada en los avances teóricos alcanzados en los estudios previos, que permitiera explorar nuevas alternativas de enseñanza en el contexto universitario. Con ello, el grupo se fortaleció al avanzar de una investigación de carácter descriptivo y explicativo hacia una de carácter aplicado, que generó efectos positivos en los procesos de aprendizaje de la población universitaria, que en cierta forma ha sido marginada de estos estudios por algún tiempo y que requiere atención, justamente al contemplar las dificultades con las que los estudiantes se enfrentan a diario en estas áreas de aprendizaje.  
  
El grupo de investigación también ha dedicado parte de su actividad investigativa a estudiar el procesamiento léxico. A raíz del planteamiento de una tipología de mecanismos cognitivos (Henríquez, Mahecha y Mateus; 2016; Mahecha y Mateus; 2017; Mateus, Castiblanco y Álvarez, 2018) para analizar el léxico disponible (Proyectos DLE-384 y DLE-426-2016), se llevó a cabo una investigación que se propuso analizar los mecanismos de comprensión de textos explicativos en estudiantes universitarios (DLE-534-20). En esta investigación se logró establecer una metodología para contrastar textos fuente o de lectura sobre áreas de ciencias del lenguaje con las réplicas escritas producidas, sobre estos textos, por los estudiantes; este estudio hizo un énfasis en tres dimensiones de análisis: léxico- proposicional, retórica y cognitiva.  
  
De otra parte, en el marco de la formación posgradual, a nivel de maestría y doctorado, se ha venido aportando evidencia respecto a los procesos cognitivos y metacognitivos implícitos en la escritura, tanto en niveles iniciales de formación (Rincón y Hederich, 2008; 2012) como a nivel universitario (Rincón, 2013; Rincón, López y Sanabria, 2016; Rincón & Hederich, 2020). Estos estudios se han formulado a partir de una mirada diferencial, fundamentalmente desde la comprensión de las diferencias individuales. El estudio más reciente hizo parte de un proyecto de tesis doctoral que se concentró en el análisis de las conductas autorreguladoras de la escritura académica con el fin de diseñar y validar una intervención educativa que buscaba mejorar la calidad de la escritura académica en estudiantes universitarios (Rincón y Hederich, 2020).   
  
En la presente propuesta se pretende, entonces, dar continuidad a la actividad investigativa del grupo, en la línea de ‘Lenguaje, cognición y comunicación’, en la medida en que se espera analizar los recursos cognitivos que intervienen en procesos de escritura de textos académicos explicativos en estudiantes de pregrado en lenguas. Se retoman tanto los desarrollos alcanzados en los procesos de investigación previos sobre comprensión, dado que se trata de dos dominios cognitivos (comprensión y producción) que interactúan permanentemente en razón a su dependencia de la facultad del lenguaje y su articulación con las demás propiedades de la mente (memoria, atención, razonamiento, etc), como la experiencia que se ha tenido en la investigación de la escritura en relación con la metacognición y la autorregulación, tal como se expone previamente..

(Puntaje máximo en la evaluación 10 puntos de 100)

***MÓDULO II***

**PROBLEMA, OBJETIVOS Y METAS**

**a. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** En el marco de la formación universitaria habitualmente se plantean tareas que involucran la comprensión de lectura y la producción escrita con fines de aprendizaje. Esta visión epistémica presenta la lectura y la escritura como potentes herramientas formativas e intelectuales para el aprendizaje (Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells Cuevas y Gràcia, 2005). Este tipo de tareas, por lo general, busca que los estudiantes sean capaces de construir representaciones mentales completas de los textos académicos que leen y que den cuenta de estas a través de la composición de un texto, todo ello con el fin de alcanzar aprendizajes específicos de su formación profesional. Lo que interesa en este estudio, es concentrar la mirada en la relación que se establece entre ambas tareas, tanto a nivel cognitivo como a nivel discursivo.  
  
Se sabe que tanto la comprensión de textos como la producción escrita son tareas que implican complejos procesos cognitivos cuando se llevan a cabo de manera independiente (Kellogg, 1994, 1996; Langer & Applebee, 1987; Torrance, Alamargot, Castelló, Ganier, Kruse, Mangen, Tolchinsky & Van Waes, 2011); considérese entonces, la magnitud de la complejidad cuando estas tareas se desarrollan simultáneamente. Al respecto, Fidalgo et al. (2014) señalan que se requiere que los estudiantes asuman varios desafíos cognitivos y ejecuten un procesamiento activo en varias direcciones, por una parte, en calidad de lectores y, por otra, en calidad de 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 acciones de interacción entre ambos procesos. Por ejemplo, el texto fuente se convierte en el principal recurso de información, desde donde 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 dirige el texto y activar todo tipo de estrategias, tanto cognitivas como retóricas para llevar a cabo la tarea.  
  
Diversos autores han puesto de manifiesto la intrincada relación entre estos dos procesos, en particular, en lo que respecta a los aspectos de la comprensión de lectura que intervienen sobre la producción escrita, tales como las diferencias individuales en la comprensión, los niveles de uso de estrategias de comprensión y el desarrollo de estrategias metacognitivas de comprensión (Allen et al, 2014; Zsigmond, 2015, Susar, 2009).  
   
De manera específica, el análisis del proceso de lectura durante las tareas de escritura, proporciona información sobre las interacciones entre los procesos cognitivos implícitos en la escritura, tales como la planificación, la traducción, la trascripción y la revisión (Hayes, 2012; 2015). Cuando el escritor lee mientras escribe, probablemente esté formulándose ideas que surgen durante la planificación. El escritor puede volver a leer partes del texto fuente o secciones específicas del texto mismo que está produciendo para construir nuevas ideas. De manera adicional, la lectura también podría corresponder a procesos de evaluación. De hecho, la lectura es un componente importante del proceso de revisión (Kellogg, 1996), dada la necesidad del escritor de detectar los problemas del texto ya escrito. Se trata de una lectura reflexiva, controlada y orientada a objetivos concretos, necesaria para reajustar las estrategias de escritura y mejorar el texto. La lectura evaluativa puede ocurrir después de la transcripción, pero también puede ocurrir junto con el proceso de traducción.  
   
Ahora bien, los modelos cognitivos de la producción escrita contemplan un papel para los recursos que se emplean en la misma (p.ej. Hayes, 2012). Parte de ellos están constituidos por los conocimientos que posee el escritor y que se encuentran almacenados en su memoria de largo plazo, se procesan en la memoria de trabajo (Kellogg, 1996), o que provienen de fuentes externas (como la lectura). En tanto esta propuesta está enmarcada en el análisis de textos escritos en un contexto académico, en el cual el escritor ha realizado una lectura disciplinar previa, esta investigación se concentra, en el análisis de los recursos cognitivos, provenientes o no de estas lecturas, particularmente los conocimientos declarativos (Eyesenk y Keane, 2000) y retóricos que intervienen en dichas producciones.  
  
En cuanto a los conocimientos declarativos, se distinguirá entre los conocimientos generales (informales) y los disciplinares (formales); para el caso específico, estos últimos se identifican con los propios de la lingüística y de las ciencias del lenguaje. Así mismo, es preciso tener en cuenta la existencia de otros tipos de conocimiento, también específicos, pero cuya naturaleza linda entre lo declarativo y lo procedimental, estos son los denominados conocimientos retóricos. Bajo la etiqueta de conocimientos retóricos se recogen tanto la estructura retórica (Cfr. La teoría de la estructura retórica, Mann y Thompson, 1988), expresada en la (i) estructura textual, la cual guarda correspondencia con los géneros discursivos (narrativo, expositivo, explicativo, argumentativo, entre otros) y sus secuencias (Casalmiglia y Tusón, 2001 ), (ii) en el uso de estrategias discursivas (p. ej, definición, ejemplo, analogía, etc; véase la propuesta completa de estrategias más adelante, en la Tabla 2) y (iii) en las manifestaciones sobre la composición de los textos. Esta variedad de conocimientos que integran los saberes definidos como retóricos, constituye uno de los interrogantes que el análisis planteado permitirá dilucidar. Se espera que se tengan elementos para definir si los conocimientos retóricos pertenecen al terreno de los conocimientos declarativos, a los procedimentales o si es una integración de los dos tipos de conocimientos.  
  
Como se mencionó antes, esta propuesta de investigación parte de la actividad investigativa realizada del grupo de investigación GIPELEC. Específicamente, se propone abordar las producciones escritas recopiladas en el proyecto “Análisis de los mecanismos cognitivos que intervienen en la comprensión de enunciados en estudiantes de pregrado” (DLE-534-20), ya no desde el punto de vista de la comprensión textual, sino con una perspectiva puesta en la producción escrita, analizando el corpus de producciones escritas (TP) obtenido en dicha investigación. Este corpus (TP) consta de 72 pruebas escritas que elaboraron estudiantes de pregrado en lenguas en una prueba de comprensión de textos originales (TO), con temáticas correspondientes a los tres principales paradigmas de las ciencias del lenguaje: estructuralismo, generativismo y enunciativo (discursivo). Con el fin de evaluar el papel de la memoria de los textos leídos y la transformación de la información allí consignada, la mitad de las pruebas escritas corresponden a una tarea de escritura realizada inmediatamente después de la lectura y la otra mitad a una producción hecha con un intervalo diferido de tiempo entre lectura y escritura. En este intervalo los participantes realizaron una tarea de resolución de problemas no relacionada con las disciplinas ni con el razonamiento verbal.  
   
El análisis de estos textos bajo las dimensiones semántica, retórico-explicativa y cognitiva arrojó los siguientes hallazgos:   
   
• En el nivel léxico conceptual, los textos estructuralistas y generativistas concentran su desarrollo temático en un número limitado de unidades léxicas especializadas, en comparación con los textos del paradigma enunciativo cuyos contenidos temáticos se distribuyen en un mayor número de estas unidades. En el nivel proposicional, los textos estructuralistas y generativistas contienen un número promedio semejante de proposiciones a diferencia del número mayor correspondiente a los textos del paradigma enunciativo (discursivo). En cuanto a la secuencia explicativa, los textos analizados evidencian que la mayor parte de la información se dedica a la presentación y desarrollo de explicaciones para “resolver” el problema, es decir, se privilegia la subsecuencia problema sobre las otras subsecuencias explicativas. No obstante, los textos estructuralistas y generativistas dedican más información a presentar el problema (subsecuencia inicial) mientras que los del paradigma enunciativo (discursivo) prestan más espacio al desarrollo del problema (subsecuencia explicativa). Con respecto a las estrategias discursivas, la estrategia más empleada, con notable diferencia frente a las demás, es la aseveración; luego se encuentran las ejemplificaciones. Finalmente, en la dimension cognitiva, se concluye que los textos sobre la enunciación y el discurso recurren más a la referencia simbólica, o que inicia en este tipo de referencia, que en los estructuralistas y generativistas. En estos dos paradigmas se presenta un “equilibrio” entre los referentes simbólicos, experienciales y sus transiciones.  
   
• Ahora bien, los resultados obtenidos sobre las 72 producciones escritas (TP) ponen de manifiesto la activación de mecanismos diferenciables de procesamiento entre los niveles base del texto (BT) y modelo de situación (MS). En lo que concierne al nivel base del texto (BT): a) Algunas producciones se centran en unidades léxicas especializadas (una o varias); el resultado evidente es una proyección proposicional con la activación de un núcleo fundamentado en conceptos explícitos de los TO. b) Otros de los mecanismos que surgen de la BT, consisten en reelaboraciones, más o menos formales de alguna proposición de la BT, salvaguardando el significado propuesto en una proposición local de la BT. c) Un tercer mecanismo, también en el plano proposicional, consiste en la construcción de proposiciones complejas, que integran algunas de las leídas explícitamente en TO.   
   
• Con respecto a los mecanismos que se registran en el nivel modelo de situación (MS): a) Algunos de estos se constituyen a partir de la información que no reside en la BT, pero que el lector activa y le sirve de fundamento para construir nuevas ideas (proposiciones). b) Algunas de las construcciones se fundamentan en conocimientos y conceptos disciplinares; otras, en conocimientos generales. c) Otro mecanismo consiste en la elaboración de comentarios y evaluaciones, algunos de ellos desde la retórica y la construcción de los textos mismos.   
   
De acuerdo con lo anterior, si bien estos resultados plantean reflexiones sobre la comprensión textual, estos proyectan a su vez problemáticas susceptibles de ser estudiadas desde el ámbito de la producción. Así, se hace necesario profundizar acerca de los tipos de conocimiento (p. ej. declarativos y retóricos) que los participantes activan durante su proceso de escritura. De igual manera, vale la pena examinar la incidencia que tienen en la producción escrita el tema de los textos leídos y la tarea o condición (inmediata o postergada) mediante la cual se presentaron estos textos a la población de estudio.   
   
Así, pues, la pregunta-problema en la que se fundamenta la investigación indaga sobre ¿qué recursos cognitivos (conocimientos declarativos y retóricos) emplean estudiantes de pregrado en la producción de textos explicativos sobre conceptos de fundamentación lingüística? Además, se proponen otros cuestionamientos derivados de esta pregunta que orientarán el desarrollo de la investigación. En concreto, se espera reflexionar sobre: a) Qué tipo de conocimientos declarativos (generales y disciplinares) se integran en las producciones escritas. b) Si la activación de los conocimientos declarativos difiere según la tarea (condición inmediata o postergada) y según el tema del texto leído. c) Qué diferencias se presentan en el conocimiento retórico de las producciones escritas según la condición de la tarea y el tema del texto leído. Finalmente, en relación con este último cuestionamiento, se espera determinar cuáles son las subsecuencias explicativas y estrategias discursivas que se activan en las producciones escritas de análisis (Figura. 1).  
   
Figura 1. Fundamentos del problema de investigación..

**b. OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO:** Determinar los recursos cognitivos (conocimientos declarativos y retóricos) que emplean estudiantes de pregrado en la producción de textos explicativos sobre conceptos de fundamentación lingüística.  
  
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.  
  
1. Determinar los tipos de conocimientos declarativos (generales y disciplinares) que se integran en las producciones escritas.  
1.1 Establecer si la activación de estos tipos de conocimiento difiere según la condición de la tarea de lectura (inmediata o postergada).   
1.2 Examinar si la activación de estos tipos de conocimiento difiere según el tema del texto leído.  
2. Caracterizar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan desde el conocimiento retórico en las producciones.  
2.1 Analizar las diferencias en la activación del conocimiento retórico según la condición de la tarea (inmediata o postergada) y el tema del texto leído..

**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** |
| Establecer si la activación de estos tipos de conocimiento difiere según la condición de la tarea de lectura (inmediata o postergada). | Meta 1: Análisis comparativo entre la información obtenida sobre los tipos de conocimiento declarativo en las dos condiciones (inmediata o postergada). |
| Examinar si la activación de estos tipos de conocimiento difiere según el tema del texto leído. | Meta 1: Contraste entre la información obtenida sobre los tipos de conocimiento declarativo según el tema del texto leído. |
| Caracterizar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan desde el conocimiento retórico en las producciones. | Meta 1: Construcción de una matriz de análisis que permita registrar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan en las producciones. |
| Meta 2: Examinar las cuatro subsecuencias que conforman la estructura retórico-explicativa de las producciones escritas. |
| Meta 3: Identificar las estrategias discursivas que se activan dentro de estas subsecuencias. |
| Analizar las diferencias en la activación del conocimiento retórico según la condición de la tarea (inmediata y postergada) y el tema del texto leído. | Análisis comparativo de las subsecuencias y estrategias discursivas en las condiciones (inmediata o postergada). |
| Análisis comparativo de las subsecuencias y estrategias discursivas según el tema del texto leído. |
| Determinar los tipos de conocimientos declarativos (generales y disciplinares) que se integran en las producciones escritas. | Meta 1: Construcción de una matriz de análisis que permita recoger y clasificar los tipos de conocimiento declarativo que se activan en el corpus de producciones escritas (TP). |
| Meta 2: Análisis general de las tendencias de activación de los tipos de conocimiento en estas producciones. |

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO III***

**MARCO TEÓRICO Y BIBLIOGRAFÍA**

**Marco teórico:** El análisis de los recursos cognitivos asociados con las tareas de producción escrita ha sido explorado previamente. Cada uno de estos estudios ha hecho énfasis en aspectos particulares de estos recursos, por ejemplo, la gestión de representaciones mentales, conceptuales y retóricas (Bereiter y Scardamalia, 1987; 1992), el rol de la memoria a largo plazo, memoria de trabajo y aspectos atencionales (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996; 2012; 2015) y la incidencia de la memoria de trabajo y la gestión del central ejecutivo (Kellogg, 1994; 1998; Piolat, Olive y Kellogg, 2005), por mencionar algunos. El presente estudio centra su atención en un recurso en particular, el conocimiento, que será analizado, según su naturaleza, en dos direcciones: declarativo y retórico. Para comprender mejor este fenómeno, el marco teórico inicia con una revisión general de los aportes de la perspectiva cognitiva para definir la escritura. En particular, la mirada se centra en el modelo cognitivo de escritura presentado por Hayes (2012), que distingue de manera más explícita un nivel de recursos, en el que la lectura juega un rol importante. En consecuencia, se examina cuál es la relación que se establece entre escritura y lectura, entendida esta última como recurso cognitivo. Un tercer aspecto que se presenta es la tipología de conocimientos, a partir de la taxonomía de sistemas de la memoria a largo plazo de Squire (2004) y la propuesta de Bañales (2010). Finalmente, se revisan los estudios que abordan el conocimiento retórico en los procesos de comprensión y de producción textual.   
  
Modelos de escritura (Modelo Cognitivo de Hayes, 2012)  
  
La escritura, desde una mirada cognitiva se ha descrito como un conjunto de procesos mentales entrelazados de manera recursiva (Hayes, 2012; Kellogg, 2008). Esta concepción ha dado origen a una corriente que se ha venido especializando en el estudio de este importante fenómeno cognitivo: la psicología de la escritura (Bereiter & Scardamalia, 1987; Cuetos, 1991; Kellogg, 1994). Este enfoque explica la escritura como una compleja tarea de resolución de problemas, esto, debido a la dificultad que involucra el crear sentido y traducir el pensamiento del individuo a una forma escrita, poniendo en juego una enorme cantidad de factores cognitivos y metacognitivos (Escorcia, 2010; Kellogg, 1994). Berkenkotter (1982) explica que un escritor es en realidad un particular solucionador de problemas que debe determinar aspectos como el modo de enmarcar la problemática, las metas que se establece a sí mismo y los medios o el plan que adoptará para alcanzarlas.  
  
Desde esta perspectiva cognitiva, para el estudio presente interesa examinar en detalle la propuesta más reciente presentada por Hayes (2012), quien tras largos años de estudios empíricos ha presentado una evolución gradual del modelo cognitivo de escritura de 1981. El modelo más reciente difiere del modelo de los 80s en diferentes aspectos. Por ejemplo, éste no se explica mediante los entornos que se describían en los modelos anteriores (individuo y contexto) (Hayes, 1981; 1996), sino a partir de tres niveles: de control, de procesos y de recursos (figura 2)  
  
Fig. 2 Modelo de escritura de Hayes (2012)  
Fuente: Hayes (2012). Traducción de los autores.  
  
Como se observa en la Figura 2, el nivel de control 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. Se observa un cambio sustancial en la manera como se describen los procesos de escritura, que en los modelos previos se sintetizaban en planificación, transcripción y revisión. Ahora, se presenta una interacción más compleja entre cuatro procesos. 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 presenta el nivel de recursos, compuesto por tres elementos internos del individuo (atención, memoria de trabajo y memoria a largo plazo) y un recurso externo (lectura). En este caso, la aparición de la memoria de trabajo repara, según Hayes (2012), una equivocación obvia del modelo original que la ignora por completo y que fue el objeto de análisis en los trabajos de Kellogg (1996;1998). La atención como recurso cognitivo en escritura 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). 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 & Alamargot, 1999; Voss, Vesonder, & Spilich,1980; citados en Hayes, 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 & Hayes, 2003; Daiute, 1984; Fayol, Largy, & Lamaire, 1994; Hayes, 2009; citados en Hayes, 2015). Finalmente, el recurso de lectura parece servir para diferentes funciones. De acuerdo con Hayes, 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.   
  
En el presente estudio se propone centrar la atención en el nivel de recursos que expone el modelo de Hayes (2012), en particular en lo que concierne al conocimiento que proviene de la memoria a largo plazo y la lectura, como recursos esenciales dentro de la composición de textos explicativos. En cuanto al conocimiento, el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987) explica cómo este se gestiona durante la tarea de escritura. En términos generales, los autores presentan una distinción entre los escritores novatos y expertos a partir del modelo de escritura de transformación del conocimiento. Este modelo da cuenta de dos características del proceso de composición. Por una parte, se entiende que la escritura no sólo representa el conocimiento del escritor en términos de un contenido, sino también de su función retórica. Por otra parte, la escritura no se trata únicamente de una simple adaptación del contenido a un contexto retórico; más bien se trata de un proceso de creación de contenido que va surgiendo en la medida en que se desarrolla el texto, lo que, sin lugar a dudas, significaría una transformación de las representaciones mentales del escritor (Galbraith, 2009). El modelo plantea una relación dialéctica entre el conocimiento del contenido y el conocimiento retórico que posee el escritor. Se parte del principio de que la escritura es un problema que conduce al individuo a establecerse metas, precisamente en términos de lo que representa el problema del contenido y del problema retórico.  
  
En lo que sigue, se revisan con más detalle los estudios que explican el rol de la lectura como recurso en la escritura.  
  
La comprensión de lectura como recurso de los modelos cognitivos de escritura  
  
La comprensión de lectura guarda una estrecha relación con el proceso de escritura y tiene implicaciones importantes cognitivamente hablando. La relación entre ambas puede explicarse en dos direcciones. En primer lugar, la comprensión de lectura puede entenderse como parte de la búsqueda de información que el escritor hace a través de diferentes recursos de los que dispone y; en segundo lugar, como parte del proceso de revisión de su propio texto. Para los fines de este estudio, nos concentraremos en la primera dirección. 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).  
   
En particular, el análisis de los procesos de lectura y revisión proporciona información detallada acerca de las interacciones entre los diferentes subprocesos de la escritura. Por ejemplo, cuando el escritor lee durante la escritura, probablemente, esté involucrado en el proceso de generación de ideas, propio de la fase de planificación. Además, durante la escritura, no sólo puede volver a leer partes de los textos fuente, sino secciones específicas de su propio escrito, para la construcción de nuevas ideas. La naturaleza de este proceso de generación de ideas varía según el momento del proceso de escritura: la generación de ideas vinculadas a la tarea de escritura asignada se produce en el inicio y más tarde, reaparece en los procesos de transcripción y de estructuración haciéndose de manera más consecuente (Breetvelt, van den Bergh, y Rijlaarsdam, 1994).  
   
Sin embargo, la lectura también podría corresponder a los procesos de evaluación. De hecho, la lectura es un componente importante del proceso de revisión (Kellogg, 1996) dada la necesidad, por parte del escritor, de detectar los problemas de su escrito. Se trata de una lectura reflexiva, controlada y orientada a objetivos específicos, que se requiere con el fin de reajustar las estrategias de escritura y para mejorar el texto. Es probable que la lectura evaluativa se produzca después de la transcripción, pero también podría ocurrir junto con este mismo proceso.  
   
Aparte de la lectura, la revisión implica diferentes maneras para mejorar el texto. Una vez que la lectura se llevó a cabo y se seleccionaron las estrategias pertinentes, el borrado o la adición (caracteres, palabras, frases) pueden ser contrastados, así como la re-escritura de una parte o la totalidad del texto (Flower et al., 1986). El revisor examina el funcionamiento global de su proceso de escritura, además de evaluar aspectos específicos del texto (de superficie y elementos de contenido). De hecho, diferentes estrategias de revisión se producen en función del nivel de la corrección: es decir a nivel local (Piolat & Roussey, 1992).  
   
La presencia de la lectura y la revisión durante la escritura, así como las secuencias entre este conjunto de procesos, puede informar, por tanto, sobre los procesos de regulación de la escritura, entendida como la manera particular de controlar, es decir, la coordinación de los conocimientos y estrategias con el fin de alcanzar los objetivos y resolver las limitaciones vinculadas a la escritura (Zimmerman & Risemberg, 1997). Algunas conductas observables que podrían evidenciar los efectos de la lectura durante la tarea de escritura son: señalar o resaltar apartados de los textos fuente durante la lectura, movimientos de la mirada rápidos entre el texto fuente y el texto en construcción, uso del ratón del ordenador con el fin de explorar el texto en construcción haciendo una pausa durante la escritura. Estas son las estrategias que podrían participar en la verificación continua y la autoobservación de los procesos de lectura y escritura.  
  
Tipos de conocimiento  
  
A partir de los trabajos sobre la memoria llevados a cabo por neuropsicólogos se ha establecido claramente la existencia de distintos “almacenes”, “sistemas”, que la integran y se han identificado algunos tipos de conocimientos que se procesan en dichos sistemas. Squire y sus colegas (1988, 2004; también Cohen y Squire, 1980) destacan dos grandes grupos de conocimiento que se procesan en la memoria: declarativos y no declarativos. Este planteamiento no es novedoso (cfr. la revisión que hace Squire, 2004, Figura 3) y actualmente se conocen suficientes evidencias neurológicas que respaldan la existencia de estos dos tipos de conocimiento (Ullman, 2004).  
   
Fig. 3. Taxonomía de los sistemas de MLP en los mamíferos  
Tomada de Squire (2004)  
   
El conocimiento declarativo corresponde a lo que comúnmente se denomina “memoria”, en tanto que el conocimiento no declarativo incluye conocimientos variados (procedimientos, habilidades, percepciones, reflejos, etc). En términos generales, el conocimiento declarativo hace referencia al que y el procedimental al cómo (Eyesenk y Keane, 2000). El primero corresponde al recuerdo de eventos, hechos y conceptos evocables, en tanto su formato de codificación permite su acceso relativamente consciente y, en algunos casos, estratégico; el segundo integra habilidades cognitivas, motoras, respuestas emotivas, entre otras, que, a diferencia de los conocimientos de la memoria declarativa, se pueden identificar con conocimientos implícitos e, incluso, soportan acciones automáticas y automatizadas (Barsalou, 1992; Cohen, 1984; Squire, 2004).  
  
  
En un campo más específico, el del lenguaje, Ullman (2007, 2008) sugiere, a partir de evidencias neurológicas que, a pesar de las tesis de dominio específico para la facultad del lenguaje, ésta depende de sistemas cerebrales de dominio general. En tanto el léxico se soporta en la memoria declarativa del lóbulo temporal, la gramática depende de la memoria procedimental, se procesa en estructuras ganglionares basales y frontales y en porciones del corte premotor  
   
Al margen de las evidencias neurológicas de los tipos de conocimientos generales, lingüísticos, declarativos y procedimentales y su procesamiento neurológico, es necesario precisar más estos conocimientos, llegando a un nivel de relaciones más detallado. Un punto de partida para diferenciar algunos de los conocimientos de orden lingüístico, discursivo en tanto conocimientos declarativos y procedimentales es la propuesta de Bañales (2010), la cual incluye una tercera posibilidad de clasificación, la de los conocimientos condicionales (para los de orden metacognitivo).  
  
En la tabla 1, se presenta una matriz de conocimientos asociados con dominios lingüísticos correspondientes a distintos niveles, su definición y adscripción a los tipos de conocimientos.   
  
Tabla 1. Adaptada de Bañales, 2010, pág 28, quien la construyó a partir de Alamargot y Chanquoy (2001), Castelló, 2012 y Walters, Hunter y Giddens, 2007.  
  
El conocimiento retórico en la comprensión y producción de textos académicos  
  
A propósito de la comprensión y producción de textos académicos, en el marco de su dimensión retórica, conviene señalar el debate terminológico que se presenta en la caracterización de este tipo de textos. Según López (2002, pp. 2-3) “las denominaciones de texto informativo, texto expositivo y texto explicativo a veces se alternan. De forma ambigua, estos términos hacen referencia a una misma categoría textual: «el tipo de texto que expone información para explicar un fenómeno»”. De este modo, pese a la ambigüedad terminológica que surge en el seno de la lingüística textual para definir el texto expositivo-explicativo, esta autora, apoyada en Beaugrande (1984) y Charolles (1993), indica que hay una interrelación intrínseca entre las denominaciones expositivo y explicativo dado que la explicación se comprende como una forma posible de estructurar textualmente el discurso expositivo.  
   
En esta misma línea, (Álvarez, 1996, p.3), al caracterizar los textos científico-técnicos, propone que es más acertado definir estos últimos como textos expositivos-explicativos, los cuales son para este autor “las dos caras de una moneda” en tanto revelan no solamente un contenido sino también una estructura secuencial determinada y unos indicadores textuales específicos. De hecho, se destacan aproximaciones recientes en las que el texto expositivo-explicativo se reconoce como un objeto de estudio desde la lingüística textual, la didáctica y la comprensión textual (Arnoux et al., 2001; Parodi, 2005, y 2008; Álvarez y Ramírez, 2010).  
   
Vale la pena indicar que más allá de las divergencias entre los criterios de clasificación de los tipos de textos (Werlich, 1975; Grosse, 1976; Bernárdez, 1982; Beaugrande y Dressler, 1984; Adam, 1985; Ciapuscio, 1996, 1997, 2004), las investigaciones han hecho un énfasis especial en la caracterización del tipo de texto expositivo-explicativo por ser éste un texto al que los estudiantes se enfrentan, especialmente en el nivel universitario (Ciapuscio, 1996, 2004). En efecto, los artículos científicos, las monografías, los capítulos de libro son actualmente textos que, desde un punto de vista didáctico, remiten a un fenómeno discursivo como la explicación cuyo propósito “no es convencer ni influir en el comportamiento del interlocutor sino en todo caso cambiar su estado epistémico, logrando que una información que ofrece dificultad, o que no ha sido accesible para el destinatario, o que el propio emisor no ha logrado formular con claridad, se convierta en un “«bocado digerible»” (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 308).  
   
Ahora bien, las características mencionadas sobre el texto expositivo-explicativo se materializan en su estructura retórica: la secuencia explicativa. Según (Zamudio y Atorresi, 2000) la explicación se presenta como un fenómeno a describir a través de una triple dimensión. La primera comporta una realidad interaccional asociada a prácticas sociales de las que se derivan los diferentes géneros del discurso (familiar, litúrgico, académico etc.). La segunda dimensión lógico-cognitiva hace referencia a “(…) los juicios y razonamientos mediante los que se organizan nuestros conceptos acerca del mundo real o posible” (Zamudio y Atorresi, 2000, p.5). Y finalmente, la tercera dimensión se deriva del componente textual o discursivo cuyas estructuras actualizan los diferentes géneros y tipos de enunciados en secuencias que integran clases abiertas o cerradas.   
   
Así mismo, para estas autoras, estas dimensiones se entrecruzan haciendo compleja la definición de niveles de análisis, la determinación de clases, tipos y géneros de textos y discursos. A la luz de estos planteamientos, toda explicación pone en relación dos segmentos textuales o discursivos de base: uno que presenta un objeto por explicar: el explicando y otro segmento que modifica la representación del primero para hacerlo inteligible al interlocutor: el explicante (Zamudio y Atorresi, 2000). En general, las relaciones que se establecen entre los segmentos serían fundamentalmente de dos tipos: relaciones causativas y relaciones ecuativas. Formalmente las relaciones causativas se caracterizan por la utilización del par de operadores “por qué, cómo” y otras estructuras equivalentes mientras que las relaciones ecuativas estarían formalmente “(…) marcadas por paráfrasis, sustituciones sinonímicas, ejemplificaciones y traducciones” (Zamudio y Atorresi, 2000, p.8).   
   
Según las autoras en mención, para Von Wright (1970) existen además dos modalidades de la explicación: modalidad de re, cuando la relación del explicando y el explicante se establece para hacer inteligibles hechos; y la modalidad de dicto cuando esta relación se establece para explicar hechos verbales, algo dicho. Estas dos últimas clasificaciones (causativas/ecuativas y re/dicto) parecen hacer plausible una distinción entre subcategorías discursivas o textuales dentro de la categoría mayor del discurso académico. Así, por ejemplo, en las ciencias naturales se tendría una modalidad de explicación de los hechos objetivos (modalidad de re), necesariamente causativa. Y, de otra parte, una modalidad de explicación de lo dicho (modalidad de dicto) que se establecería para explicar no los hechos objetivos del campo de estudio sino los modelos o sistemas de representación que pretenden explicarlos. A su vez, estas explicaciones de tipo metadiscursivo pueden ser tanto causativas como ecuativas: una historia de las ideas dentro de un campo puede explicar el origen de algunos conceptos; pero también se pueden explicar estos conceptos para hacerlos inteligibles a un estudiante inicial en una dimensión propedéutica.   
   
En virtud de los planteamientos anteriores sobre los diversos criterios de definición acerca de los tipos de textos, la clasificación descrita, basada en la adecuación del discurso (tanto al objeto de las explicaciones como a los contextos y a las estructuras textuales y discursivas) sugiere una posible tipología de los textos basada en razonamientos en donde tendría lugar el texto explicativo, al lado del argumentativo y el demostrativo. De igual manera, a partir de los “niveles de adecuación” (al referente, al contexto y a las estructuras textuales) Zamudio y Atorresi (2000) plantean los principios de una clasificación de los textos basada en criterios específicos: “Estos tipos pueden ser agrupados dentro de la categoría “discursos de razonamiento” pues presentan un común denominador: se trata en los tres casos de discursos basados en razonamientos desarrollados por relaciones lógicas de hipótesis-conclusión, causa-consecuencia, razón-resultado, etcétera.” (Zamudio y Atorresi, 2000 p.18). Así, el discurso argumentativo estaría definido por una tendencia a construir razones buscando la adhesión del interlocutor a través de la adecuación de estructuras textuales y discursivas dependientes del contexto; el texto demostrativo sería dependiente de la estructura silogística de los enunciados y el texto explicativo sería el que estaría definido por su dependencia a los objetos de referencia: (…) la validez de la explicación se define, como hemos señalado ya más arriba, en el dominio referencial. Y esto es así porque en toda explicación siempre está presente un “hacer saber”, una búsqueda de la sanción epistémica por parte del destinatario, quien aceptará la explicación sobre la base de un pacto de confianza en la verdad de lo explicado (Zamudio y Atorresi, 2000, p. 25).  
   
Sumado a las características mencionadas sobre las dimensiones (ideacional y contextual) que definen la explicación como una base textual del texto explicativo, conviene señalar la estructura textual en la que ésta se fundamenta. De esto modo, según Zamudio y Atorresi (2000), es Grize (1992) quien plantea la noción de esquematización, es decir, la construcción de un “microuniverso” resultado del conjunto de las operaciones lógico discursivas de la comunicación efectiva. Este proceso da como resultado la representación del individuo y sus circunstancias a través de una serie de operaciones en las que, a través de los diferentes niveles de adecuación, se concreta la textualidad del discurso explicativo en términos de secuencias ordenadas lineal y jerárquicamente que dan cuenta de un “enriquecimiento de las realidades o de los objetos o referentes de los que se trata la explicación” (Zamudio y Atorresi, 2000, p. 34). Para Grize (1992) un texto explicativo se comprendería en términos de una esquematización discursiva que se ordena linealmente en tres subsecuencias:   
   
(SE): 1. Subesquematización inicial (SEi), que presenta un objeto complejo, el objeto inicial (Oi) = {pinzas, barras, objetos imantados}. Los caracteres del objeto están dados como hechos establecidos a partir de expresiones del tipo “se ha observado”, “se ha percibido”. 2. Subesquematización que problematiza (SEp) el Oi y lo transforma en un objeto problematizado (Op) = {los mismos objetos sin la aproximación de un imán}. Lo que permite esta transformación del objeto es el operador POR QUÉ, que cumple una función problematizadora. 3. Subesquematización explicativa (SEe), que integra un nuevo elemento en Op y lo transforma en Oe, el objeto explicado = {los objetos en el campo magnético terrestre}. El pasaje de Op a Oe se realiza mediante el operador PORQUE, que cumple la función explicante. (Zamudio y Atorresi, 2000, p.33) Así pues, para este autor, y bajo el criterio de la dependencia del referente, es en la relación entre la subesquematización inicial (SEi) y la subesquematización explicativa (SEe) que se Así pues, para este autor, y bajo el criterio de la dependencia del referente, es en la relación entre la subesquematización inicial (SEi) y la subesquematización explicativa (SEe) que se da el enriquecimiento de realidades señalado atrás junto con la transformación del objeto complejo al explicado (Figura 4).  
   
Fig.4. Secuencia explicativa y sus subsecuencias.  
  
En definitiva, la propuesta de Grize (1992) en torno a las características del concepto de esquematización define la explicación no como una secuencia en sí sino como el resultado de su inclusión en medio de la secuencia inicial y la problematizadora. De otra parte, Calsamiglia y Tusón (2001) señalan que para Adam (1992) la secuencia explicativa tiene un esquema prototípico:  
  
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 (Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 309). Por último, debe indicarse que la explicación además de materializarse en una secuencia prototípica se actualiza a través del uso de estrategias discursivas o indicadores textuales que se constituyen en algunas de las categorías de análisis abordadas en esta investigación. En la tabla 2 se muestra una clasificación de estas estrategias según Álvarez (1996),Calsamiglia y Tusón (2001), Kintsch (1982) y Meyer (1985)  
  
Tabla 2. Tipos de estrategias discursivas..

**Estado del arte**  .

**Bibliografía:** Adam, J.M. (1985). Quel types de textes? Le francais dans le monde, 192, pp. 39-43.  
Alamargot, D. y Chanquoy, L. (2001). Through the models of writing (Vol. 9). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.   
Allen, L., Snow, E., Crossley, S., Tanner Jackson, G. & McNamara, D. (2014). Reading comprehension components and their relation to writing. L’Année psychologique, 4(4), 663-691. https://doi.org/10.4074/S0003503314004047   
Álvarez, T. (1996) El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales.  
 Didáctica, 8, 29-44. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.  
Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. Revista Folios, 32, pp. 73-88.  
Arnoux, E., Di Stefano, M. Mariana y Pereira, C. (2001). Prácticas de lectura y escritura en la Universidad, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.  
Bañales (2010). Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual. Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull.   
Barsalou, L. W. (1992). Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.   
Beaugrande, R. y Dressler, W. (1984). Introducción a la Lingüística del Texto. Barcelona: Ariel.  
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.  
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje (58), 43-64.  
Berkenkotter, C. (1982). Writing and problem solving. In T. Fulwiler, & A. Young (Eds.), Language connections. IL: Urbana.  
Bernárdez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto.Madrid: Espasa Calpe.  
Breetvelt, I., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations Between Writing Processes and Text Quality: When and How? En Cognition and Instruction, 12(2), 103 - 123. DOI: 10.1207/s1532690xci1202\_2  
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. (1997). Lingüística y divulgación de ciencia. Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura, 7, pp. 19-28.  
Ciapuscio, G. (2004). Tipos textuales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.  
Castello, M. (2002). Las estrategias composición escrita. En C. Monereo (pp. 147-184). España: Visor.   
Cohen, N. J., & Squire, L. R. (1980). Preserved learning and retention of pattern analyzing skill in amnesia: Dissociation of knowing how and knowing that. Science, 210, 207–209.   
Cuetos, F. (1991). La psicología de la escritura. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.   
Chang, Ch. & Kuo, Ch. (2011). A corpus-based approach to online materials development for writing research articles. En English for specific purposes, 30 (3), 222 – 234. https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.04.001   
Charolles, Michel (1993). Les plans d’organisation du discours et leurs interactions. En: Parcours linguistiques de discours specialisés, Berna: Peter Lang.  
Escorcia, D. (2010). Conocimientos metacognitivos y autoregulación: una lectura cualitativa del funcionamiento de los estudiantes universitarios en la producción de textos. Avances en psicología latinoamericana, 28(2), 265-277.  
Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2000). Cognitive psychology: A student's handbook (4th ed.). Psychology Press.   
Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundín, O., & Martínez-Cocó, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. En Psicothema, vol. 26 (4), octubre-diciembre, pp. 442-448. doi: 10.7334/psicothema2014.23   
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.  
Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. German as a foreing language journal, 2(3), 7-22.  
Grosse, E. (1976). Text und Kommunication. Stuttgart: Kohlhammer.  
Grize J. B. (1992), Logique et langage, París, Oprhis.  
Hayes, J. & Flower, L. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. En College Composition and Communication, Vol. 32, 4, 365 – 387  
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. & Flower, L. S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor, and S. Walmsley (Eds.), Research on writing: Principles and Methods (pp. 207-220). New York: Longman  
Hayes, J. y Flower, L. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication, 4(32), 365-387.  
Hayes, J. y Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. American Psychologist, 41, 1106-1113.   
Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg, & E. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 3-30). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.  
Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. En Written Communication, 29 (3), 369 – 388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260  
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.  
Hayes, J. R. (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  
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.   
Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review, 85(5), 363-394.   
Kintsch, W. (1982). Text Representations. En: W. Otto y S. White. Reading Expository Material, London, Academic Press, pp. 87-101.  
Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. Psychological Review, 95, 163-182.   
Langer, J. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. American Educational Research Journal, 38, 837-880.   
Langer, J., & Applebee, A. (1987). How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning. NCTE Research Report No. 22. Washintong, DC: National Council of Teaching of English.  
Mann, W., & Thompson, S. (1988). Rhetorical structure theory: toward functional theory of text organization. Text, 8, 243-281.   
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  
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.  
Mertens (Ed). (2010). Writing: processes, tools and techniques (pp. 1 – 18). New York: Nova.   
Meyer, B. J.F. (1985). The organization of Prose and its Effects on Memory. Amsterdam: North-Holland.  
Olive, T. (2010). Methods, techniques, and tools for the on-line study of the writing process. In N.Mertens (Ed.), Writing: processes, tools and techniques (pp. 1–18). New York, NY: Nova Science Publishers.  
Parodi. G. (2005) Discurso especializado e instituciones formadoras. Valaparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.  
Parodi. G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.  
Piolat, A., Isnard, N., & Della Valle, V. (1993). Traitement de texte et stratégies rédactionnelles. Le Travail Humain, 56, 79-99.   
Piolat, A., Olive, Th., & Kelogg, R. (2005). Cognitive effort during note taking. En Applied Cognitive Psychology, 19 (3), 291 – 312. https://doi.org/10.1002/acp.1086  
Piolat, A., & Roussey, J. Y. (1992). Rédaction de textes, éléments de psychologie cognitive. Langage, 106, 106-125.   
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. (2013). Los estilos cognitivos: una aproximación al estudio de las diferencias individuales en la composición escrita. En Revista Colombiana de Educación, 64, 107 – 130. https://doi.org/10.17227/01203916.64rce107.130  
Rincón, L., López, O., & Sanabria, L. (2016). Aproximación a un modelo de autorregulación en escritura académica a partir del análisis de protocolos. En Folios, 43, 59 – 76. https://doi.org/10.17227/0123487043folios59.76  
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  
Santiago A., Castillo, M. & Mateus, G. (2014). Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría libros.  
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. https://doi.org/10.1174/0210370054740241   
Susar Kırmızı, F. (2009). The relationship between writing achievement and the use of reading comprehension strategies in the 4th and 5th grades of primary schools. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1 (1). doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.042   
Squire LR. (2004). Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. Neurobiol Learn MemNov;82 (3):171-7. doi: 10.1016/j.nlm.2004.06.005. PMID: 15464402.   
Squire, L. R., Zola-Morgan, S.,&Chen, K. (1988). Human amnesia and animal models of amnesia: Performance of amnesic patients on tests designed for the monkey. Behavioral Neuroscience, 11, 210–221.   
Torrance, D. Alamargot, M. Castelló, F. Ganier, O. Kruse, A. Mangen, L. Tolchinsky y L. Van Waes (2011). Learning to write effectively: current trends in European research., Studies in writing series; vol. 25. Bingley: Emerald.   
Ullman M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. Cognition, 92(1-2), 231–270. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2003.10.008   
Ullman, M. T. (2008). The role of memory systems in disorders of language. In B. Stemmer & H. A. Whitaker (Eds.), Handbook of the neuroscience of language (pp. 189–198). Oxford, England: Elsevier.   
Walters, M., Hunter, S. Giddens, E. (2007). Qualitative Research on What Leads to Success in Professional Writing," International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 1: No. 2, Article 16.   
Werlich, E. (1975). Typologie der Texte. Munich: Fink.  
Von Wright, E.H. (1970), Ensayo de lógica modal. Buenos Aires: Santiago Rueda Editor.  
Zamudio, B y Atorresi, A. (2000). La explicación. Buenos Aires: Eudeba.  
Zsigmond, I. (2015). Writing Strategies for Fostering Reading Comprehension. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180 . doi: 10.1016/j.sbspro.2015.05.073.

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO IV***

**METODOLOGÍA**

Diseño  
La exploración de los diferentes procesos y mecanismos de la producción escrita ha implicado avances en términos no sólo teóricos sino también metodológicos, aportando técnicas variadas de análisis de este fenómeno. Todas las iniciativas han apuntado a responder a tres componentes: las condiciones contextuales en las que emerge la escritura, los procesos involucrados y finalmente, las características del producto escrito (Piolat y Roussey, 1992). En este contexto general de estudios sobre escritura, las diferencias entre el enfoque orientado hacia el producto y el orientado hacia el proceso no sólo han generado cambios en lo conceptual, sino también en los métodos y técnicas de estudio. En la actualidad, es posible distinguir entre métodos on-line (o en tiempo real) y off-line, de acuerdo con los propósitos del estudio sobre escritura que se quiera conducir. Por ejemplo, si el estudio se centra en analizar procesos, tales como pausas y periodos de ejecución, características funcionales de los procesos de escritura, funcionamiento de la memoria de trabajo, entre otros, el método más adecuado es el de tiempo real (online) (Olive, 2010). Pero si el propósito es analizar un corpus de textos ya producidos y rastrear información de los mismos, entonces se recomienda el método off-line.   
  
Cada uno de estos métodos cuenta con técnicas especiales de recolección de datos. En el caso particular del método en tiempo real, por ejemplo, se emplean técnicas como el análisis de protocolos verbales (Hayes y Flower, 1980; Piolat y Roiussey, 1992), la observación de comportamientos (Piolat Isnard y Della Valle, 1993) y el análisis de rastros, mediante uso de bolígrafos electrónicos y software de registro de pulsaciones (Olive, 2010). Por otra parte, el método de análisis off-line privilegia técnicas como el uso de cuestionarios de autorreporte, las verbalizaciones retrospectivas y el análisis de corpus o portafolios (Chang y Kuo, 2011). Esta última técnica, la del análisis de corpus, resulta especialmente relevante para este estudio en tanto se pretende determinar los recursos cognitivos (conocimientos declarativos y retóricos) que emplean estudiantes de pregrado en la producción de textos explicativos sobre conceptos de fundamentación lingüística, mediante el análisis del corpus TP.  
  
En relación con el problema de investigación sobre el análisis de los recursos cognitivos (conocimientos declarativos y retóricos) del corpus de producciones escritas, se propone una metodología descriptiva en la que se construyen dos instrumentos (matrices) de segmentación proposicional y análisis sobre cada una de las 72 producciones del corpus construido en el marco del proyecto Análisis de los mecanismos cognitivos que intervienen en la comprensión de enunciados en estudiantes de pregrado (DLE-534-20). Estas producciones se recogieron en una población de estudiantes de pregrado que cursaba el quinto semestre de su plan de estudios. Como ya se indicó, las producciones se obtuvieron a partir de una prueba controlada de comprensión textual en dos condiciones (inmediata o postergada). En estas pruebas se les pidió a los participantes elaborar un texto escrito en el que explicaran el concepto fundamental que habían comprendido del texto. Los textos que se leyeron pertenecían a tres paradigmas de las ciencias del lenguaje: estructuralismo, generativismo y enunciativo (Tabla 3). Cabe señalar, que por cada paradigma se propusieron dos textos con contenidos propios de su ámbito. Así, por ejemplo, en el paradigma del Estructuralismo se presentaron textos sobre la doble articulación y el signo lingüístico.  
  
Tabla 3. Caracterización del corpus de producciones TP.  
  
Procedimiento  
  
El análisis de las producciones escritas implica tres fases: a) categorización, b) análisis descriptivo y contrastivo y c) consolidación de resultados. Para la primera fase se diseñan dos matrices: en la primera, se establecen categorías de análisis fundamentadas en la caracterización de los tipos de conocimientos declarativos (generales y disciplinares). En la segunda matriz, acerca del conocimiento retórico, se proponen categorías para describir la estructura retórica de las producciones escritas mediante el registro de las subsecuencias que conforman la secuencia retórico-explicativa. Así mismo, se determina para cada subsecuencia la estrategia discursiva que activa el escritor en cada una de estas.   
  
Debe mencionarse que el análisis de los textos de producción lo harán dos jueces de manera independiente. La consistencia de la evaluación será establecida mediante la prueba de validez interjueces (p.ej. Coeficiente Kappa).  
  
En las Tablas 4 y 5 se representa un esquema provisional sobre la ordenación de las categorías en cuestión para las dos matrices. Lo anterior, debido a la posibilidad de proponer en el desarrollo de la investigación otras categorías de análisis relacionadas con instancias como la noción de progresión temática entre las proposiciones, las referencias y valoraciones a la estructura retórica de los textos leídos por los participantes, la activación de léxico especializado, entre otras.  
  
Tabla 4. Matriz 1 de análisis sobre tipos de conocimientos declarativos.  
  
Tabla 5. Matriz 2 de análisis sobre conocimiento retórico.  
  
  
En la segunda fase se propone, a partir de los datos obtenidos, un análisis de comparación de rangos, mediante pruebas no paramétricas, a fin de determinar las diferencias que se presentan en la activación de cada uno de los tipos de conocimientos estudiados. Además, se espera llevar a cabo un análisis relacional entre las categorías definidas. Por ejemplo, en la matriz 1 dar cuenta de la relación entre: a) los elementos constitutivos de las proposiciones y los tipos de conocimientos declarativos de las que éstas se derivan y b) la extensión de los textos (número promedio de proposiciones) y estos conocimientos. Para la matriz 2, se propone relacionar las proposiciones con los tipos de subsecuencia y las estrategias discursivas en las que estas últimas se inscriben.  
  
De otra parte, en virtud de examinar la incidencia del tema y la condición (inmediata o postergada) de la prueba en la muestra de producciones, se propone un análisis contrastivo que dé cuenta de cómo las tendencias de activación de los tipos de conocimientos (declarativos y retóricos) podrían variar, por un lado, según los 6 temas de lectura y, por otro, de acuerdo con la condición de la tarea de comprensión.  
  
Finalmente, en la fase tres se establecen los resultados más relevantes acerca de los recursos cognitivos que activan los participantes en el proceso de escritura. Es decir, se caracteriza qué tipos de conocimientos (declarativos y retóricos) y, de qué manera, inciden en sus producciones escritas.   
  
En la figura 5 se muestran las fases y las dimensiones de análisis que se proponen en la investigación:  
  
   
Fig.5 Fases de investigación..

(Puntaje máximo en la evaluación 20 puntos de 100)

***MÓDULO V***

**COMPROMISOS DE APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Uno de los elementos constituyentes de la actividad científica es su capacidad para dialogar con pares y la comunidad académica para discutir los resultados e implicaciones de los hallazgos. En tal medida los resultados de esta propuesta de investigación están orientados a la construcción de conocimiento sobre el proceso de escritura académica para establecer en la comunidad académica escenarios de profundización sobre este proceso y las posibilidades de aplicación en propuestas de didáctica de la escritura.  
   
En primer lugar, en el marco de la generación de conocimiento, el estudio a realizar pretende enriquecer la reflexión en torno a la relación entre la lectura de textos especializados, en tanto recurso cognitivo, y la producción escrita de textos académicos de parte de estudiantes de pregrado.  
   
En esta misma línea, un segundo compromiso, asociado a la apropiación del conocimiento, consiste en emplear los resultados de la investigación para fortalecer los fundamentos cognitivos de los ejes teóricos, pedagógicos y didácticos de algunos espacios académicos de los planes de estudio de las dos licenciaturas del Departamento de Lenguas, específicamente en lo que atañe a la formación en construcción de textos especializados.   
   
Es de anotar que en la base de las propuestas curriculares del Departamento de Lenguas se encuentra un espíritu crítico y transformador, el cual supone la necesidad de reflexionar y acudir a los recursos de representación (como los textuales) adecuados a la intención comunicativa. Tal tipo de reflexiones corresponden específicamente a una de las metas de formación para las dos licenciaturas en español – inglés y español y lenguas extranjeras: la de construcción de pensamiento y discurso acerca del lenguaje que plantea la formación de un docente poseedor de saberes y conocimientos sobre los sistemas de significación (en este caso la lengua) en situaciones comunicativas precisas y que superen la visión instrumentalista de estos saberes para dar paso en el campo pedagógico a un lector crítico y autónomo.   
   
En los espacios de discusión y construcción conjunta de los docentes del área de ‘Discurso y pensamiento acerca del lenguaje’ se presentarán para discusión y debate, tanto los puntos de partida teóricos y metodológicos de esta investigación como los alcances de sus resultados. Particularmente, se aspira a generar escenarios con los maestros que tienen a su cargo asignaturas sobre la escritura académica para plantear metodologías que reconozcan sistemáticamente el papel de la lectura académica y el uso de los distintos tipos de conocimientos especializados en la escritura de textos, incluyendo su estructura retórica  
   
Con respecto a la divulgación de los conocimientos de tipo teórico y aplicado obtenidos en la investigación, se espera que estos se socialicen mediante un (1) artículo presentado a una revista indexada por Colciencias.   
   
Así mismo, se elaborará un texto de tipo didáctico, que facilite la presentación de la implementación y resultados del proyecto a estudiantes de primeros semestres de todas las facultades. En este, se sintetizarán las principales características metodológicas y los resultados, lo que deberá dar cuenta a la comunidad en general, del tipo de investigación que se lleva a cabo en la Universidad; pero también de los datos puntuales sobre las relaciones entre mecanismos cognitivos, la comprensión de enunciados y las diferencias en estos procesos derivadas de dos tipos de formación.  
   
De igual manera, como resultado de su proceso de formación investigativa, el monitor del grupo deberá elaborar un artículo vinculado con algunos de los contenidos teóricos y metodológicos del estudio realizado. En este punto, debe resaltarse que el hecho de involucrar al monitor en cada una de las etapas de investigación y brindarle herramientas útiles (i.e criterios para la elaboración de propuestas e informes de investigación, técnicas de recolección y análisis de datos, etc.) repercutirá en su quehacer como futuro docente e investigador.  
   
En esta misma perspectiva, en la de influir directamente en la comunidad estudiantil, se propone la creación de un seminario de formación e investigación con los estudiantes de los cursos de ‘Escritura académica’ y de ‘Pedagogía y didáctica de la lengua’.   
   
Por último, en el marco de la circulación de conocimiento especializado, se presentarán ponencias sobre los avances y resultados de la propuesta de investigación en eventos internacionales. De momento, se prevé participar en el siguiente congreso:  
   
• XXI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH). (Neuchâtel, Suiza, del 11 al 16 de julio de 2022).  
   
   
Productos:  
   
Según lo expuesto, entonces, los productos definidos para esta propuesta de investigación son:  
   
1. Grupo 1. Artículo de investigación.  
2. Grupo 3. Circulación de conocimiento especializado.  
3. Grupo 4. Apoyo a creación de programas de formación y curso de formación de investigadores  
   
En relación con el producto del grupo 3 se proyecta participar con una ponencia en el XXI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (AIH). (Neuchâtel, Suiza, del 11 al 16 de julio de 2022)..

(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** |
| Construcción de una matriz de análisis que permita recoger y clasificar los tipos de conocimiento declarativo que se activan en el corpus de producciones escritas (TP) | Construcción de una matriz de análisis que permita recoger y clasificar los tipos de conocimiento declarativo que se activan en el corpus de producciones escritas (TP) | Determinar los tipos de conocimientos declarativos (generales y disciplinares) que se integran en las producciones escritas. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2022-02-01 | 2022-03-31 |
| Análisis general de las tendencias de activación de los tipos de conocimiento en estas producciones. | Análisis general de las tendencias de activación de los tipos de conocimiento en estas producciones. | Determinar los tipos de conocimientos declarativos (generales y disciplinares) que se integran en las producciones escritas. | Coinvestigador(es) - monitores, | 2022-03-01 | 2022-04-30 |
| Análisis comparativo entre la información obtenida sobre los tipos de conocimiento declarativo en las dos condiciones (inmediata o postergada). | Análisis comparativo entre la información obtenida sobre los tipos de conocimiento declarativo en las dos condiciones (inmediata o postergada). | Establecer si la activación de estos tipos de conocimiento difiere según la condición de la tarea de lectura (inmediata o postergada). | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2022-04-01 | 2022-05-31 |
| Contraste entre la información obtenida sobre los tipos de conocimiento declarativo según el tema del texto leído. | Contraste entre la información obtenida sobre los tipos de conocimiento declarativo según el tema del texto leído. | Examinar si la activación de estos tipos de conocimiento difiere según el tema del texto leído. | Coinvestigador(es) - monitores, | 2022-04-01 | 2022-05-31 |
| Construcción de una matriz de análisis que permita registrar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan en las producciones. | Construcción de una matriz de análisis que permita registrar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan en las producciones. | Caracterizar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan desde el conocimiento retórico en las producciones. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2022-06-01 | 2022-07-31 |
| Examinar las cuatro subsecuencias que conforman la estructura retórico-explicativa de las producciones escritas. | Examinar las cuatro subsecuencias que conforman la estructura retórico-explicativa de las producciones escritas. | Caracterizar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan desde el conocimiento retórico en las producciones. | Coinvestigador(es) - monitores, | 2022-08-01 | 2022-09-30 |
| Identificar las estrategias discursivas que se activan dentro de estas subsecuencias. | Identificar las estrategias discursivas que se activan dentro de estas subsecuencias. | Caracterizar las subsecuencias y estrategias discursivas que se activan desde el conocimiento retórico en las producciones. | Investigador principal - coinvestigador(es) - monitores, | 2022-08-01 | 2022-09-30 |
| Análisis comparativo de las subsecuencias y estrategias discursivas en las condiciones (inmediata o postergada). | Análisis comparativo de las subsecuencias y estrategias discursivas en las condiciones (inmediata o postergada). | Analizar las diferencias en la activación del conocimiento retórico según la condición de la tarea (inmediata y postergada) y el tema del texto leído. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2022-10-02 | 2022-11-30 |
| Análisis comparativo de las subsecuencias y estrategias discursivas según el tema del texto leído. | Análisis comparativo de las subsecuencias y estrategias discursivas según el tema del texto leído. | Analizar las diferencias en la activación del conocimiento retórico según la condición de la tarea (inmediata y postergada) y el tema del texto leído. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2022-10-01 | 2022-11-30 |
| Elaboración de informe final | Elaboración de informe final | Analizar las diferencias en la activación del conocimiento retórico según la condición de la tarea (inmediata y postergada) y el tema del texto leído. | Investigador principal - coinvestigador(es), | 2022-11-01 | 2022-12-09 |

**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 | 79499624 | Pedro Augusto Alvarez Bermudez | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 6 | Coinvestigador | palvarez@pedagogica.edu.co |
| 2 | 52821917 | Lida Johanna Rincon Camacho | Facultad de Humanidades | Docente de Planta | 6 | Coinvestigador | ljrincon@pedagogica.edu.co |
| 3 | 79739898 | Geral Eduardo Mateus Ferro | Facultad de Humanidades | Docente de Planta | 6 | Investigador Principal | gmateus@pedagogica.edu.co |
| 4 | 52425662 | Sandra Viviana Mahecha Mahecha | Facultad de Humanidades | Docente Ocasional | 6 | Coinvestigador | svmahecham@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** | $7,560,000 |
| 1. **Equipos** | $0 |
| 1. **Fotocopias** | $1,440,000 |
| 1. **Materiales** | $0 |
| 1. **Trabajo de Campo** | $0 |
| 1. **Socializacion** | $5,000,000 |
| 1. **Transporte urbano** | $0 |
| 1. **Material Bibliográfico** | $12,000,000 |
| 1. **Personal docente** | $0 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE INVERSIÓN** | **$26,000,000** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***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** | $64,934,987 |
| 1. **Otro cofinanciación** | $0 |
| **TOTAL RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO O DE HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | **$64,934,987** |

|  |  |
| --- | --- |
| ***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** | $26,000,000 |
| **RECURSOS DE FUNCIONAMIENTO U HORAS ASIGNADAS EN EL PLAN DE TRABAJO DE LOS DOCENTES** | $64,934,987 |
| **RECURSOS DE COFINANCIACIÓN** | $0 |
| **TOTAL DE RECURSOS DEL PROYECTO** | $90,934,987 |

**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: Emilce | |
| Primer Apellido: Moreno | Segundo apellido: Mosquera |
| Dirección electrónica: moreno-e@javeriana.edu.co | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: | |
| Institución a la que pertenece: Universidad Del Valle - | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Sin registro | |
| Formación Académica: Sin registro | |
| **2. INVESTIGADOR EXPERTO** | |
| Nombres completos: Lirian Maria | |
| Primer Apellido: Lirian Maria | Segundo apellido: Sandoval |
| Dirección electrónica: Sandoval | |
| Teléfonos / Fax / Extensión y No de Celular: 12345 | |
| Institución a la que pertenece: Universidad Del Valle - | |
| Área o campo del conocimiento en la que es experto: Ingeniería y Tecnología - Ingeniería Médica - | |
| Formación Académica: Ingeniera de Sistemas - | |

**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)