



**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”**

**ESTRATEGIA CURRICULAR PARA LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN  
LA CARRERA DE AGRONOMÍA**

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO  
DE MASTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MENCION DIDÁCTICA**

**Autora: Lic. Raisa B. Méndez González**

**Tutor: Dra. C. Claribel Suárez Pérez**

**Dr. C. Pedro Castro Álvarez**

**AÑO 2012**

## SÍNTESIS

La investigación analizó las dificultades presentes en la comunicación escrita, problemática que preocupa y ocupa, actualmente, al Ministerio de Educación Superior en Cuba. En análisis a las tendencias teórico - metodológicas se consultó bibliografía especializada y actualizada sobre el tema. Con la aplicación de los diferentes instrumentos se definió el estado actual y el deseado, así como la validación de una propuesta de estrategia curricular para mejorar las habilidades de redacción de textos académicos por los estudiantes de la carrera de Agronomía en la FAME, teniendo en cuenta los objetivos por niveles. En su diseño se asumieron los cambios ocurridos en el nivel universitario a partir de la flexibilidad del plan de estudio "D", la aplicación de la Instrucción N0. 1 del 2009, referente a la ortografía y las nuevas resoluciones dictadas por el Ministerio de Educación Superior.

El trabajo está estructurado en dos capítulos: en el primero se exponen las concepciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que sustentan la investigación y en el segundo se analizaron los resultados del estudio diagnóstico, se propuso la estrategia y se validó la propuesta a través de la consulta de criterios de expertos. En dicha investigación se utilizaron métodos del nivel teórico, del empírico y del matemático, que junto a la bibliografía especializada, en correspondencia con el tema, suministraron valiosas informaciones para la confección de la propuesta.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 La expresión escrita: todo un reto para la enseñanza en la actualidad.....	11
1.2 La enseñanza-aprendizaje en la redacción de textos escritos.....	19
1.3 La habilidad en la redacción de textos académicos.....	29
CAPÍTULO II. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS. ....	48
2.1. Determinación de las necesidades de los estudiantes de agronomía en relación con las habilidades para la redacción de textos académicos.....	48
2.1.1- Resultados de la revisión de documentos.....	49
2.1.2- Resultados de las encuestas realizadas a los alumnos.....	50
2.1.3- Resultados de la Prueba pedagógica.....	52
2.1.4- Resultados de la entrevista grupal a profesores.....	54
2.1.5. Triangulación de los resultados de los instrumentos aplicados.....	56
2.2.1. Fundamentación de la estrategia propuesta.....	57
2.2.2. Estrategia curricular.....	65
2.3. Valoración de la estrategia propuesta a través del criterio de expertos.....	70
CONCLUSIONES.....	75
RECOMENDACIONES.....	76
BIBLIOGRAFIA.....	77
ANEXOS.....	86

## INTRODUCCIÓN

La universidad como institución social es fruto de una época muy diferente a la actual. En sus orígenes, las universidades se convirtieron en las instituciones que atesoraban todo el conocimiento de la sociedad. El desarrollo de las ciencias entonces posibilitaba tal situación. Hasta la primera mitad del pasado siglo XX, era posible afirmar con bastante certeza que cuando una persona culminaba sus estudios universitarios estaba preparada para ejercer profesionalmente durante toda su vida.

Hoy no ocurre de ese modo. Ni los conocimientos se atesoran privilegiadamente en la sociedad, ni es posible pensar en tener desempeños exitosos profesionalmente sin una constante actualización. *Educación para todos durante toda la vida* es el objetivo supremo que, como paradigma, la UNESCO ha asumido para caracterizar la nueva cualidad que debe estar presente en la educación en la época actual.

Con esas intenciones, la eficiencia del sistema educacional se concreta en la medida que se logre la máxima de conducir al país en el camino para convertirse en el más culto del mundo, de ahí que constituya una constante el perfeccionamiento de la educación, lo cual ha sido reiterado en tantas ocasiones por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz: "...*nuestro país va a dar un salto gigantesco en el terreno educacional...*" (Castro, 1999)

Dentro de las transformaciones, llevadas a cabo por el Ministerio de Educación en el proceso docente educativo, los planes de estudio y programas se han encaminado al logro de una formación cualitativamente superior en todos los niveles y subsistemas.

Por tales razones se asume como uno de los objetivos formativos del universitario, lograr que los educandos reflejen en su modo de actuar una comunicación adecuada al hablar, escuchar, leer y escribir correctamente en la lengua materna a partir de la práctica sistemática de la lecto-comprensión y la construcción de textos orales y escritos, en los diferentes estilos funcionales, expresando su disfrute individual y colectivo por las principales manifestaciones artísticas y literarias.

En este sentido la construcción de textos orales y escritos, según la situación comunicativa y el uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecerla

de acuerdo con las características de las distintas normas, conforma un componente indispensable en la formación del comunicador eficiente que se solicita.

*Pero: "...todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que las recibe" pues a pesar de los esfuerzos y el avance alcanzado, desarrollar en los estudiantes habilidades esenciales en la redacción de textos para establecer la comunicación escrita como medio de interacción en diferentes contextos socioculturales, tanto en un nivel interpersonal como intrapersonal, continúa siendo una problemática no resuelta.*

(Alpizar, 1990)

La redacción es una de las habilidades fundamentales del idioma, ya que la misma garantiza la correcta exposición y comprensión de las ideas, contribuyendo tanto al desarrollo mental del que escribe como del que lee. Por su parte, la redacción con fines académicos constituye un tipo específico dentro de esta habilidad, con características propias que la diferencian de la redacción general o literaria. Esta se caracteriza fundamentalmente porque la forma lingüística deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio de transmisión del significado, en este caso, de contenidos afines a las tareas asociadas a la formación académica y el desempeño profesional.

Investigaciones realizadas por Hyland (2002), Arancibia (1997), Soto (2005) apuntan a que los estudiantes universitarios se encuentran en las primeras fases del desarrollo de la competencia genérica, y por esta razón, no manejan aún los procesos de redacción, comprensión, cita y referencia que caracterizan al discurso científico y tienden a simplificar este componente o proyectar procesos que se utilizan en otros géneros discursivos. En Cuba se reconoce que ha habido notables deficiencias en la preparación, y que el desempeño de los profesionales en cuanto a sus habilidades de construcción de textos y buen manejo de la ortografía en muchas ocasiones queda muy por debajo de lo deseado. De ahí que se tracen nuevas estrategias para dar tratamiento a estas dificultades, ejemplo de ello es la instrumentación en el año 2009 de la instrucción No 1 del Ministerio de Educación Superior sobre descuento ortográfico y la elaboración de estrategias para el perfeccionamiento de la lengua materna.

En el contexto de la formación y el desempeño del ingeniero agrónomo se plantean diversas tareas que involucran la construcción de textos, la redacción de informes de la práctica laboral, las respuestas a preguntas relacionadas con situaciones problemáticas en los exámenes, los trabajos de curso y de diploma, entre otros. Debido a su clasificación dentro del grupo de las ciencias técnicas, la carrera de Ingeniería Agrónoma no incluye de forma explícita en su plan de estudios cómo debe abordarse la preparación del profesional para estas tareas. Sólo en cursos más recientes, con la implementación del Plan de estudio D, se ha incluido dentro del currículo propio de la carrera que se imparte en la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray (FAME) la asignatura Redacción y Ortografía.

Aun así, persisten problemas derivados del bajo nivel de desarrollo de esta habilidad, que se aprecian y se abordan en los colectivos de año por parte de profesores y estudiantes. Los profesores plantean que los estudiantes no logran exponer sus ideas con claridad, sus textos carecen de unidad y a menudo de coherencia, se evidencia poca comprensión de las preguntas y por lo tanto, desajuste al tema e insuficiencia de ideas expositivas. Se considera que el fondo de tiempo (40 horas) es insuficiente, más cuando la mayor parte se destina a temas de ortografía. Además, se destaca la ausencia de una estrategia transdisciplinar que dé seguimiento a la formación de esta habilidad a lo largo de toda la carrera.

En la presente investigación, efectuada en el grupo de segundo año de la carrera de Agronomía en la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray, mediante un diagnóstico inicial y una muestra intencional se constató el deficiente estado de habilidades en la redacción de textos en los educandos, inversamente correspondiente al estado deseado. Por otra parte, en entrevistas efectuadas a los profesores, observaciones y revisiones de documentos, se evidencia la falta de respuestas para resarcir esa carencia.

Al analizar las dificultades señaladas se reconocen múltiples causas que van desde la labor de dirección del proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la habilidad por parte de los profesores, hasta actitudes de desmotivación que provocan actuaciones determinadas por parte de los estudiantes.

Las reflexiones anteriores sustentan las bases para plantear como **problema científico** de la investigación:

¿Cómo contribuir a mejorar las habilidades para la redacción de textos académicos en los estudiantes de la carrera de agronomía de la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray (FAME)?.

Se reconoce como **Objeto de la investigación** el proceso para el desarrollo de las habilidades en la redacción de textos académicos.

El **Campo de acción** las habilidades de redacción de textos académicos en estudiantes de la carrera de ingeniería agrónoma.

Para dar solución al problema científico planteado, se trazó como **Objetivo general:**

- Diseñar una estrategia curricular para mejorar las habilidades de redacción de textos académicos en estudiantes de Ingeniería Agrónoma.

Como guía para alcanzar el objetivo propuesto se formularon las siguientes **Preguntas científicas:**

- ¿Qué referentes teóricos deben ser tomados en cuenta para el desarrollo de habilidades en cuanto a la redacción de textos académicos en los estudiantes de segundo año de Ingeniería Agrónoma?
- ¿Cuáles son las características actuales más significativas del desarrollo de habilidades en cuanto a la redacción de textos académicos de los estudiantes de segundo año de Ingeniería Agrónoma de la FAME?
- ¿Cuál estrategia curricular puede contribuir a mejorar las habilidades para la redacción de textos académicos en estos estudiantes?
- ¿Cuál es la valoración de la estrategia curricular propuesta mediante el criterio de expertos?

Para dar respuesta a las preguntas científicas se acometieron las siguientes **Tareas de investigación:**

- Análisis de las tendencias teórico-metodológicas en torno al desarrollo de habilidades de redacción de textos académicos.

- Diagnóstico del estado actual del desarrollo de las habilidades de redacción de textos académicos en la carrera de Ingeniería Agrónoma en la FAME.
- Fundamentación de la estrategia curricular para mejorar las habilidades de redacción de textos académicos en estudiantes de Ingeniería Agrónoma.
- Valoración de la estrategia curricular para mejorar las habilidades de redacción de textos académicos en estudiantes de Ingeniería Agrónoma mediante criterio de expertos.

En la investigación realizada en la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray (FAME), perteneciente a la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, se utilizó una estrategia investigativa exploratoria, descriptiva y explicativa.

La **población** estuvo conformada por los 97 estudiantes que cursaban la carrera durante el curso 2010-2011, así como los 23 profesores que integraban su claustro.

Se eligió como **muestra** a 29 estudiantes que cursaban el 2do año de la carrera. Se escogió una muestra intencional entre los estudiantes porque cursaban un año inicial de la carrera, lo que permitiría implementar la estrategia diseñada y valorar los impactos en años más avanzados.

Conformaron la muestra intencional 10 profesores, en opinión de la investigadora son lo que poseen un mayor nivel de desarrollo de las habilidades evaluadas y sus asignaturas tienen contemplada en las orientaciones metodológicas la realización de actividades que conllevan la redacción de textos académicos.

Los métodos en los cuales se fundamenta la presente investigación son los siguientes:

### **Métodos teóricos:**

**Método hipotético-deductivo:** Permite formular una posible solución al problema y arribar a conclusiones o predicciones empíricas siguiendo la lógica de la deducción, las cuales son sometidas más tarde a verificación. En este caso se previó que la implementación de una estrategia pudiera dar solución a las carencias relacionadas con el mejoramiento de las habilidades de redacción de textos académicos en los estudiantes de la carrera de Agronomía.

**Análisis histórico-lógico:** Permitió estudiar la evolución en el tiempo de las formas y métodos empleados para enseñar redacción.

**Modelación sistémico-estructural:** Permitió reproducir en un modelo los componentes de la estrategia y la relación entre los mismos.

### **Métodos empíricos:**

**Análisis documental:** Se consultaron las orientaciones plasmadas en los documentos curriculares (Plan de Estudio, Perfil del Profesional, Programas de las Disciplinas, Instrucción No 1/2009 del MES). Se constató su implementación en las actas de los colectivos de carrera y de colectivos de año. Se revisaron algunos de los materiales redactados por los estudiantes (informes de las prácticas laborales, trabajos de curso, trabajos de diploma y trabajos extraclases) para diagnosticar las carencias (10 en cada caso). Instrumento: Guía de análisis de documentos (Anexo 1).

**Encuestas:** Se aplicó a los estudiantes para conocer su propia apreciación de sus carencias. Instrumento: Cuestionario (Anexo 3).

**Prueba pedagógica:** Se aplicó a los estudiantes para determinar sus carencias, y consistió en solicitar la redacción de un texto sobre un tema determinado (Anexo 4). La misma fue revisada teniendo en cuenta diferentes indicadores que incluyeron también algunos aspectos de ortografía por considerarse ésta en estrecha relación con la redacción (Anexo 5).

**Entrevista semiestructurada:** Se le aplicó a los docentes con el fin de conocer su apreciación sobre las carencias de los estudiantes. Instrumento: Guía de la entrevista (10 docentes (.Anexo 7).

**Triangulación:** Adicionalmente se empleó una triangulación metodológica para determinar las carencias a partir de las entrevistas, las encuestas y la prueba pedagógica.

### **Métodos matemáticos:**

**Método matemático-porcentual:** Se empleó para comparar los resultados de las encuestas.

**Método Delphi para el criterio de expertos:** Se utilizó para valorar la propuesta y seleccionar los expertos. Instrumentos: Cuestionarios.

**Aporte práctico:** una estrategia curricular fundamentada y diseñada para los estudiantes de los primeros años de la carrera de Agronomía en la FAME y contribuir a mejorar las habilidades en la redacción de textos académicos.

**Novedad científica:** Los resultados teóricos y prácticos de esta investigación permitirá dar una respuesta a la actual necesidad social y profesional de formar ingenieros con una cultura general integral, en la que de manera intensiva se debe lograr el desarrollo de habilidades en la redacción de textos académicos acompañada de un palpable mejoramiento en la ortografía, comenzando en estudiantes de segundo año de la carrera Ingeniería Agrónoma.

Para el desarrollo de la presente investigación es importante considerar el enfoque comunicativo asumiendo la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalológico y sociocultural del individuo Colectivo de autores (2001)

Resulta esclarecedora la concepción histórica cultural desarrollada por L. S. Vigotsky que plantea el papel de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo desde una posición dialéctica materialista, a partir de elaboraciones teóricas novedosas para la Psicología en su momento y que han logrado trascender, manteniendo actualidad e influencia en enfoques contemporáneos.

Si consideramos que *“Comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupala”*. (Sorín, 2006)

Una de las ideas centrales en la obra de Vigotsky considera que los seres humanos se desarrollan en una formación histórica cultural dada, creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad y es a través de la actividad humana que se produce el desarrollo de los procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura, por lo que la actividad humana es siempre social e implica por tanto la relación con otras personas, la comunicación entre ellas, siendo en esa interacción con otros

que surge el mundo espiritual de cada uno, su personalidad. La manera en que se comprenden los textos, lo que se escribe o socializa, intelectualmente supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes, colores y movimientos.

Desde el punto de vista psicológico, la comunicación tiene un lugar especial en la formación de la personalidad y constituye la vía esencial de su determinación social. Su significación desde una posición dialéctico materialista es explicada claramente a través de este enfoque histórico cultural elaborado por S. L. Vigotsky y que se asume en este trabajo como fundamento psicológico en la comprensión de las relaciones entre la actividad de redacción y de comunicación.

La realización de la investigación se fundamentó en el sistema de principios didácticos que expresa las regularidades del proceso de enseñanza y está determinado por los objetivos de la educación. Éstos son posiciones de partidas en los niveles de enseñanza, de todas las asignaturas y están fundados en la concepción marxista leninista

**1. Principio del carácter científico y educacional de la enseñanza**, el cual nos indica que el proceso de selección de los métodos de trabajo docente y de organización del contenido del maestro, partirá de la correcta comprensión de las tareas de la educación en el contexto vigente; se debe lograr que los conocimientos sean un reflejo de las leyes del mundo circundante y de la interrelación de los objetos y fenómenos para la representación, comprensión y asimilación por el escolar de las regularidades del material docente.

**2. Principio de la vinculación de la teoría con la práctica**, la unión indisoluble de la teoría y la práctica se muestra al considerar a la teoría como propiedad o atributo inherente, como tendencia a la actividad práctica de los hombres, y a la práctica como condición y momento indispensable de la teoría, como modo de su realización. Marx y Engels señalaron: “Allí donde termina la especulación, en la vida real, comienza también la ciencia real y positiva, la exposición de la acción práctica, del proceso práctico de desarrollo de los hombres. Terminan allí las frases sobre la conciencia y pasa a ocupar su sitio el saber real” (Marx C., Engels 1979)

**3. Principio del carácter consciente y activo de los alumnos en el aprendizaje bajo la dirección del maestro,** la estrecha relación de la enseñanza con la vida es una premisa fundamental para la asimilación y dominio de los conocimientos. Para la asimilación consciente del material de estudio, tiene gran importancia también la educación de los alumnos en cuanto a que mantengan una actitud crítica hacia sus conocimientos.

La conciencia es el camino más importante en la superación del formalismo de la enseñanza y constituye el mecanismo para aprender el material de estudio en grado suficiente, para comprenderlo y, habilidosamente, ponerlo en práctica

**4. Principio de visualización,** se asienta, en la didáctica soviética, en los fundamentos del marxismo-leninismo sobre la unidad de lo concreto y abstracto. Este principio expresa las exigencias de plantear una enseñanza, durante la cual los alumnos en la asimilación de los conocimientos, van de la percepción viva de los objetos y fenómenos estudiados o de sus representaciones a la generalización, conclusión o. por el contrario de lo general hacia lo particular, hacia lo concreto.

**5. Principio de la solidez en la asimilación de los conocimientos y la relación del aprendizaje con el desarrollo multifacético de los alumnos,** presupone el plantearse un aprendizaje tal, en el cual los alumnos van dominando el material docente de forma tal que pueden reproducirlo en su memoria y utilizarlo para la solución de las tareas cognoscitivas y prácticas. Dominen fundamentalmente las ideas más significativas de una u otra ciencia, disponga de una suma necesaria de hechos para la comprensión correcta de esas ideas, así como también que vayan dominando paulatinamente los métodos para lograr los nuevos hechos en uno u otro problema concreto de las ciencias.

El trabajo cuenta con la introducción y dos capítulos: El primero está dedicado al análisis de los referentes teóricos del desarrollo de habilidades para la redacción de textos académicos, realizando reflexiones objetivas acerca del reto que representa la expresión escrita en la enseñanza actual; el papel que juega la redacción de textos escritos en la enseñanza-aprendizaje y además algunas consideraciones sobre la redacción como habilidad. El segundo contiene los resultados del diagnóstico realizado

a los estudiantes de segundo año de Agronomía (2010-2011) en la FAME, así como la estrategia curricular diseñada y la valoración de la misma. La tesis contiene además Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y Anexos que ilustran y amplían la información contenida en el texto principal.

## CAPITULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LAS HABILIDADES EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.

### 1.1 La expresión escrita: todo un reto para la enseñanza en la actualidad

La escritura da permanencia a una lengua, gracias a ella podemos redactar y conservar textos muy extensos y textos que podemos leer y consultar varias veces, a fin de reflexionar o tomar decisiones sobre un asunto. Además la escritura tiene en cuenta la uniformidad; cualquiera que sepa leer un texto lo hace exactamente con las mismas palabras que otro lector (Mecce, 2000).

La escritura es una actividad compleja, que resulta altamente necesaria al igual que la lectura para acceder a los saberes organizados que forman parte de la cultura. Escribir es convertir tus ideas en palabras, de manera ordenada, respetando las reglas de la sintaxis y de la ortografía. La escritura es una representación gráfica de una lengua, es una de las tantas formas de comunicación que existen dentro de cada idioma.

La escritura surge de la necesidad de dar a conocer lo que necesitamos expresar a las demás personas, es una forma diferente de comunicarse. De la escritura pueden derivarse los versos, poemas, poesías, cartas y un sinnúmero de formas escritas que funcionan como formas de expresión. En la escritura incluimos muchos sentimientos, no se escribe por escribir, al hacerlo nos introducimos a un mundo de letras en el que se ven reunidos, sentimientos y pensamientos que necesitamos dar a conocer. (Quintanas, 2006)

La **expresión escrita** consiste en exponer, por medio de signos convencionales y de forma ordenada, cualquier pensamiento o idea.

En cualquier expresión escrita existen dos componentes:

1. **El objetivo** es el hecho o tema a expresar, es decir, la situación por la que se escribe.
2. **El personal o subjetivo**, es decir, lo que se manifiesta al comunicar.

La expresión escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del

lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de las funciones de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido, p. ej., *la historia de un pueblo*; o bien no olvidar hechos que van a ocurrir, p. ej., *el cumpleaños de un amigo*.

Mientras que en la expresión oral se acepta la diversidad, p. ej., la dialectal, en la expresión escrita se tiende a la unificación, e incluso a una regulación estricta con normas, que emanan de los textos literarios, religiosos, administrativos, y que se refuerzan a través de la enseñanza. Generalmente, en la lengua escrita se pierde información relativa a determinados recursos prosódicos, paralingüísticos, cinéticos, empleados en la comunicación: el ritmo, las pausas, la entonación, la intensidad y el timbre de voz, los gestos, las expresiones faciales.

Algunos expertos consideran que para el desarrollo de la expresión escrita es muy importante saber leer como saber escribir. En efecto, a través de las lecturas adecuadas, el aprendiente recibe un educto rico en modelos, debidamente contextualizados, sobre las múltiples facetas de esta destreza: organización del texto, recursos de coherencia y cohesión, estilo, registro, léxico, estructuras gramaticales. (Editorial Anaya, 2003).

En el proceso de composición escrita, se pueden establecer las siguientes etapas:

1. análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.);
2. producción de ideas;
3. organización de las ideas, p. ej., en un esquema;
4. búsqueda de información;
5. redacción de un borrador;
6. revisión, reestructuración y corrección;
7. redacción definitiva;
8. últimos retoques.

Dichas etapas se contemplan desde diversas ópticas complementarias, en función del modelo didáctico de la expresión escrita que se adopte. Así, p. ej., en los denominados Modelos por Etapas la escritura se concibe como un proceso que consta de tres etapas: la preescritura (planificación, esquema), la escritura (desarrollo de las ideas del esquema) y la reescritura (revisión y corrección). Estos modelos ofrecen una visión interesante, pero simplificada del proceso de escritura: por una parte, las etapas no son compartimentos estancos, sino que suelen solaparse entre sí; por otra parte, el proceso no es perfectamente lineal, sino que generalmente es bidireccional o recursivo, avanzando hacia la etapa siguiente, pero retrocediendo hacia etapas anteriores cuando conviene. Un segundo ejemplo puede ser el Modelo de Procesos Cognitivos, que distingue las siguientes fases: planificación, ideación, desarrollo, expresión, análisis gramatical, linealización y adyacencia.

Frente al tratamiento tradicional del texto escrito como un producto que el alumno entrega al profesor y que éste corrige exhaustivamente, han ido surgiendo alternativas en las que la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso, en el que participan, a su debido tiempo, el propio aprendiente, sus compañeros y el profesor. Un primer ejemplo es la técnica que propone (Chimombo, 1986): seleccionar frases con errores comunes de los alumnos y escribir cada una de ellas en una hoja de papel aparte, distribuirlas entre los alumnos para que en grupos comenten los errores y los corrijan, escribir las frases corregidas en la pizarra y pulirlas entre todos. Un segundo ejemplo es la técnica que proponen (Cassany, Luna y Sanz, 1994): una redacción colectiva entre profesor y alumnos, de modo que éstos tengan la oportunidad de seguir de cerca «cómo se va gestando el proceso de composición. En la vida real el alumno no ve nunca en acción a los escritores competentes: no sabe cómo trabajan, enmiendan los errores que cometen».

En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la expresión escrita puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente, p. ej., por orden cronológico;
2. emplear debidamente elementos de cohesión;
3. escribir con corrección (ortográfica, gramatical, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de LE) de complejidad;
4. escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel;
5. observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.);
6. emplear el registro (familiar, estándar, académico, etc.) adecuado en cada situación;
7. dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias;
8. dejar claro qué es opinión y qué es información verificada o verificable;
9. manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.

Sean cuales sean los criterios de evaluación, conviene que ésta atienda al conjunto de aspectos que intervienen a lo largo de todo el proceso de producción textual, en lugar de limitarse a la corrección del producto final. (Cassany, Luna y Sanz, 1994)

El *Marco europeo de referencia* incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua. El documento trata las actividades desde las más pautadas, como informes y redacciones, hasta las más creativas, como textos sobre historias imaginarias y estrategias de expresión escrita. ej., la planificación de un texto previendo el efecto que previsiblemente producirá en el lector. Asimismo, ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza, ej., en el nivel superior (C2) cabe esperar que el alumno sea capaz de escribir «textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas». (Editorial Anaya, 2003).

En el mundo de la comunicación la expresión oral o escrita es fundamental, ya que el objetivo de la comunicación es transmitir uno o varios mensajes a un público.

Cuando se escribe un texto se debe tener muy claro para quien va dirigido ya que la manera de expresarse cambia dependiendo del público al cual se le va a mostrar; en la comunicación es muy importante tener esto presente ya que el público puede malentender el mensaje si no se expresa de manera adecuada y concisa.

La expresión escrita en la comunicación puede servir para muchas cosas por que continuamente se están emitiendo mensajes y una parte de ellos son escritos; la puntuación, la ortografía y la redacción son cosas que se deben tomar en consideración cuando se escribe un texto.

Es importante que el escritor siempre esté escribiendo y leyendo para que el vocabulario empleado sea más amplio y se vaya definiendo su estilo y siempre tener en cuenta que se debe ser crítico de los textos propios y de los textos de los demás y también se le debe otorgar la oportunidad a los demás de leer y criticar los textos porque así mejoran como escritores y lectores. (Editorial Anaya, 2003).

Sin embargo, en ocasiones aparece el presupuesto de que escribir es un don que unos poseen y otros no. De ser así, escribir sería una característica innata, propia solo de algunos individuos; falsa concepción que puede haberse formado al “marcar” a personas que no han desarrollado las habilidades pertinentes, planteando que no tienen aptitudes para escribir, cuando generalmente ello es el resultado del poco contacto con la lengua escrita.

Razón suficiente para que se torne en deber de la escuela favorecer la expresión escrita de textos diversos. Desde los primeros grados se debe propiciar que los estudiantes se expresen de forma espontánea, libremente - sin restricciones, aunque no dominen la lengua de una manera convencional con propuestas significativas y variadas. Abrir espacio al estímulo, al elogio oportuno como forma de divulgar las mejores producciones o las que muestren más avances.

Pero, solo se aprende a escribir escribiendo, por lo que si se quiere que el educando logre utilizar la escritura como forma de comunicación, la práctica constante ha de ser una premisa de trabajo. (Cortés, 2000)

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se escribe cuando se representan las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie comunicando alguna cosa.

Investigaciones realizadas por el psicólogo soviético Vigotsky demostraron que el desarrollo de la escritura no repite la historia evolutiva del habla y que el lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto por su estructura como en su forma de funcionamiento.

Vigotsky llegó también a la conclusión de que el desarrollo mínimo del lenguaje escrito requiere un alto nivel de abstracción porque éste es habla en pensamiento e imagen solamente, al que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral. Esta forma del lenguaje resulta al individuo más difícil que la oral pues exige de ellos el conocimiento de los signos escritos que representa la imagen sonora de las palabras.

Las diferencias entre el lenguaje oral y escrito fueron analizadas también por

J. L. Rubinstein, quien apuntó que éstas *"no se pueden atribuir simplemente a los diferentes medios técnicos"* (que emplea cada forma del lenguaje), sino *"que son mucho más profundas"* Para demostrar su criterio pone como ejemplo el caso de los destacados literatos o escritores que son oradores muy débiles y el de los significativos oradores cuyo lenguaje pierde gran parte de su atractivo cuando leen algo.

Sería erróneo pensar que el lenguaje escrito es una simple transmisión del hablado en letras. Respecto a la estructura, se puede decir que es extraordinariamente más compleja debido a que requiere la exposición sistemática y comprensible de las ideas. Esto se debe al hecho de estar dirigida a un "interlocutor" desconocido, cuya reacción ante lo escrito no se puede controlar o prever, lo que exige al escritor, la búsqueda de la estructura que resulte más comprensible al lector. En cuanto al contenido, se puede calificar en abstracto porque con él el escritor aborda temas de los cuales el lector no puede tener una vivencia directa.

Petrovski considera que *"el lenguaje escrito constituye una variedad de lenguaje en monólogo"* porque presupone la ausencia del interlocutor, lo que lo hace impersonal, y sólo se halla cierta aproximación al lenguaje hablado en el estilo epistolar.

Por tanto la expresión escrita debe ser capaz de comunicar lo esencial de forma precisa, clara y correcta; requiriendo de una preparación y organización de las ideas, las cuales han de ser representadas armónicamente y reforzadas por el correcto empleo de los signos de puntuación, que ayudan a presentarles el relieve necesario. El que escribe, de hecho, contrae una responsabilidad, puesto que no basta con expresarse, sino que se expresa para alguien, para comunicar: tiene el deber de hacer inteligible su expresión.

Algunas características de la expresión escrita son:

- intención comunicativa mediata;
- medio expresivo: la gráfica y los signos de puntuación;
- expresión integral de las ideas esenciales;
- perdurabilidad.

Y por ello escribir correctamente supone atender:

- al contenido, o sea, lograr coherencia (que esté organizado por niveles temas, subtemas, proposiciones temáticas interrelacionados de forma lógica y comprensible);
- a la forma, o sea, lograr cohesión (que esté organizado también por niveles; el tema, los subtemas, las proposiciones temáticas y los conceptos expresados en los párrafos, oraciones y sintagmas adecuadamente relacionados);
- conocer la estructura del tipo de texto del que se trate.

El texto resultante debe cumplir su función de:

- comunicar significados en una situación dada;
- poder emplearse en la relación entre las personas.
- responder a la intención del que lo escribe;
- no depender de otros textos para que se entienda;
- ser coherente;

- reflejar la unidad de contenido y forma.

Para lograr que los estudiantes se expresen por escrito de forma adecuada es imprescindible la creación de situaciones reales de expresión y comunicación y que se tengan en cuenta las fases a cumplir en este proceso: la preescritura, la escritura y la reescritura. (Roméu, 1995)

La primera -preescritura- incluye toda actividad que motive a escribir, genere ideas o centre la atención del alumno sobre determinado tema. Esta fase hace que el educando se libere del temor de la hoja en blanco.

En la etapa de escritura el que escribe traduce en palabras sus ideas; debe animarse a los educandos a que expresen cuanto tienen que decir, sin preocuparse exageradamente por la forma, pues puede utilizar "borradores".

El momento de la reescritura implica releer lo escrito para descubrir y corregir errores. Se leerá el texto, tantas veces como sea necesario, y se analizará atendiendo a:

- lo que trata de comunicar;
- la relación del contenido con el título;
- el contenido de cada párrafo (ideas principales y secundarias de cada uno).

Debe insistirse en que cada párrafo se refiera a una idea, que éste puede estar constituido por una o más oraciones, que se separa del otro párrafo por un punto y aparte);

- claridad de las ideas que se expresan (secuencia de los hechos, tiempo del discurso, si se producen cambios abruptos del narrador);
- calidad de las expresiones, vocabulario (variedad, precisión, posibles repeticiones);
- estructuración de las oraciones (sujeto, predicado, forma verbal, concordancia).

En esta etapa el estudiante puede intercambiar el trabajo con otro compañero para ver si hay algo en el trabajo que cueste entender, si algún detalle no gusta, si alguna idea podría expresarse de otra forma.

Para enfrentar exitosamente la tarea de escribir es necesario recordar que no puede existir un buen escrito sin buenos pensamientos, de ahí la necesidad de pensar antes de escribir y concederle un papel fundamental a los momentos de la pre – escritura y de la reescritura: el hecho de que un educando sepa que puede rectificar lo escrito, sin dudas, le aportará confianza y seguridad al escribir.

Porque los escritores incompetentes creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotarlo en un papel a medida que se les va ocurriendo, que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo, revisarlo. Los buenos escritores dedican más tiempo a esta actividad antes de escribir el texto, planifican la estructura, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar.

Además se requiere del conocimiento del código escrito: los signos gráficos, las formas de cohesión, los mecanismos de coherencia, la estructura de los diferentes tipos de textos y el uso de determinadas estrategias de comunicación. Así el escritor, cuando su oficio ha madurado y llega a señorear su artesanía, escribe sin seleccionar conscientemente su fórmula. Pero no hay arte posible sin riguroso taller. Necesita el escritor técnica para que escribir no se transforme en la simple grafía del lenguaje y la creación literaria y sienta la necesidad de esgrimir más que pluma, lápiz o bolígrafo para labrar su obra maestra.

Argumentos que resultan válidos no olvidar porque formar buenos escritores depende de una práctica continuada de su ejercicio.

## **1.2 La enseñanza-aprendizaje en la redacción de textos escritos**

Las redacciones escolares constituyen el punto culminante del conocimiento de la lengua escrita porque su fin primordial es lograr el dominio de un medio idóneo de comunicación. La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos se convierte entonces, en un objetivo básico entre los aspectos que comprende el trabajo para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Antecedentes:

La importancia de la redacción de textos está ampliamente reconocida en la literatura

pedagógica especializada. En Cuba, la necesidad de la misma, ha sido señalada por figuras de relevante prestigio pedagógico como fue José de la Luz y Caballero, y durante la etapa pseudo republicana, Carolina Poncet y de Cárdenas, Alfredo Miguel Aguayo y otros. Más recientes, en el período revolucionario, cabe destacar los estudios realizados por Herminio Almendros, Ernesto García Arzola, María L. Rodríguez Columbié y Ricardo Repilado, traducidos en textos y orientaciones metodológicas para profesores. De igual forma se debe señalar la influencia que durante varias décadas ejercieron los trabajos sobre la composición realizados por pedagogos extranjeros de relieve tales como Constantino Muresanu, Marta Solotti y Carolina Tobar, Raúl Castagnino, Luis Cajal, Jesualdo Sosa y otros en particular en lo referido a la enseñanza de la composición libre que enfatiza en la motivación para escribir. ( Triana 2008)

A partir de la década del 70, con el inicio del trabajo de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se entra en contacto directo con la rica experiencia de la pedagogía soviética sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura. De gran valor teórico y práctico, en el cual abordó entre otros temas, el relacionado con el desarrollo del lenguaje y el trabajo de la composición en la escuela, y arrojó luz acerca del camino correcto a seguir en la enseñanza.

En la actualidad se aprecian valiosos trabajos dedicados al estudio de la redacción y composición de autoras(es) como Rosario Mañalich Suárez, Angelina Romeu, Evangelina Ortega, Élide Grass Gallo, Gisela Cárdenas, Ángel Agustín Rodríguez, José Emilio Hernández entre otros. Específicamente en el territorio espirituario se destacan Caridad Cancio, Dulce María Echemendía y Zoraida Basso en lo que respecta al desarrollo de habilidades en la expresión escrita con un enfoque comunicativo motivacional, tendencia vigente en esta época. (Triana, 2008)

Estudiar la metodología para la redacción y sus necesarias transformaciones se ha convertido en una constante en la vida profesional de los docentes al insistir que: *"la producción es una tarea tan compleja que únicamente toda una serie de estrategias, reglas, estructuras y categorías pueden controlar adecuadamente la información"* abriendo un espectro de posibilidades para trazar estrategias mutuamente tolerantes

que activen el proceso multiaspectual de desarrollo de la expresión escrita en la escuela. (Van Dijk, 1989)

Para enseñar a redactar es indispensable poner al estudiante en la situación de construir sus propios textos escritos, de significar según sus necesidades comunicativas, con determinada intención y finalidad. Esto supone, además, manejar diferentes códigos, pues las situaciones comunicativas no serán iguales en todos los casos, y se deberán emplear los medios léxicos y gramaticales con ajuste a las normas establecidas por cada código.

A su vez el conocimiento de dichos códigos tendrá lugar por la vía del trabajo con distintos textos, de la comprensión tanto de lo que significan como de la forma que logran tal significación (captación y análisis). No en balde muchos autores han aludido a la importancia que tiene para el desarrollo del lenguaje, el contacto desde edades tempranas con textos que brinden modelos constructivos más complejos que los que el individuo es capaz de producir, lo que enriquece su léxico y sintaxis.

A medida que el educando amplía su vocabulario y su conocimiento de cómo funcionan en la lengua las estructuras que la conforman, hace uso de ellas en diferentes maneras:

- en situaciones controladas en las que se ejercita en su utilización;
- en situaciones en que las aplica de manera independiente y creadora.

En el primer caso, la construcción se subordina al análisis y es vía de aplicación práctica e inmediata. En el segundo, la aplicación es mediata, pues el estudiante construye de manera independiente y creadora, en función de sus necesidades comunicativas, por lo que elige para cada caso los medios más adecuados.

En el acto de construir textos escritos se entretajan todos los niveles: el nivel semántico o de significación; el de expresión o formalización lingüística del significado y el fonológico (de sonorización o escritura). En otras palabras, el significado se construye lingüísticamente y se exterioriza de forma material como expresión oral y escrita. Considerado el texto como un tejido, se hacen presentes varias redes, las que se corresponden con los niveles del lenguaje: primero, una red semántica; segundo, una red gramatical y tercero, una red fonológica.

El plano del contenido está integrado por el significado organizado en niveles jerárquicos de modo tal que el nivel superior (tema) contiene los niveles inferiores que lo conforman (subtemas, proposiciones temáticas y conceptos). En la medida que todos los niveles se interrelacionan de manera lógica y comprensible, se dice que el texto tiene coherencia. Esta constituye una categoría semántica que se refiere a la organización del significado del texto.

El significado no puede conocerse si no se exterioriza: para ello es necesario que sea expresado mediante signos lingüísticos. El plano de la expresión, al igual que el del contenido, se organiza en niveles jerárquicos que se correlacionan con los correspondientes del contenido: el tema se expresa en el discurso; los subtemas, en párrafos o segmentos; las proposiciones temáticas, en oraciones y los conceptos, en sintagmas. En la medida que todos los elementos que conforman la estructura se hallan perfectamente interrelacionados, se dice que el texto tiene cohesión. Esta categoría se manifiesta en el plano de la expresión y se revela en la estructuración léxico-gramatical del texto. (Parra. M, s/f)

La expresión lógica del significado se aprecia en cuatro características esenciales del texto:

- la permanencia o avance del tema;
- la coherencia;
- la pertinencia;
- la búsqueda del texto acabado.

La permanencia del texto es algo intuitivo basado en la relación entre lo conocido (tema) y su avance o progresión con lo nuevo que se añade.

La coherencia está dada por la compatibilidad de todas las ideas del texto.

La pertinencia tiene que ver con la gradualidad en la introducción de la información nueva, su explicitud y la adecuada interrelación entre la causalidad y finalidad de los hechos. Todo texto acabado tiene un cierre semántico, una conclusión.

La expresión lingüística del contenido supone el dominio de tres funciones esenciales: la denominativa, la predicativa y la discursiva.

Por tanto, todo texto que se construye, puede ser definido como tal (según el concepto de Marina Parra: texto es cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en una situación concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural en tanto posee las características siguientes:

1. Carácter comunicativo. Su función esencial es comunicar significados en una situación concreta.
2. Carácter social. Está dado porque se emplea en el proceso de interacción social humana; es su unidad lingüística fundamental.
3. Carácter pragmático. El texto responde a la intención y al propósito del emisor en una situación comunicativa concreta.
4. Cierre semántico. Es una unidad semántica independiente, no depende de otros textos para entenderse.
5. Coherencia. Es una secuencia lógica de proposiciones, expresadas en oraciones, que se unen entre sí por medios de elementos sintácticos, lo que la hace perfectamente comprensible.
6. Carácter estructurado. Está dado por el carácter sistémico del texto, es decir, por ser éste un todo, cuyas partes se hallan perfectamente interrelacionadas en dos planos: el del contenido o macro estructura semántica y el de la expresión o macro estructura formal.

Las condiciones de la textualidad son la coherencia y la cohesión.

La coherencia es la capacidad de un texto de mantener el objeto de análisis, desarrollándolo en diferentes sentidos, y de pasar con fluidez a uno y otro objeto. La estructura de una oración aislada depende de otras oraciones del mismo texto. La coherencia trata del significado global del texto.

La cohesión es el nexo que se establece entre las unidades oracionales para conformar las unidades supraoracionales (que están por encima de la oración). Se trata de las relaciones lingüísticas entre las expresiones de un texto. Estas expresiones funcionan como unificadoras del texto

Los elementos unificadores pueden ser retrospectivos o prospectivos. Los retrospectivos establecen el nexo con otro elemento anterior que le sirve de antecedente y los prospectivos remiten a significados que aparecerán más adelante en el texto.

Redactar correctamente un texto supone dominar tanto la macro estructura semántica como la formal; lograr coherencia en el plano del contenido y cohesión en el plano de la expresión y conocer la estructura esquemática del texto, lo que se denomina superestructura esquemática y que caracteriza la forma global del texto, determinada por ciertas reglas constructivas del formato (macro reglas). Cualquier acto comunicativo, coherentemente estructurado consta de tres partes: introducción, desarrollo y conclusiones. El desarrollo se constituye del segmento nuclear, mientras que la introducción y las conclusiones son adyacentes.

El proceso de construcción de textos comprende cuatro etapas esenciales.

- Motivación.
- Planificación.
- Ejecución.
- Control.

Durante esas etapas el emisor ejercita diferentes operaciones:

#### *Etapas de la Motivación.*

1. Precisa su intención y su finalidad comunicativa, a partir de su necesidad o interés específico.
2. Escoge el referente o sector de la realidad social o natural sobre el cual va a tratar. Quizás una de las operaciones de mayor interés didáctico sea ésta. Es frecuente que en el ámbito escolar los jóvenes no hablen bien, no porque no sepan expresarse, sino

porque tienen un conocimiento superficial sobre el tema o simplemente no lo conocen y el resultado es una expresión pobre e incoherente.

3. Define el tema como necesidad que se desprende del planteamiento anterior.

4. Precisa la superestructura esquemática, su organización en dependencia del tipo de texto que va a construir.

5. Realiza la etapa de construcción que consiste en la expresión lingüística del significado, es decir, su configuración léxico gramatical y su configuración fonológica. En este momento, a partir de la macro estructura semántica se construye la macro estructura formal.

El trabajo con el componente redacción, como priorizado, comprende tres etapas para su enseñanza: orientación, ejecución y control.

#### *Etapas de la orientación.*

Coincide con una clase o puede extenderse. En esta etapa el estudiante acumula datos e información sobre el trabajo. Para ello es conveniente que el profesor explore su conocimiento sobre el tema y el nivel de motivación que posee. A partir de la proposición del tema, se procede a la exploración de las ideas. Mediante esta actividad, los educandos:

- expresan sus ideas con independencia, lo que contribuye a que se descubran las múltiples variantes significativas del tema;
- conocen nuevas palabras que el profesor introduce a partir de la observación de aspectos ignorados de la realidad;
- se ejercitan en el desarrollo de la habilidad objeto de estudio;
- organizan sus ideas en relación con el tema y precisan los subtemas o tópicos a desarrollar, con lo que queda conformado el plan para la construcción del texto escrito;
- proponen el título.

En esta etapa, el profesor advertirá respecto a los posibles errores en que pudieran incurrir, referidos tanto al contenido como a la forma.

### *Etapa de la ejecución.*

La realización de esta etapa no coincide necesariamente con la clase, pues puede orientarse como tarea. Durante ella, el escolar lleva a cabo la redacción, o lo que es igual, construye el texto escrito, para lo cual tendrá en cuenta:

- el plan;
- las especificidades del tipo de texto que construye;
- las observaciones hechas por el docente, respecto a los errores que pudiera cometer;
- la autoevaluación del trabajo que va saliendo de sus manos y su autocorrección, lo que se expresa en la insatisfacción y el constante interés por lograr un trabajo de mayor calidad (autocrítica funcional).

En esta etapa resulta importante la atención por parte del profesor a sus estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias individuales (marcha del trabajo, dificultades que han afrontado).

### *Etapa de control.*

Aquí se procede a la comprobación del resultado obtenido. Es necesario verificar la calidad del trabajo realizado por los educandos y cómo se han logrado los objetivos.

Cuando se controla el trabajo escrito, es importante que el profesor emplee el tiempo necesario para verificar la calidad de los trabajos y señalar los aciertos y errores.

Se recomienda que cada trabajo sea leído, al menos tres veces: la primera para conocer su contenido global y valorar el ajuste al tema, la calidad, suficiencia y profundidad de las ideas; la segunda, para determinar la calidad de los medios léxicos y gramaticales empleados, cómo se logra la coherencia, el ajuste a las normas ortográficas y de presentación y la tercera, para su valoración más integral, teniendo presente la unidad de los elementos del contenido y la forma, en función de la intención y finalidad del autor, así como la valoración del estilo. Lo anterior no siempre resulta factible, si se considera la cantidad de estudiantes que hay en un aula; no obstante, es

necesario que por muy abrumadora que resulte la tarea, esta se lleve a cabo. (Párrafo s/f).

Si en las primeras etapas del proceso de redacción de cada texto debe darse énfasis fundamental a la profundidad del contenido de la exposición: la generación de información, la búsqueda de información desconocida, aunque puedan haber algunas consideraciones en cuanto a la forma (organización de la información), en las etapas siguientes a la producción de la primera versión del texto escrito, el énfasis estará no solamente en el contenido de la exposición: profundidad, originalidad, sino también en la forma: la unidad, la coherencia, la utilización efectiva del idioma y la utilización de las convenciones. Esto llevará a que el producto del proceso de redacción sea algo terminado y en consonancia con los requerimientos de la sociedad y de los lectores para los cuales se escribe. De esta manera se resuelve la contradicción que se produce entre el contenido de la exposición que deberá ser generado en el proceso de expresarse por escrito y el tener que realizar una expresión integrada y lógica (a veces altamente conceptualizada) del tema a tratar, teniendo en consideración las convenciones lingüísticas y discursivas de la redacción.

Resulta imprescindible señalar que en la enseñanza universitaria la redacción debe llevar desde las primeras etapas, a que el estudiante profundice en el contenido de lo que va a escribir. Por lo tanto, la investigación va a ocupar un lugar determinante en la misma.

Desde un documento en forma de párrafo hasta la redacción de textos más complejos, el estudiante deberá hacer uso de la investigación. En una etapa inicial puede basarse en la observación de un fenómeno, en la consulta de un libro o en las opiniones que recauden sobre el tema que se va a redactar. En forma progresiva el estudiante irá incorporando las técnicas de la investigación bibliográfica hasta que, ya en una etapa final, procese información contenida en libros, analice datos estadísticos, haga fichas bibliográficas y de contenido, sintetice información y haga uso de la misma como apoyo a sus argumentos y a sus evaluaciones críticas. Investigar va a constituir una habilidad que debe llevar al estudiante a profundizar en el contenido de la exposición. No se trata solamente de lograr que el estudiante se comunique y socialice mediante el texto

escrito. Para la enseñanza universitaria hace falta la profundidad en el contenido del texto y en esa dirección debe encaminarse el trabajo.

La organización del trabajo con la redacción debe reflejar los intereses retóricos. Por lo tanto debe partirse de dar a los estudiantes los mejores modelos escritos. Es más fácil mostrarlos a los alumnos y analizarlos con ellos que hacer que se los imaginen. Por lo tanto, lectura y expresión escrita están íntimamente relacionadas. Esto no implica que deban imitar exactamente el modelo. Aquí el texto terminado como unidad de la comunicación sirve de guía para que los estudiantes tengan una idea de lo que deben hacer.

Entonces se construye el proceso y los estudiantes llegan de nuevo al producto a través del análisis y revisión de sus componentes. La revisión va del texto en su totalidad a cada una de las partes (sintaxis, léxico, puntuación, ortografía, etc.) y de las partes se regresa al texto.

En el trabajo con la redacción debe darse oportunidad a los estudiantes para practicar ejemplos de distintos tipos de textos: descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos, así como de tipos mixtos, de forma tal que vayan de lo más simple a lo más complejo y tomen conciencia de las características del estilo que caracteriza a cada uno de ellos.

Cada nuevo aspecto relacionado con la utilización eficaz de la lengua y las convenciones de la redacción, es analizado y sistematizado previamente antes de ponerlo en práctica al redactar el texto escrito. Esto lleva a la revisión de cada versión anterior, con la consiguiente realización de múltiples versiones previas que integran nuevos contenidos antes de entregar una versión final.

El trabajo con guías que llevan al análisis y la reflexión de lo escrito entre los estudiantes después de la realización de la primera versión, así como una guía de revisión final, les hace tomar conciencia de sus errores y les obliga a reflexionar sobre el proceso y el producto terminado. El proceso de redactar es recursivo y las guías ayudan a que los estudiantes se percaten de los aspectos que están débiles y rectifiquen. De esta forma el alumno no solamente soluciona sus problemas, sino

también puede realizar su auto - evaluación del proceso y saber si éste ha sido bien realizado.

En el proceso de redacción, además de que el profesor evalúa a los estudiantes, éstos también auto- evalúan sus resultados en la producción del texto. De la misma forma lo hacen con el resultado de su aprendizaje, con los otros estudiantes y con labor del profesor.

Aquí se revela una contradicción entre el proceso de evaluación del profesor y el del estudiante que estará presente a lo largo del proceso de redacción.

Debe señalarse que cada etapa del proceso de expresarse por escrito tiene sus propios objetivos y contenidos, además de la posibilidad de evaluación por parte del profesor de cómo se desarrolla el proceso.

En el proceso de apropiación del contenido por los estudiantes resulta de gran importancia la creación del **patrón grupal** (Quintela, 2001), como síntesis del movimiento existente entre el modelo de patrones que trae el profesor al aula y el patrón de contenido que trae el estudiante al proceso de enseñanza-aprendizaje. El mismo constituye un elemento que dinamiza la apropiación del contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues arrastra el patrón de contenido del estudiante al patrón de contenido del profesor, teniendo en consideración el principio de la sistematización.

### **1.3 La habilidad en la redacción de textos académicos**

Todo proceso de aprendizaje -aprender a aprender- pasa por un ejercicio de construcción de ideas y pensamientos, como requisito indispensable para luego comunicarlos verbalmente o por escrito. Esto significa que, para expresarse con originalidad, se requiere organizar el pensamiento; es decir, poner en orden los datos que se desea manejar en la presentación oral o escrita de un asunto. Escribe claro, pues, quien piensa claro; y éste es el punto de partida de todas nuestras propuestas académicas en el campo de la comunicación escrita, que van desde talleres de lectura y redacción hasta la asesoría de trabajos de tesis, pasando desde luego por el ejercicio de formación profesional para la práctica del periodismo y de la comunicación social.

Esta visión del aprendizaje y de la comunicación es válida en el proceso de formación profesional en cualquier área del saber científico, tecnológico o humanístico.

Redactar -observa Hilda Basulto- es una actividad comunicativa de primer orden, que implica un estado cultural avanzado de quien la ejercita. Como no se trata de un acto cuyo dominio se practica de manera mecánica, sino de un proceso de construcción de productos escritos, su aprendizaje y su práctica demandan un cuidadoso proceso de elaboración de su materia prima el pensamiento y de su forma de expresión o presentación por medio de textos escritos. De esta concepción dialéctica de la escritura que vincula el pensar con el escribir deriva la necesaria y estrecha relación entre contenido y forma, que todo redactor debe valorar como prioritaria y como eje de cualquier ejercicio que se proponga realizar.

En torno a ella giran, pues, las características o cualidades de la buena redacción, que se a continuación se analizan (Basulto, 1990)

#### *A.- Claridad*

Característica primera de la buena redacción es la *claridad*. Si la intención de quien escribe es que lo entienda un amplio público, esto exige claridad en las ideas y transparencia expositiva; es decir como indica (Vivaldi, 1993), “visión clara de los hechos o de las ideas y exposición neta y tersa de los mismos”. A la claridad mental o de ideas debe corresponder un lenguaje fácil, basado en palabras transparentes y frases breves, con el firme propósito de que el pensamiento de quien escribe llegue a la mente del lector desde la primera lectura del escrito; una relectura obligada del mismo estaría mostrando su oscuridad o su rareza, en tanto que su relectura voluntaria o interesada indicaría que ha resultado atractivo o importante para el lector.

(Vivaldi, 1993) sostiene, además, que *claridad* significa expresión al alcance de un hombre de cultura media y, por tanto, quiere decir: pensamiento diáfano, conceptos bien digeridos y exposición limpia, con sintaxis correcta y vocabulario o léxico al alcance de la mayoría, ni preciosista ni demasiado técnico. En otras palabras, a las ideas claras debe corresponder una construcción de la frase basada en un orden lógico y sin palabras rebuscadas.

Por su parte, Roberto Zavala Ruíz propone como primera obligación doméstica de la redacción “comunicar el pensamiento del autor, siguiendo un orden lógico o atendiendo al interés psicológico que lleva a destacar algunos elementos y a iluminar a media luz los *géneros periodísticos*, menos importantes”. Sostiene que quienes mejor manejan el idioma saben que la mejor palabra es la que entiende la mayoría; que la claridad implica el empleo de términos de uso común, y que esto no significa emplear un lenguaje corriente en el sentido peyorativo de esta palabra. Y aclara que, aunque los libros técnicos y científicos requieren un vocabulario propio una jerga conocida y reconocida por minorías, incluso esos textos se puede y deben escribir con un lenguaje general, entendible para lectores medianamente instruidos (Zavala, 2005).

Por supuesto, subraya, la claridad obliga a escribir oraciones claras que formarán párrafos claros, así como a hilvanar esos párrafos de la mejor manera. A esto contribuye el empleo adecuado de las expresiones de conexión lógica, que en las sesiones de aprendizaje se identifican como “frases de pegamento” porque sirven para darle ilación y coherencia al escrito.

#### *B.- Concisión*

Otra obligación de la prosa, es la *concisión*, virtud o cualidad que consiste en decir lo más con lo menos, ahorrar palabras y evitar lo innecesario. El autor invita, con Azorín, a no entretenerse y destaca que ser conciso exige precisión en el lenguaje, combatir el exceso verbal y el regodeo, y acabar con las imprecisiones “que tratan de explicar a sus amigas, las vaguedades”. Sobre esta segunda cualidad de la buena redacción, Martín Vivaldi anota que sólo se debe emplear aquellas palabras que sean absolutamente precisas para expresar lo que se quiere decir. Conciso no quiere decir lacónico sino denso: “estilo denso es aquél en que cada línea, cada palabra o cada frase están preñadas de sentido. Lo contrario es la vaguedad, la imprecisión, el exceso de palabras; lo que vulgarmente se dice *retórica*”. La falta de concisión advierte con Albalat es el defecto general de los que empiezan a escribir... La concisión es cuestión de trabajo. Es preciso limpiar el estilo, cribarlo, pasarlo por el tamiz, quitarle la paja, clarificarlo... es preciso evitar lo superfluo, la verborrea, la redundancia, el titubeo expresivo y el añadido de ideas secundarias que nada fortalecen a la idea matriz, sino que más bien

la debilitan. La concisión, en síntesis, genera rapidez y viveza en el estilo de nuestra redacción, mediante el empleo de verbos activos y dinámicos (Zavala, 2005).

### C.- Sencillez

Uno y otro autor identifican la *sencillez* -que consiste en emplear palabras de uso común como tercera cualidad de la buena redacción. (Vivaldi, 1993) afirma que la *“sencillez no quiere decir vulgaridad; que con palabras de uso común se pueden expresar elevados pensamientos, y que esta obligación del buen redactor va de la mano con la naturalidad”*

Ser sencillo es huir de lo enredado, de lo artificioso, de lo complicado, de lo barroco en suma; y ser natural “es decir naturalmente lo natural”. Sencillo es aquel escritor que utiliza palabras de fácil comprensión; y natural, quien al escribir se sirve de su propio vocabulario, de su habitual modo expresivo.

(Zavala, 2005) considera la sencillez como una rara virtud, que se refiere tanto a la construcción de las frases y a su enlace como al lenguaje empleado. Afirma que huir del rebuscamiento es una forma de la modestia, pero sólo busca escribir sencillamente quien está convencido de que al hacerlo se expresa con la mayor elegancia. Para este autor, la sencillez consiste en expresar las ideas escuetamente y sin retorcimiento, directa y precisamente, sin adornos, sin apelar al diccionario para sacarle vocablos que nadie escucha; es decir con naturalidad.

Uno y otro autor se ocupan de la relación entre habla y escritura. (Zavala, 2005) observa que nadie escribe como habla, por más que de alguien se diga que habla con puntos y comas. Habla y escritura se mueven, pues, en campos diferentes: cuando uno habla suele decir alguna incoherencia, dejar sin terminar una frase, o saltar de un tema a otro sin enterarse. Y el reto consiste en aspirar a que lo que se escribe suene a conversa, “a una plática de noche larga entre amigos, cálida y cercana”. Martín Vivaldi, por su lado, vincula las relaciones entre los hechos de hablar y de escribir con el asunto de la naturalidad. Ésta, según su opinión, requiere de la elegancia. El hombre que sabe vestir bien irá elegante aunque vista un traje sencillo. “Y el escritor podrá alcanzar las más altas cimas de la belleza si sabe y puede conjugar lo natural con lo preciso, procurando aunar la sencillez con exactitud”.

En este último autor encontramos, a manera de síntesis, cuatro reglas de estilística, que él a su vez toma de Azorín: primera, *poner una cosa después de otra y no mirar a los lados*; es superfluo todo lo que debilite la marcha del pensamiento escrito; segunda, *no entretenerse*; es propio de oradores ser prolijos en un tema, pero lo que en oratoria es preciso huelga en la escritura; tercera, *si un sustantivo necesita de un adjetivo, no le carguemos con dos*; emparejar adjetivos significa esterilidad de pensamiento, y mucho más su acumulación inmoderada; y cuarta, *el mayor enemigo del estilo es la lentitud*; leemos a un escritor lento y nos desesperamos.

En torno a la claridad, la concisión y la sencillez giran otras virtudes: la *densidad* que equivale en la práctica a la concisión cuando cada palabra o frase estén preñadas de sentido, la *exactitud*, la *precisión*, la *naturalidad*, la *originalidad* y la *brevedad*, entre otras que Martín Vivaldi examina con detalle. Todas ellas confluyen en la *fuerza*: un estilo claro, conciso, sencillo, denso, exacto, preciso, natural, original y breve será siempre un estilo con fuerza, puntualiza el autor. (Basulto, 1990), por su parte, se detiene en la *concreción* como sinónimo de brevedad, la *adecuación*, la *ordenación funcional* y la *actualidad*, que sumadas a la *claridad* y la *originalidad* mencionadas por Martín Vivaldi contribuyen según ella a la eficacia y la modernidad de la redacción.

En todo acto de escritura incide, desde luego, la variedad de fuentes, autores y enfoques teóricos con que cuenta quien se dispone a escribir, pero en todo caso es fundamental el empleo correcto del idioma nativo mediante la práctica sistemática, cotidiana, rigurosa y disciplinada de la ortografía, la sintaxis y la puntuación. El máximo criterio de validez en este asunto es la práctica; sólo se aprende a escribir escribiendo y corrigiendo el autor, y personas calificadas en el arte de redactar, una y otra vez, los textos que se escriben

Desde luego, hay que considerar la presentación cuidadosa y ordenada de los escritos: desde la limpieza y la numeración de las páginas del mismo hasta el uso adecuado de las notas de pie de página, las referencias bibliográficas, los títulos y subtítulos y la nomenclatura que se usa para ordenar el tema. Resulta necesario subrayar la importancia de elegir acertadamente el tema que se va a tratar en un escrito; recopilar cuidadosamente los datos necesarios para su desarrollo, ordenar y clasificar la

información; formular el plan general del escrito; redactar y reformular el borrador; redactar el trabajo definitivo, y revisarlo cuidadosamente antes de la presentación a sus lectores o destinatarios. En el dominio de la redacción, es indispensable practicar y practicar, se aprende a redactar sólo redactando y redactando.

(Salazar, 1999) realiza un recuento de la propuesta que en distintos espacios y niveles académicos, frente a diversas carencias y demandas en materia de redacción, han puesto en práctica los docentes. A veces un curso de Metodología de la Investigación o la asesoría de una tesis de grado se ha transformado en talleres de lectura y redacción; otras, estos talleres se han convertido en ejercicios de investigación documental. En uno y otro caso las fases o momentos del proceso de construcción de ideas y pensamientos coinciden: principio, medio y fin. En investigación documental son ampliamente reconocidos como las etapas de *investigación, sistematización y exposición de resultados*, que se propone a los estudiantes identificar -en lenguaje llano y accesible- como *buscar* información, *ordenar* los datos obtenidos y *decir*, a lo cual se agrega que este *decir* no es otra cosa que la presentación oral o escrita de las ideas o pensamientos contruidos, que en definitiva constituyen la materia de lo que se conoce como *discurso*.

Esta presentación resulta de la relación que el redactor establece, al momento de escribir, entre realidad, pensamiento y lenguaje, a partir de la cual resuelve el proceso *principio-medio-fin*, que en materia de redacción consiste en atender rigurosamente las etapas de *planeación* o pre-escritura, *escritura* propiamente dicha y *revisión* o post escritura. Se ha constatado y, por tanto, puede aseverarse que quien redacta mal solamente practica la etapa intermedia de dicho proceso: en otras palabras, no prescribe ni revisa sus escritos. De allí el necesario esfuerzo cotidiano por presentar a los estudiantes la asunción de este proceso como un desafío de aprendizaje

El discurso escrito adquiere, en la vida cotidiana, la forma de una carta, un oficio, una hoja de vida (*curriculum vitae*) o un anuncio, entre otros; en la actividad académica se expresa en monografías, ensayos, tesis, ponencias, proyectos e informes de investigación, estados de la cuestión o dictámenes; en la creación literaria adquiere vida bajo la forma de poesía, cuento, novela u obra teatral; y en el oficio periodístico se

materializa en géneros como la nota informativa, el artículo de fondo, la crónica, la entrevista y el reportaje. Y para que cada uno de ellos cumpla con las características arriba descritas, fundamentalmente claridad, concisión y sencillez, se plantea a los estudiantes como propuesta de aprendizaje el desarrollo de las fases o momentos indicados en el párrafo anterior, tal como a continuación se describe

#### *A.- Planeación o pre-escritura*

Así como en el proceso de investigación el planteamiento de un problema resulta de revisar cuidadosamente de las fuentes de información, el proceso de redacción comienza por la lectura de aquellos materiales que nos han de brindar los datos, ideas y pensamientos que deseamos plasmar en nuestros escritos. Si entendemos la lectura como un acto de diálogo con los autores de los textos, podemos expresar nuestra respuesta de dos maneras: preguntando al autor y a nosotros mismos *si entendemos* el contenido propuesto; y cuestionando *si estamos o no de acuerdo* con el enfoque o la postura metodológica que adopta el autor frente al tema-objeto del escrito que él nos propone. La forma material de nuestra respuesta será el *subrayado de lo que nos llama la atención*, es decir, de aquello que a nuestro juicio nutre el tema que nos proponemos estudiar y exponer por escrito: por nutrición entendemos -se esté o no de acuerdo con el enfoque o la postura del autor- todas las ideas que a partir de la lectura decidimos incorporar a nuestro pensamiento y, por tanto, a nuestro discurso. Nuestra decisión se expresa, pues, primero en el subrayado y enseguida en la elaboración de *fichas de trabajo* textuales, de comentario o mixtas en las cuales vamos acumulando el saber que hemos encontrado por medio de la lectura de las fuentes documentales.

De una primera evaluación de esas fichas de trabajo resultará lo que nosotros proponemos como un primer paso en el proceso de *planeación* o pre-escritura: una *lluvia de ideas* o *lista del mandado* que vamos elaborando en el orden en que aparecen a medida que consultamos las fichas. La llamamos lista del mandado por analogía con la tarjeta que todos fijamos con un imán en la puerta del refrigerador en nuestras casas, en la cual vamos registrando y acumulando todos aquellos productos que necesitamos adquirir en el supermercado; al final de la semana, esa lista incluirá a manera de ejemplo unos 25 o 30 productos, y con ella nos vamos a comprar nuestra despensa. A

la entrada de la tienda o supermercado tomaremos un carrito de autoservicio y aquí surge la pregunta metodológica que aplicaremos al planteamiento de un problema de investigación y a la planeación de nuestro escrito: una vez adentro de la tienda ¿daremos 25 o 30 vueltas para localizar cada uno de los productos? ¡No, profesor! contestan nuestros estudiantes; ordenaremos y clasificaremos los productos de la lista por grupos, de acuerdo con los departamentos que hay en la tienda. ¡Vaya! Ordenar y clasificar dos operaciones del sentido común se constituyen ahora en la base de nuestros propósitos de investigación o de escritura.

Con rigor científico, ordenaremos y clasificaremos nuestro material. Este es el segundo paso en el proceso de planeación, y para ello nos valdremos de un *árbol de ideas* en el cual acomodaremos aquellos datos que tenemos hasta ahora desordenados, primero bajo la forma de troncos y luego identificando las ideas o pensamientos que conforman las ramas o las ramitas de dichos troncos.

Una vez colocadas en el arbolito las 25, 30 o más ideas que habíamos enlistado, sólo nos queda un tercer paso: *enumerar o jerarquizar*, esto es, decidir el orden en que deseamos expresarlas en nuestro escrito. Ahora tenemos en nuestras manos el *esquema* o índice preliminar de nuestro trabajo y lo que sigue será redactar.

#### *B.- Escritura o redacción del escrito*

Compartimos en este apartado las pautas que propone Zubizarreta (2002) sobre el trabajo científico al plantear que es una construcción unitaria, cuyos elementos se conjugan de tal modo que todos se apoyan en la armadura general al tiempo que sirven a dicha estructura. De allí que dicha construcción suponga un estrecho vínculo y servicio entre las partes inmediatamente relacionadas. Esta idea nos remite a la ordenación y jerarquización a donde habíamos llegado en la fase anterior, que se expresa en el índice o esquema de nuestro escrito. Con el objeto de guiar al lector, el redactor irá dando a conocer los pasos sucesivos de la exposición.

Es entonces cuando surge, en todo su significado e importancia, la **introducción** de nuestro escrito. La introducción es, ni más ni menos, el planteamiento del problema objeto de estudio o de escritura: si se trata de un *proyecto de investigación* conjugaremos los verbos en futuro, en tanto que escribiremos en pretérito si lo que

estamos ofreciendo al lector es un *informe de investigación*; en uno y otro caso consideramos a esta parte del escrito como una *promesa*, cuyo propósito fundamental es *seducir* al lector para que se mantenga en la lectura de nuestro texto. En ella responderemos en un discurso claro, conciso, sencillo y, por tanto, contundente cuatro interrogantes fundamentales:

**a.- ¿Qué voy a investigar?** ¿Cuál es el **problema**, tema, objeto, asunto, materia o cuestión que me interesa estudiar?

**b.- ¿Por qué me interesa investigar este problema?** ¿Cuáles son las causas, razones, motivos u orígenes de mi interés por analizar el asunto? En términos metodológicos, esta pregunta nos ayuda a presentar la **justificación** del estudio. Su respuesta incluirá la mención de *antecedentes* y de todos aquellos datos que permitan *contextualizar* el problema.

**c.- ¿Para qué voy a estudiar este problema?** Esta pregunta la indicará al lector los **objetivos**, fines, propósitos, alcances o metas de la investigación o del escrito. Existe una estrecha relación entre la justificación y los objetivos del escrito: si se sabe con exactitud de dónde venimos, seguramente indicaremos con claridad para dónde vamos. Los objetivos de una investigación o de un escrito se expresarán siempre con verbos en infinitivo, bajo la forma de una **oración tópica** del tipo 'El propósito del presente trabajo es'.

**d.- ¿Cómo voy a estudiar o a presentar el problema?** Este es el asunto central de la introducción desde el punto de vista metodológico. Para responder el interrogante se considera que el *enfoque teórico-metodológico* en el cual se apoya la investigación o el escrito que se ofrece al lector, incluyendo desde luego afirmaciones que constituyan *hipótesis* o puntos de partida que habrán de guiar la discusión (Zubizarreta, 2002). Asimismo se indicará, en un párrafo muy específico para tal efecto, los instrumentos, herramientas o recursos de investigación que se utilizan o emplearán durante la ejecución del estudio que se expone por escrito. Se debe evitar confundir el camino la metodología con los zapatos del caminante las técnicas de investigación, y con ese propósito se anuncia al lector lo que va a encontrar en el cuerpo de la obra, mediante

una breve descripción de los capítulos centrales anunciados en el índice o esquema del escrito.

**2.- El cuerpo, nudo o contenido** del escrito no es otra cosa que el desarrollo puntual de cada una de las ramas y ramitas del árbol de ideas que resultó del ejercicio de planeación. Dependiendo de la extensión que se pretende dar al escrito, se hablará de partes, capítulos o párrafos que darán forma final al discurso. En todo caso, una sencilla recomendación es: *una idea, un párrafo*. Cada párrafo girará, en lo posible, alrededor de un hecho o una idea, desarrollando sus aspectos de tal manera que constituya una unidad, como una auténtica vértebra del cuerpo bien articulado del discurso.

Tanto para los párrafos como para los capítulos, y en todo caso para el conjunto general del escrito, la estructura expositiva de la composición comprenderá: “la presentación de una idea, luego las explicaciones, pruebas, discusiones o ampliaciones, para terminar con un enunciado de la idea primera, esta vez como conclusión, en tono rotundo y definitivo.

Esta estructura puede ser sumamente útil para construir ciertos párrafos de vigoroso resumen final”, como refiere Martín Vivaldi, la idea de *fuera* como síntesis de la claridad, la concisión y la sencillez que deben caracterizar la redacción de nuestros escritos.

**3.-** Una introducción *fuerte* conducirá, seguramente, a un vigoroso apartado de **conclusiones**. Si aquella era una promesa e indicó el camino a recorrer durante la lectura del texto en cuestión, ahora se trata de regresar a dicha promesa y de recorrer el escrito, capítulo por capítulo, para hacer un inventario de las tesis, ideas y pensamientos que han sido probados o negados a lo largo del escrito, así como para dejar constancia de los problemas pendientes. En este último apartado se presenta al lector, sistemáticamente es decir, ordenadamente y en lenguaje claro, el conjunto de resultados de la investigación. Para facilitar su elaboración, Zubizarreta recomienda recoger una ficha, durante la redacción del trabajo, los juicios o afirmaciones que van resultando de la exposición, de tal manera que al final aparezcan en un cuadro completo y bien estructurado, listos para presentarlos como conclusiones.

### C.- *Revisión o pos-escritura*

En virtud de la observación arriba planteada, en el sentido de que quienes redactan mal no planean ni revisan sus escritos, en los cursos taller de redacción se ha puesto en práctica la siguiente exigencia: el texto producto terminal del taller deberá incluir, además de su versión final, la lista del mandado o lluvia de ideas, el árbol de ideas, y por lo menos tres borradores del escrito; ello con el propósito de que cada uno de los estudiantes pueda apreciar la evolución y el progreso de su aprendizaje. Pero, ¿en qué consiste esta etapa de revisión? Si bien es verdad que, conforme uno avanza en la redacción, va descubriendo algunos errores o defectos en las partes ya escritas, no es preciso retroceder de inmediato para corregirlos: se puedan anotar como asuntos pendientes, hasta cuando concluya la primera versión o borrador: será entonces cuando se ajusta, con mayor rigor, cada una de las partes dentro de la estructura total del escrito, corrigiéndolas en función de ésta última. “Una primera lectura de nuestro propio trabajo descubrirá entonces muchísimos más defectos que aquellos que habíamos descubierto al avanzar en la redacción, sobre si dejamos mediar un tiempo prudencial para adquirir una cierta distancia psicológica que nos permita leer con objetividad”. Nosotros recomendamos dejar un lapso de 24 horas entre la terminación del escrito y la siguiente revisión; y, cuando la urgencia del escrito exija acelerar su entrega, dejarlo reposar por lo menos tres horas entre una y otra revisión.

Se revisará la introducción y las conclusiones sólo cuando se haya terminado la revisión de todo el cuerpo del trabajo, puesto que ambos apartados constituyen, frente a la estructura global del mismo, la última mirada y el resumen total de la obra. Y, por supuesto, se acudirá al consejo de una persona experimentada en el tema en la medida en que la importancia del mismo así lo amerite o exija.

#### *4. Conclusión: la concisión como meta para la comprensión de un texto.*

Un texto claro, sencillo y conciso será el reflejo del conocimiento del tema y del uso adecuado del idioma por parte de quien lo escribe. El presente apartado se detiene en una de esas condiciones de la buena redacción: la *concisión*, como meta para la rápida comprensión de un escrito.

La concisión en un texto se alcanza mediante la expresión reposada y objetiva, pero vigorosa, de los hechos. Hay que permitir que éstos hablen por sí mismos, para que la fuerza de la realidad sustituya a la abundancia de palabras. “La concisión actúa de modo especialmente penetrante cuando las frases son ágiles tanto en sus relaciones internas como en las externas, ya estén íntimamente trabadas o impetuosamente opuestas unas a otras”.

Al lector le interesa el sentido del escrito, no la retórica, pero se debe aclarar que la concisión no riñe con la elegancia y el buen estilo. El mejor escritor, dice Pío Baroja, es aquél que con menos palabras pueda dar una sensación más exacta. No se crea entonces, advierte Martín Vivaldi, que escribir conciso equivale a escribir corto, pues *literalmente no hay trabajos cortos ni largos, sino bien o mal escritos*: mientras la lectura de lo mal escrito fatiga pronto pues aun siendo breve resulta largo- lo bien escrito nunca resulta largo, no cansa. Ni se crea tampoco, subraya, que la concisión significa que sea preciso cortar las alas a la fantasía y a la imaginación, renunciando al color o a la magia de las palabras, pues cuando aquellas piden vuelo hay que dejarlas volar.

Por otra parte, son válidos los criterios de Criado de Val, quien indica que “la concisión expresiva se consigue mediante la construcción de frases cortas apoyadas en el núcleo nominal. La ventaja de la construcción nominal sobre la verbal radica precisamente en la posibilidad de imprimir un estilo nervioso y enjuto a las oraciones, mediante la brevedad y concisión de la frase, el carácter objetivo e impersonal del período discursivo y el muy considerable grado de esquematización conceptual y expositiva que se logra por la eliminación de muchas conjunciones y relativos”. El autor señala que la frase breve es también la más económica cuando llega el momento de reproducirla en libros, periódicos, cartas y documentos.

De la mano de la concisión va la práctica de la *esquematización*: ésta obliga al escritor, siempre que se pueda y sin degradar la importancia objetiva de los hechos, a reducir la complejidad de los datos informativos a un cuadro sencillo y comprensible de líneas maestras que fácilmente puedan ser asimiladas mediante una lectura rápida y precipitada.

De la misma manera, acompañan a la concisión los ejercicios de *síntesis* y *condensación*. La *síntesis* significa la elaboración de un nuevo texto con palabras también nuevas y se aplica con frecuencia para informar sobre discursos, conferencias o documentos presentados por personajes públicos. “La capacidad de síntesis es normalmente el resultado de una sólida preparación cultural y de una gran madurez intelectual. Para el redactor, la capacidad de síntesis es una cualidad imprescindible”. Por su parte, la *condensación* significa elaborar un texto más reducido, respetando las palabras originales del autor. Es un trabajo de poda de los párrafos irrelevantes, siguiendo la técnica de los extractos o digestos, para lo cual es recomendable la fórmula mixta de respetar íntegramente unos párrafos y sintetizar otros. En definitiva, la concisión consiste en decir lo más con lo menos, ahorrar palabras y evitar lo innecesario.

Resulta oportuno rescatar del *Curso de Redacción* de Martín Vivaldi algunas de sus reglas prácticas de redacción y estilo, por cuanto son pertinentes a estas reflexiones sobre la concisión como reflejo del conocimiento del tema y del uso adecuado del idioma. Así, el buen redactor ha de emplear la palabra exacta, propia y adecuada; así como el pintor debe conocer los colores, el escritor debe conocer los vocablos. Siempre procurará, antes de escribir, hacer un esquema previo o borrador; y después, revisar y pulir varias veces su texto antes de presentarlo para su edición. Si para evitar la repetición emplea sinónimos, ha de procurar que sean claros al lector, para evitarle a éste el uso del diccionario. Siempre le convendrá tener en cuenta el orden sintáctico de la frase española: sujeto, verbo y complemento. Conjugará siempre las frases cortas y largas, según lo exijan el sentido del párrafo y la musicalidad del período. Y, en definitiva, pensará despacio para escribir de prisa: sólo tomará la pluma cuando vea el tema con toda claridad. Es importante subrayar la importancia que se le otorga a estas reflexiones sobre la concisión como requisito o condición de la escritura de textos periodísticos, literarios y científicos.

Vale la pena mencionar, por ejemplo, los textos de disertación o de argumentación, en los cuales tanto la exposición de la tesis como el bloque argumentativo y las conclusiones exigen de quien escribe decir lo más con lo menos, ahorrar palabras y evitar lo innecesario; en definitiva, *pensar claro para escribir claro*.

## **El texto académico**

La expresión de ideas mediante lo escrito va mucho más allá de formar oraciones correctas; es mucho más que la suma de una serie de ellas; es redactar.

Redactar implica exponer las ideas de forma que al lector no le quepan dudas en cuanto a “*qué*” es aquello sobre lo que lee; en otras palabras, se trata de establecer, sin margen para la confusión o la incertidumbre, el asunto central que se le ofrece. Sin embargo, el “*qué*” por sí solo no basta: necesita del “*cómo*”. Hay que organizar esas ideas de forma tal que el lector las pueda entender con el menor esfuerzo posible por parte de él. Esto se logra recurriendo a sus mecanismos intelectuales del conocimiento, como el de la comparación, el establecimiento de las relaciones de causa-efecto, el planteamiento de series cronológicas, el ordenamiento secuencial de pasos, el desmembramiento del asunto central en sus elementos componentes, etc. Para adquirir destrezas en una buena redacción, usted tiene que ponerse a redactar, dedicando una razonable parte de su tiempo a hacerlo (Mergal, 2010).

La enseñanza de la lengua materna ha de atender desde luego a las cualidades lingüísticas fundamentales de corrección y discreta elegancia, pero no se debe perder de vista que, si el lenguaje ha de significar, organización y guía en el conocimiento del mundo que nos rodea e instrumento firme y seguro de las relaciones sociales y de la vida práctica, esta enseñanza ha de aspirar también a proporcionar al alumno, un instrumento idóneo para acrecentar su cultura y su caudal ideológico y emocional, desarrollando y encausando a la vez sus capacidades expresivas creadoras de modo que se traduzcan en reacciones y actitudes consecuentes con una visión científica, ética y estética de la realidad y con una apreciación justa de las relaciones entre los hombres. La consideración didáctica del lenguaje aporta las condiciones indispensables para influir sobre la actividad expresiva, ella es la que formula los principios en los que ha de apoyarse el proceso de enseñanza para cumplir la tarea fundamental que la ciencia pedagógica señala en la formación de las actuales y futuras generaciones. (Durán, 2009).

Los textos académicos son piezas comunicativas fundamentales en cualquier estudio o nivel superior: el terciario, el universitario, el cuaternario, etc., y que, por lo tanto,

necesitan de un acercamiento específico y singular. La experiencia docente demuestra que una de las carencias principales en los alumnos de niveles superiores son las limitaciones redaccionales y el manejo de este tipo de textos.

Se puede hablar de géneros discursivos como “un conjunto de textos que tienen un guión en común, o el conjunto de trazos comunes que definen y nos permiten reconocer y clasificar un conjunto de textos” (Bettetini y Fumagalli, s/f)

Así, como género específico, los textos académicos necesitan de un conocimiento acabado, vasto, preciso en cuanto a su forma y estructura, sus requerimientos, su lenguaje, sus características propias.

Las tesis, los informes, los proyectos científicos, las monografías, los ensayos, los paper, las ponencias, los parciales, los trabajos prácticos, las fichas y apuntes de clases son solo algunas de las formas que asumen los géneros académicos. Dominar sus condiciones de producción, recepción, circulación, y su forma, contenido y estilo, nos sitúan en un momento comunicativo preciso: el de construirnos como enunciadores académicos.

Los distintos tipos de textos académicos son utilizados no sólo en las actividades de enseñanza y de investigación, sino que también son textos académicos los procesos, tareas y textos que realizan los alumnos: sus resúmenes, trabajos prácticos y monográficos, parciales, exámenes, etc. (Galvalisi, C., Novo, M. d., y Rosales, P, s/f)

Cualquiera sea la tarea de escritura académica que se realice, se erige como fundamental contar con un conocimiento de estructura, recursos y lenguaje de estos tipos de textos académicos. Tal es el caso de las formas de citación, recurso imprescindible en los textos. Citar correctamente permite “que el lector reconstruya, de algún modo, el trabajo realizado, dándole la posibilidad de corroborar las fuentes empleadas, de profundizar sobre el tema y de ampliar sus conocimientos al respecto” (Dellamea, s/f)

Algunas definiciones modernas de texto (Méndez, 2008):

- **Comunicación conclusa, cohesionada y coherente**, realizada mediante un sistema de signos,

- Cadena lingüística hablada o escrita que constituye una **unidad comunicativa**, una **totalidad coherente**.

En dependencia de los **intereses comunicativos** que tenga el que escribe, así será la naturaleza de su texto o ensayo. Un relato, una descripción y una fundamentación científica representan, lógicamente, tipos de **textos distintos** por varias razones: por su extensión, por el nivel de lenguaje más o menos literario o por el peso de los razonamientos aducidos.

**Texto académico (TA)**, según (Padrón, 1996) es cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales, etc. que tienen lugar en el marco de las actividades científicas y universitarias, que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional. *TA* son, por ejemplo, un artículo de una revista especializada en alguna disciplina, una clase magistral de apertura de un curso universitario, un trabajo de grado o de ascenso, una ponencia en una jornada de investigación, un registro documental en video acerca de un hecho bajo estudio, etc. No serían, en cambio, textos académicos cosas como las películas de las salas de cine o TV, las obras literarias, los documentos religiosos, las alocuciones políticas, las comunicaciones cotidianas, etc.

Hay un rigor necesario que debe cumplir toda comunicación escrita que se da en el ámbito académico, en la medida que un documento cumple con esa norma no sólo tiene mayor autoridad y peso, sino una oportunidad de abrir un diálogo productivo entre el escritor y sus lectores. Desafortunadamente no todos los documentos que dicen ser académicos cumplen con los requisitos necesarios. Por eso, es necesario que conozcamos las características de este tipo de textos, no sólo para ser más críticos con lo que leemos, sino para formarnos como escritores expertos cuya voz académica convenza con la validez de sus argumentos.

El texto académico debe estar fundamentado en otros autores, es decir en base a lo que se conoce, dicho conocimiento se indica a través de las citas textuales y éstas deben estar referidas conforme a los criterios de APA.

Es importante que el texto académico tenga una estructura adecuada que bien puede estar señalada metatextualmente o por medio de frases que en el cuerpo del texto indican donde inicia cada una. Se debe cuidar una estructura jerárquica de la información y apoyarse en gráficas, imágenes y estadísticas, o sea recursos lingüísticos y gráficos. Por otro lado el locutor del texto da constancia de su dominio del lenguaje técnico, propio de la comunidad académica a quien va dirigido el documento. Cabe recalcar que es relevante la densidad lexical, entendida ésta como el número de palabras que aportan información y no son repetición dentro del escrito. Se asume que todo *TA*, en general, se adscribe a las siguientes modalidades de producción:

\*Desde el punto de vista de los requerimientos organizacionales:

- Tesis, Trabajos de Grado y, en general, asignaciones curriculares de formación profesional
- Trabajos de Ascenso
- Asignaciones profesionales de estudio o investigación (trabajos de responsabilidad profesional)
- Trabajos libres, de iniciativa personal

\*Desde el punto de vista de las condiciones de difusión o *entrega*:

- Artículos en publicaciones periódicas o en compilaciones impresas
- Ponencias y participaciones escritas en eventos académicos
- Libros (editados)
- Trabajos no editados, de circulación restringida (prepublicaciones, "papers", textos de correo electrónico, mimeografías, etc.).

Finalmente, una caracterización observacional muy general (y provisional) del TA vendría dada por los siguientes rasgos esenciales:

\*Intención: directamente asociada a los procesos de producción del conocimiento

\*Destinatarios: miembros de la comunidad académica

\*Origen: "academias", es decir, instituciones ligadas a la producción del conocimiento (universidades, círculos científico-tecnológicos, centros de investigación, etc.).

Dentro del contexto académico podemos distinguir diferentes clases de marcos situacionales, los cuales resultan importantes para el análisis e interpretación de cada texto particular. Así, por ejemplo, el marco situacional definido por los requerimientos de graduación en el sistema educativo profesionalizante (tesis, trabajos de grado...), cuyos textos asociados revisten rasgos característicamente diferentes a aquéllos de los textos generados en el marco situacional definido por requerimientos ocupacionales (investigaciones pagadas o contratadas, por ejemplo) o a aquéllos de los textos generados en el marco de la competitividad profesional (trabajos de ascenso, concursos...) o en el marco de la difusión y el intercambio científico-tecnológico (revistas especializadas, por ejemplo), etc. Lo importante aquí es que los textos académicos no son todos de un mismo perfil, sino que varían a partir del marco situacional que los genera.

Se conoce que en la ciencia no existe siempre consenso en la denominación de los objetos de estudio, debido fundamentalmente a la focalización y delimitación que deben realizar los investigadores al intentar conceptualizar el objeto a estudiar. Normalmente, los abordajes son múltiples en razón de supuestos teóricos divergentes. El concepto de "texto académico" no es la excepción.

En general, se considera que los textos académicos (TA) se caracterizan por los autores como los productos lingüísticos típicos de un cierto contexto sociocultural conocido como *Academia* (universidades, centros de investigación, asociaciones científicas, grupos de desarrollo intelectual, etc.). La macroacción central de las academias consiste en producir, contrastar, aplicar, almacenar y difundir conocimientos

sistemático-socializados, los mismos que constituyen el patrimonio de una sociedad y, por cierto, los mismos de cuyo diseño y transmisión se encarga el aparato educativo (escolarización, profesionalización, actualización, reciclaje, etc.). Dado que esa macroacción es, básicamente, de carácter lingüístico, podemos decir entonces que su producto tangible son los textos académicos. (Padrón, 1996).

## **CAPÍTULO II. PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.**

### **2.1. Determinación de las necesidades de los estudiantes de agronomía en relación con las habilidades para la redacción de textos académicos**

El primer epígrafe de este capítulo está dedicado a presentar y comentar los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado a partir de la revisión de documentos, según la guía que se muestra en el Anexo 1; la prueba pedagógica, que fue revisada según la guía que se muestra en el Anexo 5, las encuestas a estudiantes, aplicadas según se muestra en el Anexo 3 y que fueron procesadas apoyándonos en Microsoft EXCEL, además se debaten los resultados de la entrevista a docentes, según la guía mostrada en el Anexo 7.

En la presente investigación se realizó un diagnóstico para determinar el estado actual de la habilidad en la redacción de textos académicos

- Orientaciones curriculares - ¿Cómo aparece reflejada esta necesidad en los documentos curriculares?
- Implementación práctica de las orientaciones - ¿Cómo se lleva a la práctica las orientaciones?
- Desarrollo de las habilidades de redacción de textos académicos - ¿En qué medida los estudiantes han desarrollado estas habilidades?
- Carencias percibidas por los educadores - ¿Cómo perciben los educadores las carencias de los estudiantes al respecto?
- Carencias percibidas por los estudiantes - ¿Cómo perciben los estudiantes sus propias carencias?

Se hace además una valoración de la estrategia propuesta tomando en cuenta:

- Factibilidad - ¿Existen las condiciones para aplicar la propuesta?
- Pertinencia - ¿Es pertinente al fin propuesto?
- Fundamentación - ¿Está adecuadamente fundamentada

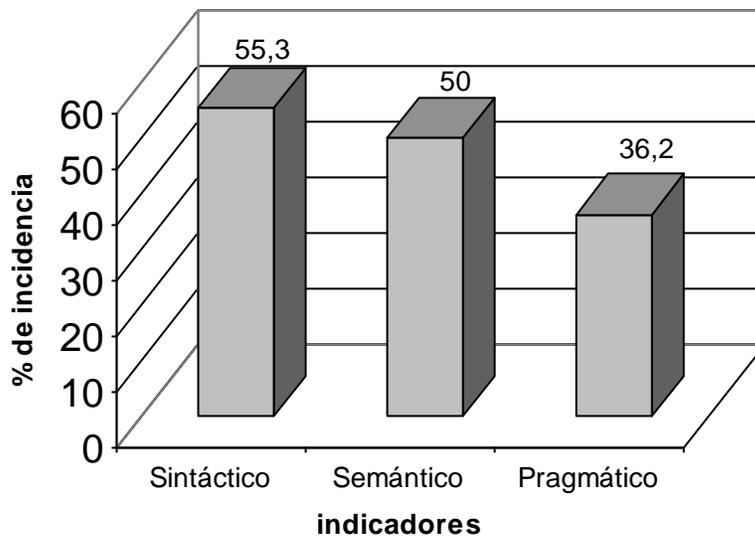
Se presentan y comentan los resultados obtenidos a través de la investigación, guardando un hilo conductor por los instrumentos aplicados para concluir con una amplia y clarificadora información sobre el objeto de estudio a partir de la triangulación de las fuentes, procurando no repetir la información. El discurso será acompañado por aquellos mensajes que puedan contribuir aún más a la comprensión del estado de la problemática investigada.

### **2.1.1- Resultados de la revisión de documentos**

Con el análisis de informes de prácticas laborales, trabajos de cursos, trabajos de diplomas y trabajos extraclases seleccionados (10 en cada caso), se pudo constatar el estado real de la habilidad tomando en consideración tanto las dimensiones metodológicas como las lingüísticas, estas últimas desde lo semántico, sintáctico y pragmático (Anexo 2).

En los cuatro tipos de documentos revisados se detectaron dificultades desde el punto de vista metodológico; los indicadores con mayor incidencia fueron: la incoherencia en el tratamiento del contenido, la introducción es una disertación aislada, cerrada sobre sí misma, sin relación con los datos que luego se exponen; falta de armonía entre las diversas partes del trabajo (unas son mucho más explícitas que otras o no se enlazan bien) y conclusiones inadecuadas. En menor medida, se observaron deficiencias en cuanto al inadecuado uso de las fuentes consultadas: plagio, reformulación sin declarar, yuxtaposición de ideas ajenas sin comentarios, y también dificultades que hacen referencia a la falsa expectativa del trabajo presentado, por su no correspondencia con el objetivo, los resultados declarados o por lo planteado en la introducción. Los trabajos extraclases y los informes de prácticas laborales son los tipos de documentos que presentan las mayores dificultades en este contexto.

Desde el punto de vista lingüístico, aproximadamente la mitad de los documentos revisados presentaron dificultades en lo semántico y lo sintáctico, mientras que menos del 40% mostraron deficiencias en lo pragmático tal y como se aprecia en la Figura 1.



**Figura 1. Resultados de la revisión de documentos en cuanto al aspecto lingüístico**

Los indicadores que más incidieron en estos resultados de manera general fueron la omisión de información importante, la redundancia y monotonía con repetición de ideas, palabras, expresiones, la ausencia de impersonalidad a la hora de redactar (abuso de la conjugación de verbos en primera persona), excesiva utilización de gerundios, incorrecciones en el uso de pronombres, adverbios, conjunciones, conjugaciones verbales y concordancia, incorrecto de signos de puntuación, caracteres, negritas, mayúsculas, siglas, subrayado etc., la falta de equilibrio entre las partes del texto y expresiones vulgares.

### **2.1.2- Resultados de las encuestas realizadas a los alumnos**

Cuando se analizan las encuestas realizadas a los 29 alumnos que conformaron la muestra de este trabajo, pudo constatarse que el 100% considera que es importante saber redactar textos, sin embargo, no todos consideran esta actividad importante para un ingeniero agrónomo (sólo el 80%), de ellos, el 100% expone que los prepara para la realización del trabajo de diploma, y que todo profesional debe tener una preparación

integral: un 80% manifiesta que los prepara para la elaboración de informes cuando sean profesionales y un 50% considera que saber redactar es importante porque en la carrera realizan muchas actividades que conllevan la redacción de textos. Un 20% de los encuestados manifiesta que la redacción es inherente únicamente a los profesionales de las ciencias humanísticas y sociales; de igual manera, piensan que el agrónomo no tiene por qué saber redactar porque su labor profesional está más relacionada con la producción agropecuaria. Estos resultados, además de dar una idea del grado de interés que presentan los estudiantes por la redacción de textos; ponen de manifiesto también una cuestión importante que debe ser adecuadamente manejada durante la carrera, y es que aún existen deficiencias en cuanto al conocimiento del perfil del profesional, también se resalta la deficiente formación vocacional que presentan.

En cuanto a la motivación que sienten por la redacción de textos, sólo el 10% la considera alta, un 30% respondió que es media y el 60% la califica como baja. Al exponer las causas de esta situación, el 100% de los estudiantes coincidió en tres: la mala formación académica anterior; poca motivación para el desarrollo de esta habilidad; insuficiente tiempo dedicado a esta tarea. Un elevado porcentaje (80%) también coincidió en plantear que las TICs les permiten revisar los errores y corregirlos; así como que los trabajos que se orientan son reproductivos y limitan la creatividad del estudiante. A un 20% no le resulta agradable redactar textos, mientras que el 10% lo atribuye a la poca exigencia de los profesores. Estos resultados evidencian que el desarrollo de habilidades en la redacción de textos no se trabaja adecuadamente en las enseñanzas precedentes, lo que se manifiesta a través de la desmotivación de los estudiantes hacia la realización de esta actividad, coincidiendo también esta relación con el disfrute.

Todos los estudiantes consideraron que, lograr suficientes ideas de acuerdo con la situación comunicativa, realizar una distribución adecuada de la información que se desea brindar, lograr la concordancia y escribir un texto coherente son las principales dificultades que encuentran a la hora de redactar textos. Un 50% manifestó que les resulta difícil utilizar de forma lógica y adecuada las categorías gramaticales, así como no cometer errores ortográficos. Por otra parte, el 30% de los encuestados reconoció que escribir un título que exponga el tema, y no cometer errores de léxico también son

dificultades que se pueden encontrar con frecuencia. Con estos resultados, se evidencia que para los estudiantes de la muestra lograr una caligrafía y limpieza adecuadas y ajustarse a la estructura del tipo de texto que se orienta no constituyen dificultades para la redacción.

El 100% de los encuestados coincidió en plantear que los profesores hacen particular énfasis en que se cumplan los objetivos propuestos, que utilicen un lenguaje técnico, directo, transparente e impersonal; también en que se manejen adecuadamente las fuentes bibliográficas y que escriban con buena ortografía. El 40% manifiesta que los profesores les orientan que utilicen esquemas y gráficos, que se ajusten al formato del texto, y que se comprendan las ideas que se quieren transmitir. Sólo un 20% de los encuestados hace referencia a que los profesores insisten en que se ajusten al tema de que se trate.

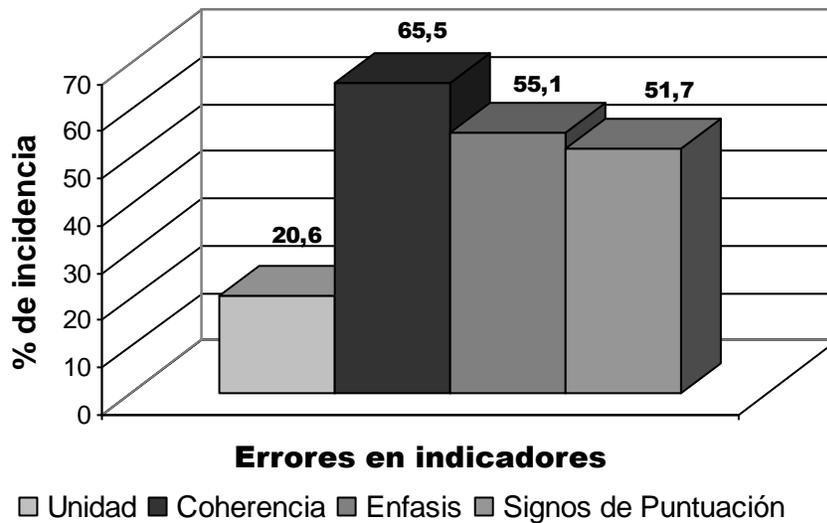
Todos los estudiantes encuestados consideran que la ortografía es un elemento importante para la redacción de textos, sin embargo, sólo el 5 % se consideran alumnos con buena ortografía y un 30% respondieron que su ortografía es aceptable. Al exponer las causas de esta situación, todos coinciden en plantear que tienen dificultad para memorizar y luego aplicar las reglas ortográficas y que también el uso de las TICs (corrector ortográfico) hace que se pierda el interés por mejorar la ortografía. El 50% manifiesta que no se corrigen oportunamente los errores, y un 40% reconoce que persisten las dificultades de enseñanzas precedentes. El 100% de los estudiantes refiere que la escritura de los docentes es vital para que los alumnos aprendan a escribir correctamente.

El 96,7 % le gustaría tener buena ortografía porque esta da la medida de su nivel cultural, les posibilita la comunicación abierta y espontánea, eleva su autoestima y autoconcepto, los forma integralmente.

### **2.1.3- Resultados de la Prueba pedagógica**

La revisión de la redacción del texto permitió determinar las principales necesidades educativas de los alumnos en relación con la habilidad de redacción. Estas estuvieron mayormente centradas en la unidad, coherencia, uso incorrecto de signos de puntuación (inherentes a la redacción propiamente dicha) y a los cambios de grafemas,

acentuación, omisión de grafemas y sustitución de r por l (relacionadas principalmente con la ortografía). La Figura 2 muestra el grado de incidencia en los indicadores de la redacción y en el Anexo 6 se ofrece más información al respecto.



**Figura 2. Resultados de los indicadores relacionados con la redacción**

Se observó un predominio de errores en la coherencia y en el énfasis, más de la mitad de los estudiantes tienen dificultades en el engarce, conexión entre las partes, oraciones y, correcta relación de unas palabras con otras. Fueron detectadas también grandes dificultades en relación al uso de los signos de puntuación, fundamentalmente en el uso de la coma y el punto y coma, lo cual puede cambiar el sentido y contenido de lo que se quiere expresar; y dificulta la comprensión del texto. La unidad, fue el indicador que mejores resultados mostró, todos los estudiantes pudieron ponerle un título a su texto, y la mayoría de ellos se ajustó correctamente al tema propuesto, aunque no aportaron suficientes ideas acorde con la situación comunicativa, además de que se detectaron dificultades en cuanto al engarce de la idea central e ideas secundarias.

Aunque la ortografía no constituye un indicador propio de la redacción de textos, se considera de gran importancia, por su repercusión en la correcta interpretación y

presentación de las ideas que se desean transmitir, es por ello que también fueron evaluados algunos de los aspectos, cuyos resultados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Resultados de los indicadores relacionados con la ortografía.

Muestra	Acentuación	Cambios de grafemas más frecuentes		Omisión de grafemas (s, h)	Sustitución de r por l
		b-v	c-s-z-x		
29	18	7	11	17	14
%	62,06	24,13	37,93	58,62	48,27

Como se puede apreciar, la acentuación con una incidencia de más del 60% fue el indicador que mayores dificultades presentó, continuando en esa escala los cambios de los grafemas c-s-z y b - v, sucesivamente. La omisión de s y h, conjuntamente con los cambios de r por l mostraron igualmente índices elevados, lo cual pudiera estar relacionado entre otros factores con la manifestación del lenguaje producido en la interacción social. Estos resultados corroboran que los estudiantes no memorizan las reglas ortográficas y tampoco las aplican correctamente a la hora de escribir.

#### 2.1.4- Resultados de la entrevista grupal a profesores

Todos los profesores entrevistados orientan la realización de al menos uno de los tipos de textos evaluados en este trabajo y han sido tutores u oponentes de trabajos de curso y de diploma. El 100% manifiesta que la inmensa mayoría de los estudiantes son incapaces de redactar un texto coherente, las causas pueden ser variables: el 66,6% de los profesores exponen que les cuesta trabajo organizar las ideas que desean transmitir y distribuir correctamente la información. El 70% hacen referencia a que los estudiantes tienden a ser reiterativos y en ocasiones no se ajustan al tema, que no utilizan siempre un lenguaje técnico, directo e impersonal y no saben arribar a conclusiones. El 60% reconoce que no tienen buena ortografía y que cometen errores tanto lexicales como gramaticales. Basados en esto, califican el nivel de los estudiantes en cuanto a las

habilidades para la redacción de textos como bajo, debido no solamente a las dificultades objetivas mencionadas, sino también a la manifestación en ellos de actitudes subjetivas como son el rechazo y desagrado a la hora de realizar actividades que se orienten en este sentido e incluso ofreciendo muestras ocasionales de falta de atención y tedio durante las clases del componente referido.

Es por ello que el 100% de los profesores entrevistados considera que la motivación es uno de los factores que más influye en que el nivel de las habilidades en la redacción de textos sea bajo, ya que al no tener dominio de la habilidad, el estudiante tiende a perder el interés por redactar. Solamente a veces se reconoce un nivel de motivación medio, según el 30%; cuando se sienten movidos por determinadas actividades de redacción de textos que competen a sus intereses.

Con los resultados de la entrevista realizada a los docentes se pudo constatar que los estudiantes no se han apropiado de las habilidades necesarias para la redacción de textos producto a que manifiestan dificultades en el logro de la unidad, coherencia, cohesión y énfasis en sus escritos dadas por la pérdida, repetición, fragmentación o no conclusión de la idea central; por las insuficiencias en la calidad e ilación incoherente de las ideas principales y secundarias; por la distribución inadecuada de la información, el no dominio de la tipología textual; la inadecuada estructuración de las oraciones y los errores ortográficos, lexicales y de caligrafía que obstaculizan la ejecución eficiente de actividades de esta índole.

La mitad de los profesores entrevistados asumen como otras causas que están afectando el desarrollo de las habilidades en la redacción de textos en los educandos, el estado deficiente de conocimientos y capacidades insoslayables por parte de los mismos para la redacción y además, plantean que existe carencia de conocimientos metodológicos y didácticos así como de medios y vías para enseñarlas. Por otro lado refieren que es un problema de las enseñanzas precedentes, ya que los estudiantes fueron acostumbrados al dictado de las notas de clase, imposibilitándolos también de crear esta habilidad, que mucho pudiera ayudar en la redacción de textos.

El 100% propone posibles soluciones para resolver dicha problemática, pero se manifiestan muy parcos al explicar los métodos, procedimientos, instrumentos y

técnicas de que se valen para ello. La mayoría plantea que sería recomendable aumentar el número de horas en la asignatura Redacción y Ortografía. También sugieren acciones dirigidas a ejercitar a los estudiantes en las habilidades para la redacción de textos dentro de las asignaturas que lo permitan, el diseño de actividades con materiales de apoyo o en otras soluciones didácticas que estimulen el interés por el componente, rediseñar los trabajos extraclases procurando que no sean reproductivos.

### ***2.1.5. Triangulación de los resultados de los instrumentos aplicados***

Para realizar la triangulación se tomó como base los resultados arrojados luego de la aplicación de los tres instrumentos (encuesta a estudiantes, prueba pedagógica y entrevista a docentes). Estos instrumentos fueron diseñados con el objetivo de evaluar, los criterios que tienen profesores y estudiantes sobre el nivel de desarrollo de las habilidades de redacción de textos académicos, pudiendo detectar además donde radican las principales dificultades.

Si se tiene en cuenta los resultados de la guía de revisión con relación a los criterios emitidos en las entrevistas y encuestas realizadas, se puede constatar la amplia coincidencia existente entre los mismos y las dificultades observadas en la prueba pedagógica.

Los criterios que más coincidieron fueron los siguientes:

- Insuficientes ideas de acuerdo con la situación comunicativa
- Inadecuada distribución de la información
- Uso inadecuado de las categorías gramaticales y lexicales que afectan la concordancia.
- Textos incoherentes
- Falta de impersonalidad en la redacción de los textos

Otras dificultades que aunque no son de errores de redacción afectan la misma, es la inadecuada utilización de los signos de puntuación, errores ortográficos y manejo inadecuado de la bibliografía.

Otro criterio que se pudo constatar tanto en la entrevista a docentes como en la encuesta de estudiantes, es la falta de motivación hacia este tipo de actividad fundamentada por el poco dominio de la habilidad.

A modo de conclusiones parciales y a partir del análisis de los instrumentos aplicados, puede afirmarse que el desarrollo de habilidades para la redacción de textos en los estudiantes de la carrera de Ingeniería Agrónoma en la FAME es bajo, y que se hace necesario el diseño de una estrategia curricular para el mejoramiento de la misma.

## **2.2. La estrategia de redacción en el curriculum como instrumento en la formación del ingeniero agrónomo de montaña**

### ***2.2.1. Fundamentación de la estrategia propuesta***

En este epígrafe se dará respuesta a la segunda tarea de investigación planteada para dar solución al problema, la propuesta de intervención queda sustentada a partir de:

- Fundamentar una estrategia curricular para el desarrollo de las habilidades de redacción de textos académicos en estudiantes de Ingeniería Agrónoma.

Según plantea (Hurrutinier 2006) el concepto de estrategia se ha utilizado mucho y su uso se ha extendido hasta las más diversas actividades donde se desarrolla una labor de dirección. Este autor enfatiza que esta, como parte de la etapa de mirar a más largo plazo en la planificación, se complementa con su concreción en la diaria labor del docente.

En la actividad educacional se han utilizado en diferentes definiciones, que la escuela cubana ha asumido como premisas para satisfacer y fortalecer las necesidades del contexto en que se inserta pudiéndose señalar entre una diversidad de propuestas las siguientes definiciones, que en el campo de la Pedagogía han servido de base para la elaboración de la estrategia. Desde el punto de vista conceptual (Hurrutinier 2006) considera que una estrategia es: "... Un sistema dinámico y flexible de actividades y comunicación que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evolución sistemática en la que intervienen todos los participantes, haciendo énfasis no solo en los resultados sino también en el desarrollo procesal".

Las estrategias curriculares incorporan un nuevo aspecto a la visión de las características del proceso de formación. Este concepto, denominado también por algunos autores ejes transversales, expresa una cualidad igualmente necesaria al concebir el plan de estudio de una carrera universitaria, y está relacionado con aquellos objetivos generales que no es posible alcanzar, con el nivel de profundidad y dominio requeridos, desde el contenido de una sola disciplina y demandan el concurso adicional de las restantes (Horrutinier, 2009)

Desde la visión de este autor, se revela como una de las características esenciales de las estrategias curriculares su integralidad, estas atraviesan todo el currículo, precisando para cada año las acciones a cumplir por cada disciplina, para al final de los estudios lograr un estudiante profesionalmente apto en el empleo de esas herramientas.

Por otra parte (Miranda T y Páez V, 2001) las consideran como la proyección en un contexto dado de los lineamientos teóricos, metodológicos y prácticos en interrelación entre sí y el sistema de acciones generales con ellos vinculados, con el propósito de orientar las transformaciones trascendentales del currículo y propiciar los cambios cualitativos superiores en la formación del profesional.

Ambas concepciones coinciden en señalar que estas aseguran el logro de los objetivos que por su dimensión, trascienden los límites de una disciplina y deberán ser abordados por todas o varias disciplinas

Las estrategias curriculares tienen un elevado grado de contextualización, en su proyección tienen en consideración los objetivos del modelo del profesional y en su diseño tiene un rol protagónico la carrera y, el éxito en la implementación de estas estará dado por su nivel de concreción en los años, en las actividades de formación que se realicen en todos los escenarios, en la participación de todas las disciplinas implicadas y en el papel que desempeña en la orientación, coordinación y evaluación la asignatura que rectora la estrategia.

En la educación superior cubana las estrategias curriculares se clasifican actualmente en tres grupos (Miranda 2000): el primero representado por la estrategia principal, en la

cual deben participar todas las disciplinas y asignaturas del plan de estudio. Se centra en el enfoque integral para la labor educativa y político-ideológica en las universidades. El segundo grupo corresponde a las de formación básica, que se considera aquella que ineludiblemente necesita un profesional de cualquier rama para estar a la altura del tiempo en que vive. El tercer grupo de estrategias está representado por aquellas que dan respuesta a intereses particulares de la profesión.

La realización de la estrategia tiene lugar en un proceso dialéctico, dinámico y abierto, en el cual debe brindarse el mayor ajuste posible a la realidad contextual, esto permite revelar con mayor exactitud y precisión las necesidades diagnosticadas y considerar las que necesariamente se van generando (CITMA, 1999).

Lograr la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en un enfoque vivencial, activo, participativo y reflexivo de los sujetos en el proceso de cambio, es una premisa metodológica que garantiza la dinámica y el redimensionamiento de la estrategia, en función de satisfacer las necesidades educativas que se van aflorando (CITMA, 1999)

Este enfoque demanda del empleo de métodos, técnicas, medios y formas de organización que pongan a los sujetos en situaciones vivenciales y significativas, que los implique en las reflexiones y en la toma concreta de decisiones (CITMA, 1999).

(Ojalvo y col, 2003) precisan que si bien las estrategias se expresan de manera integrada en el proceso docente, a los fines de la investigación realizada cada investigador centra su atención en la organización, aplicación y evaluación de las mismas.

El propio carácter contextual de las estrategias exige la identificación de condiciones y posibilidades, así como el sistema de acciones que controle, de manera permanente, el proceso; ello permite adecuaciones, ajustes, rectificaciones a lo primariamente concebido, pues toda estrategia es flexible a los cambios del contexto que, como resultado de su propia aplicación, se producen.

Para definir la estrategia es importante considerar sus fases, caracterizadas por un *diagnostico* que presupone el análisis contextual, estructural del entorno, organización de sistema, definición de situaciones problémicas, variables incontrolables, interacción sociedad-estudiantes, estado real y alternativas de desarrollo. Seguido por la

*planificación* que comprende la definición de métodos y recursos, tácticas y estructuras organizativas metodológicas; la *ejecución* de la estrategia y la verificación y evaluación de los efectos de la realización del trabajo planeado, determinación de ajustes, cambios y recomendaciones, que permitirán la *retroalimentación*.

La estrategia a confeccionar tiene su base en la didáctica porque se asume como principio que la misma estudia el proceso docente educativo, enunciado por Carlos Alvarez Zayas, como *la ciencia que estudia el proceso dirigido a resolver la problemática que se le plantea a la escuela: la formación de un egresado que responda al encargo social*. En ese proceso el estudiante se instruye y educa (Díaz, 1997).

Si el maestro ofrece al alumno un material de estudio para la búsqueda de soluciones propias, estará promoviendo la capacidad de pensar en sus educandos. Es importante en este sentido valerse de situaciones problémicas que impulsen al estudiante a la búsqueda de alternativas de solución. Este es un importante elemento para la percepción consciente de los conocimientos que implica no solamente su comprensión, sino además el mantenimiento de una actitud receptiva, activa y crítica en relación con ellos y la confrontación emotiva con la propia experiencia vital. Un problema esencial lo constituye la búsqueda de formas adecuadas de enseñanza y aprendizaje que impelen al alumno a un mayor activismo y a una mayor independencia. Ello tiene que venir acompañado de los resortes emocionales, motivacionales y de interés (Miranda, 2000).

Se plantea que para el logro de una formación integral en la educación es necesario tener presentes los componentes personalizados del educador para dirigir el proceso pedagógico y por los alumnos para que se impliquen como sujetos activos de su propia educación, dentro de los que se encuentran: el objetivo, el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización del proceso pedagógico. La propuesta estará conformada por los componentes del proceso.

Teniendo en cuenta que El *objetivo* es elemento orientador del proceso y responde a la pregunta "¿Para qué enseñar?". Representa la modelación subjetiva del resultado esperado y está condicionado por las exigencias sociales de una determinada época. Debe ser declarado con alto grado de científicidad y contener los elementos siguientes:

habilidad a lograr por los estudiantes; conocimientos asociados; condiciones en que se produce la apropiación del contenido; nivel de asimilación y profundidad (Álvarez 1999).

El *contenido* como elemento objetivador del proceso y que responde a la pregunta "¿Qué enseñar-aprender?". Es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos. En su estructura se identifican cuatro componentes interrelacionados: sistema de conocimientos; sistema de habilidades y hábitos; sistema de experiencias con la actividad creadora y el sistema de relaciones con el mundo.

Asumiendo que Los *métodos de enseñanza* son otro componente del proceso y en torno a ellos se debaten grandes problemas científicos. No obstante las diferencias teóricas, todos coinciden que los métodos de enseñanza son los elementos directores del proceso que lo viabilizan y conducen y responden a la pregunta "¿cómo desarrollar el proceso?". Los mismos presuponen el sistema de acciones de profesores y estudiantes dirigidas al logro de los objetivos.

Los *medios de enseñanza* son los elementos facilitadores del proceso, responden a la pregunta "¿Con qué?" y están conformados por un conjunto, con carácter de sistema, de objetos reales, sus representaciones e instrumentos que sirven de apoyo material para la consecución de los objetivos. Los medios serán empleados tanto para la actividad de enseñanza como la de aprendizaje; esto responde a la interrelación entre los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La *evaluación* es el elemento regulador. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros procesos que todo el sistema o algunos de sus elementos deben sufrir. Consideramos importante este componente dentro de la estrategia propuesta como vía de retroalimentación y contextualización de la misma, planteada dentro del sistema, con carácter continuo y sistemático.

Para facilitar a los estudiantes acceder a una capacidad de análisis y producción del discurso razonado es importante tener en cuenta otro de los componentes del proceso

pedagógico, las formas organizativas de enseñanza, definidas por Carlos Álvarez como la forma que adopta la relación maestro - alumno y alumno - alumno para el desarrollo de los métodos pedagógicos y el uso de los medios con vistas a lograr la asimilación de los conocimientos, el desarrollo de hábitos habilidades y cualidades de la personalidad expresadas en los objetivos.

Consideramos entonces que para lograr el desarrollo de habilidades en la redacción de textos académicos es necesaria la interdisciplinariedad como principio metodológico. A un enfoque sistémico, que debe proporcionar una visión relacional y compleja de la realidad, correspondiéndose coherentemente con una aproximación interdisciplinaria en el campo de la metodología. La interdisciplinariedad se impone así como una exigencia que parte de la propia naturaleza compleja de la redacción en la carrera, de modo que la investigación tendrá mayor sentido y resultará más rica en matices en la medida en que se realice a partir de equipos interdisciplinarios, que tienen su mayor objetividad en el trabajo de año.

Según (Mañalich, 2000) “la interdisciplinariedad debe verse como un proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, determinar lo necesario de lo superfluo”.

Coincidiendo con Álvarez de Zayas, cuando plantea que “El currículo tiene, entonces, que plantear temas integradores, temas transversales, temas interdisciplinarios, que sobre ellos se edifique un currículo tan parecido al mundo, que la escuela deje de ser escolástica, para que sea real”. El enfoque interdisciplinario, y por tanto sistémico, debe partir del conocimiento de la situación problemática sobre la cual se formulen los problemas a solucionar, por tanto es necesario, primero que todo, identificar el carácter sistémico del objeto de estudio

Se considera que sin realizar modificaciones sustantivas en el plan de estudio ya establecido, es posible incorporar los elementos de mayor prioridad, a través de la práctica cotidiana del trabajo metodológico.

Se coincide con M<sup>a</sup> Carmen González Muñoz, cuando plantea que todo ello nos conduce a la interdisciplinariedad, a la transdisciplinariedad y a los métodos activos y participativos de la enseñanza. Es decir, a conseguir la cooperación de todas las

disciplinas, buscando los principios básicos que permitan el tratamiento de los temas a redactar desde cualquier disciplina, y convirtiendo a los alumnos en agentes de su propio aprendizaje; lo que va a significar el cambio del papel del profesorado, que de poseer y transmitir el conocimiento pasa a gestionar el aprendizaje de los alumnos.

A partir de esta concepción se asume que las disciplinas intermedias, las superficies de contacto entre las ciencias, las zonas de investigación interdisciplinaria, se convierten en focos de conocimientos y manifiestan, la necesidad de una base metodológica multidimensional de la ciencia que analice la dinámica "sujeto - objeto"; en el plan de estudio del agrónomo se plantea de forma transversal.

La estrategia curricular que se propondrá en el presente trabajo se sustenta en los criterios fundamentales de la escuela histórico cultural de Vigotski al tener presente el desarrollo psíquico y determinado por las relaciones sociales y el aprendizaje como potenciador del desarrollo de los educandos.

Resulta necesario en la conformación de la estrategia, tener en cuenta el papel relevante de la escuela en el proceso de modelación de la personalidad, como sujeto en su totalidad y de su intelecto en particular, el reconocer la autonomía y el papel activo de la escuela en las innovaciones, por tanto, la misma preparación del docente en función de crear las condiciones favorables para el desarrollo y la educación de la personalidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos académicos puede ser perfeccionado a partir de una estrategia con un sistema de acciones coherentes y lógicas, que tengan salida a través de diferentes actividades dentro del proceso docente-educativo.

Se toma en consideración los resultados de los instrumentos aplicados y para eliminar las dificultades existentes se elaboró una estrategia curricular para desarrollar la habilidad de redacción en el ingeniero agrónomo de montaña, sustenta la concepción propuesta por (Leichik, 2005) y se basa en los siguientes principios teóricos y metodológicos:

- La concepción de la lengua como medio de comunicación social humana fundamentada en la teoría marxista-leninista.
- Aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua dirigida al logro de la competencia comunicativa y profesional.
- La consideración del sistema de conocimientos especializados en la enseñanza de la lengua de ciencias.
- La formación de habilidades, capacidades, aptitudes, actitudes y valores con respecto a la redacción de textos en su proceder profesional.
- El empleo del método análisis-síntesis para el aprendizaje de la redacción científica.

La estrategia elaborada integra un sistema de acciones pedagógicas articuladas en sistemas de disciplinas y asignaturas a partir de la estrategia de Lengua Materna, que se trabaja a lo largo del currículo de la carrera.

La estrategia propuesta se caracteriza por ser:

- Integral o integradora: abarca todos los aspectos que se deben tener en cuenta para el mejoramiento de la redacción académica y científica, con el objetivo de la formación profesional.
- Contextualizada: se adapta al contexto social y las condiciones específicas en que se desarrolla el proceso docente-educativo de la carrera de Agronomía.
- Flexible: brinda la posibilidad de ser rediseñada y adaptada para cualquier tipo de contenido que se estudia en cada una de las disciplinas y asignaturas del currículo.
- Centrada en el estudiante: le brinda la posibilidad de asumir activamente el proceso de aprendizaje y de formación como un profesional integral.

La estrategia se estructura considerando:

- Las necesidades educativas respecto a la redacción académica de los estudiantes.
- Diagnóstico de la situación actual de la redacción académica de los estudiantes en la carrera de agronomía en la FAME.

- Objetivos y metas a alcanzar en los tres niveles de concreción curricular.
- Acciones a desarrollar en correspondencia con los objetivos trazados y la determinación de responsabilidades.
- Recursos y métodos para la ejecución de la estrategia.
- Evaluación de los resultados.

Las dificultades encontradas durante el diagnóstico inicial representan las necesidades que poseen los alumnos en la redacción de textos durante la carrera. Se espera lograr en los estudiantes el dominio y el desarrollo de las siguientes habilidades.

- Construir oraciones simples y compuestas correspondientes al estilo científico, dirigidas a expresar ideas abstractas, con formas verbales sin un tiempo determinado y con las palabras estilísticamente neutrales.
- Redactar textos con el uso de palabras y frases con el carácter lógico-conceptual, utilizando los términos específicos de diferentes asignaturas y los elementos estilísticos.
- Guardar el carácter lógico en la redacción de textos académicos.
- Dominar la terminología científica y técnica de su especialidad.
- Analizar desde el punto de vista estilístico los pequeños textos académicos.
- Reconocer el texto académico, saber normas de su construcción y la utilización de los recursos lingüísticos.
- Construir párrafos desde la idea hasta los argumentos y desde el análisis de los detalles concretos hasta las conclusiones.
- Dominar las normas de construcción de diferentes géneros de textos académicos.
- Dominar las normas de colocación de las citas y las normas bibliográficas.

### **2.2.2. Estrategia curricular**

La modelación de la propuesta se basa en los componentes del proceso docente educativo (objetivos, contenidos, medios, métodos, formas de organización y evaluación). Se estructura en cuatro fases:

- Fase I. Diagnóstico y Planeación.

- Fase II. Preparación metodológica de los docentes.
- Fase III. Ejecución de acciones estratégicas
- Fase IV. Evaluación.

Y su ejecución se plantea considerando tres direcciones:

- Acciones encaminadas a perfeccionar la preparación de las asignaturas.
- Acciones que prioricen la adecuada proyección, diseño y presentación de los trabajos de curso y trabajos de diploma.
- Acciones encaminadas a la superación y preparación de los profesores.

En la estrategia se presentan los objetivos específicos y las acciones a ejecutar para su alcance en el curso escolar.

Se determina como objetivo general

- Mejorar la redacción académica de los estudiantes, lo que a su vez, contribuye a elevar la competencia comunicativa de los futuros profesionales en los actos de la comunicación escrita en los campos de ciencia, técnica y tecnología.

Para dar cumplimiento al mismo se plantean los objetivos específicos que se corresponden con los indicadores descritos y las direcciones de trabajo declaradas:

1. Capacitar a los docentes en el dominio de las normas de la redacción de textos académicos y en los procedimientos didácticos más apropiados para la enseñanza de la redacción de textos académicos en los estudiantes mediante el desarrollo de los talleres y cursos de postgrado.
2. Priorizar la planificación, ejecución y evaluación de acciones dirigidas a la enseñanza de la redacción de textos académicos a los estudiantes través de las asignaturas.
3. Garantizar el diseño, ejecución y evaluación de acciones en los grupos de trabajo científicos estudiantil, dirigidas a elevar la participación de los estudiantes en los eventos de carácter científico y la presentación de los trabajos investigativos.

### Fase I: Planeación.

Constituye un momento importante, ya que a través de la información sobre los conocimientos lingüísticos y las habilidades de redacción que tienen los estudiantes, y así detectar las fortalezas, debilidades y oportunidades individuales y grupales en cuanto al desarrollo de la comunicación escrita de los estudiantes.

Para esta etapa se recomienda la utilización de instrumentos que posibiliten detectar las debilidades y potencialidades de los estudiantes en la escritura de textos, que pueden obtenerse a través de las pruebas pedagógicas.

### Fase II: Preparación metodológica de los docentes e implementación de la propuesta.

Para llevar a cabo esta preparación se tomarán en consideración las necesidades de los profesores. Se presentan cursos y actividades vinculadas a la redacción de textos académicos.

- Sesiones metodológicas para trabajar los distintos textos.
- Postgrados de redacción científica.
- Trabajo metodológico con el análisis de la implementación de la Instrucción 1/2009.

Para el cumplimiento de cada objetivo están diseñadas las acciones que permiten alcanzar las metas propuestas. Estas acciones se fundamentan a partir del diagnóstico que permite conocer las necesidades educativas y planificar las actividades dirigidas a mejorar la situación presentada a través de las asignaturas, atendiendo a los niveles de concreción curricular y el trabajo interdisciplinar y transdisciplinar.

#### **Nivel preparatorio:**

#### **Objetivos por niveles:**

- Redactar trabajos extraclases y prácticos, informes de prácticas de laboratorios y el trabajo de curso, teniendo en cuenta la tipología de los mismos.

#### Acciones

1. Extraer ideas centrales de textos.

2. Utilizar los métodos de desarrollo del párrafo en la elaboración de algunos de estos textos.
3. Familiarizar a los estudiantes con los distintos tipos de textos que se trabajan en este nivel.
4. Redactar trabajos extraclases y prácticos, informes de prácticas de laboratorios u otros tipos de textos en algunas de las asignaturas del año.
5. Redactar el trabajo de curso según el diseño propuesto por el colectivo de año.
6. Aplicar la metodología correcta a los diferentes textos que se trabajan en estos niveles.

#### Forma de trabajar estas acciones

1. Incluir la asignatura Redacción y Ortografía en los primeros años de la carrera considerando la flexibilidad del plan de estudio “D”
2. Desarrollar en las asignaturas de los años las acciones propuestas para mejorar la redacción.

#### Asignaturas que participan:

Filosofía y Sociedad, Botánica, Química, Práctica Agrícola I, Historia de Cuba, Economía Política de la Construcción del Socialismo, Economía Política del Capitalismo, Bioquímica, Microbiología, Morfofisiología Animal, Ecología y elementos de agroecología, Práctica Agrícola II.

### **Nivel Pre – profesional**

#### **Objetivo:**

- Redactar trabajos extraclases y prácticos, ensayos, informes de prácticas de laboratorios y de práctica laboral y el trabajo de curso de la asignatura Proyecto Agrícola teniendo en cuenta la tipología de los mismos.

#### Acciones

1. Determinar las características que deben tener estos textos (informes de prácticas laborales y trabajo final de la asignatura Proyecto Agrícola).

2. Redactar trabajos extraclases y prácticos, ensayos, informes de práctica de laboratorios y de prácticas laborales.
3. Establecer las normas de redacción del proyecto de curso y socializarlas con los profesores y estudiantes.
4. Aplicar la metodología correcta a los diferentes textos que se trabajan en estos niveles.

#### Forma de trabajar estas acciones

1. Establecer el tema de Redacción científica como asignatura optativa en tercero y cuarto año.
2. Realizar actividades demostrativas en la biblioteca para el trabajo con la bibliografía y las citas.
3. Aplicar en las asignaturas que lo propicien el trabajo con las acciones anteriores.

#### Asignaturas que participan:

Fitotecnia General, Ciencias del Suelo, Economía Agrícola, Sanidad Vegetal, Proyecto Agrícola, Riego y Drenaje, Legislación Agraria, Fisiología Vegetal, Zootecnia, Genética, Práctica Agrícola III, Formación Pedagógica, Introducción a Martí.

#### **Nivel Profesional**

##### **Objetivo:**

- Redacción de informes de prácticas laborales y el trabajo de tesis o diploma

#### Acciones

1. Realizar talleres con los estudiantes para socializar las características que deben tener estos textos (informes de prácticas laborales y el trabajo de tesis o diploma) enfatizando en el lenguaje y el uso de normas bibliográficas.
2. Elaborar artículos en los grupos de trabajo científicos estudiantiles para su presentación en eventos de carácter científico.
3. Realizar controles mensuales de la confección de los trabajos de tesis, para corregir errores.

### Asignaturas que participan:

Sistema de producción II, Sistema de producción III, Extensionismo Agrícola.

### Forma de trabajar estas acciones:

- Orientar la creación de artículos científicos.
- Realizar actividades demostrativas sobre la redacción de artículos.
- Desarrollar Talleres científico metodológicos para la discusión de los resultados y el planteamiento de nuevas acciones.

En la fase de control se implementarán instrumentos con el objetivo de comprobar la efectividad en el trabajo realizado:

- Monitoreo de criterios.
- Revisión de trabajos escritos.
- Visitas especializadas a clases.
- Recogida de información sobre comportamiento de la ortografía en los exámenes.
- Número de trabajos presentados en eventos.

### **2.3. Valoración de la estrategia propuesta a través del criterio de expertos**

La estrategia propuesta se sometió a valoración de expertos, altamente calificados, profesionalmente competentes y de excelencia.

En la valoración de la Estrategia para lograr habilidades de redacción de textos académicos y profesionales en estudiantes de la Carrera de Agronomía que se desarrolla en la FAME, se seleccionaron 25 profesionales de los campos de la pedagogía pertenecientes a la UNISS y el Ministerio de Educación, garantizando el anonimato, la retroalimentación y la respuesta estadística de grupo.

El nivel de competencia (k) fue determinado a partir de un instrumento (Anexo 8) donde:

El coeficiente de competencia (k) del experto se determina como

$$k = \frac{k_c + k_a}{2}$$

$k_c$ : Coeficiente del conocimiento sobre el tema del cual se pide opinión.

$k_a$ : Coeficiente de argumentación.

Se considera que si:

- $0,8 < K < 1,0$  el coeficiente de competencia es alto.
- $0,5 < K < 0,8$  el coeficiente de competencia es medio.
- **$K < 0,5$  el coeficiente de competencia es bajo.**

$k_c$ : Coeficiente del conocimiento sobre el tema del cual se pide opinión. Este coeficiente se controla acorde al valor de la escala. El valor que propone el posible experto, se multiplica por 0,1 y se obtiene  $k_c$ .

$k_a$ : Coeficiente de argumentación. Este coeficiente se controla en alto, medio o bajo con el grado de influencia de las siguientes fuentes: análisis teóricos realizados por el posible experto, su experiencia obtenida, trabajos de autores nacionales, trabajos de autores extranjeros, su propio conocimiento sobre el problema en el extranjero y su intuición.

Los resultados del instrumento aplicado a los posibles expertos aparecen en el (Anexo 9)

La información obtenida permitió declarar como expertos a 11 profesionales, cuyo coeficiente de competencia es alto (Anexo 10).

A los expertos seleccionados se les aplicó una encuesta basada en las dimensiones e indicadores definidos para evaluar la calidad del sistema de acciones y la metodología propuesta (Anexo 11).

Para realizar el procesamiento estadístico de los resultados obtenidos se utilizó el modelo de Torgerson (Campistrous & Rizo, 1998), utilizando como herramienta de procesamiento el tabulador electrónico Excel.

Se construyó una tabla (Anexo 12) de doble entrada para registrar las respuestas dadas por el experto a cada indicador. Los indicadores de calidad del sistema de acciones propuesto evaluados fueron: factibilidad (c1), pertinencia (c2), diseño (c3), contenidos (c4), fundamentación teórica (c5). Se utilizó una escala de Likert de cinco valores asignados a las siguientes categorías: muy adecuado (MA), bastante adecuado (BA),

adecuado (A), poco adecuado (PA) e insuficiente (I). Seguidamente se construyó una tabla de frecuencias absolutas tomando a los indicadores como variables y a las categorías de la escala como sus valores.

A continuación se construyó una tabla de frecuencias acumuladas absolutas a partir de la tabla anterior.

Tabla 2. Frecuencias absolutas de categorías por indicador.

Preguntas	MA	BA	A	PA	I
C1	7	9	11	11	11
C2	8	10	11	11	11
C3	7	9	11	11	11
C4	9	11	11	11	11
C5	8	11	11	11	11

Seguidamente se construyó una tabla de frecuencias acumuladas relativas para cada una de las categorías evaluadas, sobre la base de la tabla de frecuencias acumuladas absolutas.

Tabla 3. Frecuencias acumuladas relativas de las evaluaciones por categoría.

Preguntas	MA	BA	A	PA	I
C1	0.6363	0.8181	1.0000	1.0000	1.0000
C2	0.7272	0.9090	1.0000	1.0000	1.0000
C3	0.6363	0.8181	1.0000	1.0000	1.0000

Preguntas	MA	BA	A	PA	I
C4	0.8181	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
C5	0.7272	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000

Cada frecuencia acumulada relativa que aparece en una celda de esta tabla se toma como la probabilidad de que el indicador tome el valor de la categoría correspondiente a esa celda o de categorías inferiores y se considera que los indicadores son variables distribuidas normalmente con varianza 1 y media 0.

Como paso siguiente se construyó una tabla para determinar los puntos de corte y la escala de los indicadores.

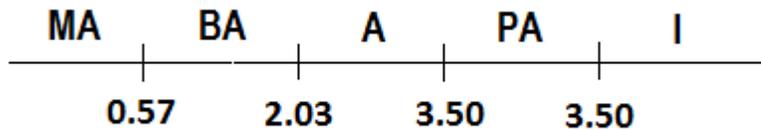
Tabla 4. Puntos de corte se pone debajo de la tabla

Preguntas	MA	BA	A	Suma	Promedio	N-P	Evaluación
c1	0.35	0.91	3.50	4,76	1,59	0.44	5
c2	0.61	1.31	3.50	5,42	1,81	0.22	5
c3	0.35	0.91	3.50	4,76	1,59	0.44	5
c4	0.91	3.50	3.50	7,91	2,64	-0.61	5
c5	0.61	3.50	3.50	7,61	2,54	-0.51	5

<b>Suma</b>	2,83	10,13	17,5
<b>Ptos de corte</b>	0,57	2,03	3,5

<b>N= 2.03</b>
----------------

Seguidamente se construyó un gráfico lineal en el que se representaron los puntos de corte para poder analizar a qué intervalo pertenecía cada valor de la escala.



**Figura 3. Puntos de corte**

La comparación de los resultados y su ubicación en el gráfico con respecto a los puntos de corte permitió determinar que los indicadores c1, c2, c3, c4 y c5, se clasifican como muy adecuados lo que ofrece una aceptación de la propuesta. Estos criterios evidenciaron que los expertos validan la propuesta, no obstante, se obtuvo de los expertos una serie de sugerencias y recomendaciones, importantes para perfeccionar la metodología, algunas de las cuales se tomaron en consideración.

La evaluación como muy adecuado permite valorar que:

- La estrategia es considerada muy factible para contribuir a la habilidad de redacción en los estudiantes, que presupone elaborar textos académicos ajustados a las normas, con buena ortografía y de calidad.
- Es pertinente porque se corresponde con los criterios lógicos del logro de la habilidad de redacción y contribuye a la solución del problema planteado. A la vez constituye un aporte de superación para el colectivo de docentes y estudiantes.
- El diseño se considera muy adecuado porque constituye una estrategia que atraviesa todo el currículo, con carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.
- Los contenidos a trabajar con las asignaturas por niveles de concreción curricular, y las actividades metodológicas y de superación son muy precisas y actuales.
- La fundamentación teórica del diseño es muy adecuada y se ajusta al marco teórico planteado.

## **CONCLUSIONES**

1. El análisis de las tendencias teórico metodológicas facilitó la información necesaria para elaborar el hilo conductor de la investigación en torno al desarrollo de habilidades en la redacción de textos académicos a partir de sus principales características: claridad, concisión y sencillez, así como determinar los objetivos y el procedimiento a utilizar en el diseño de la estrategia.
2. Los estudiantes de la carrera de Ingeniería Agrónoma en la FAME muestran dificultades para la redacción de textos académicos. Los problemas principales están asociados a la falta de concordancia, incoherencias y falta de impersonalidad en la redacción, inadecuada distribución de la información e insuficiencia de ideas acorde a la situación comunicativa.
3. La estrategia propuesta para fortalecer la habilidad de redacción conformada por acciones interdisciplinarias, transdisciplinarias y multidisciplinarias constituye un instrumento factible para que los colectivos de años implementen acciones con el objetivo de mejorar la redacción de textos académicos y científicos en los estudiantes. ,
4. La propuesta de estrategia es considerada por los expertos muy factible y pertinente, con buena fundamentación teórica y contenidos afines para trabajar en todos los niveles de concreción curricular y lograr mejorar la habilidad de redacción de textos en los estudiantes.

## **RECOMENDACIONES**

1. Realizar una investigación pedagógica destinada a constatar la efectividad de la implementación de la estrategia.

## BIBLIOGRAFIA

1. Academia Real Española. (marzo de 2006). Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado el 26 de julio de 2010, de <http://www.rae.es>
2. Aguayo, A. M. (1937). Didáctica de la Escuela Nueva. Habana: Habana Cultural.
3. Alpizar C, R. (1990). Traducción y terminología científica en Cuba. Ed. Científico -Técnica, La Habana.
4. Álvarez de Zayas, C. (1999). Diseño curricular. Cochabamba.
5. Álvarez de Zayas, C. (1997). Hacia un Curriculum integral diferenciado. Editorial Académica. La Habana. (En soporte electrónico)
6. Álvarez de Zayas. C. (2001). La Escuela en la vida. (3ra Edic.)Editorial Pueblo y Educación. C. Habana, Cuba.
7. Anderson, R.C. y Faust, G.W. (1975). Psicología educativa. México: Trillas.
8. Arancibia, S. S. (1997). Teoría General del Idioma Castellano. Cochabamba
9. Araujo, J. y Cadwick, C. B. (1988). Tecnología educacional: teorías de la instrucción. Barcelona, Paidós.
10. Armando Arturo - Técnica de lectura y redacción textos. Armando Arturo C. Técnicas. de lectura y redacción de textos, qué es la lectura científica.[www.scribd.com/doc/45555/TECNICAS-DE-LECTURA-REDACCION-](http://www.scribd.com/doc/45555/TECNICAS-DE-LECTURA-REDACCION-)
11. Basulto, H. (1999). Aplique la gramática. México: Trillar, 2da Edición
12. Basulto, Hilda. (1990). Mensajes idiomáticos. Vol.1, 2, 3 y 4. Editorial Trillas, México
13. Becerra Alonso y otros. (2004). Habilidades para el Aprendizaje en la Educación Superior. Editorial (Felix Varela). La Habana, Cuba.
14. Beltrán, A. L. (2011). Material complementario para el curso de historia de la educación. Centro de Estudios Pedagógicos. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”

15. Beltrán, A. L. (2011). Material complementario sobre Historia de la Educación en Cuba. Centro de Estudios Pedagógicos. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”
16. Beltrán, A. L. (2011). Material de apoyo historia de la educación 2011. Centro de Estudios Pedagógicos. Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”
17. Bernardez, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Espasa Calpe, Madrid..
18. Bettetini y Fumagalli.(s/f). catedraa. Obtenido de Tipología de textos académicos: <http://www.catedraa.com.ar/cursos/tesis/trabajo-final.htm/>
19. C, A. A. Técnica de lectura y redacción de textos. Recuperado el 12 de julio de 2010, de [www.scribd.com/doc/45555/TECNICAS-DE-LECTURA-Y-REDACCION-DE-TEXTOS](http://www.scribd.com/doc/45555/TECNICAS-DE-LECTURA-Y-REDACCION-DE-TEXTOS) (julio de 2010).
20. Cárdenas, Gisela. (1985). Algunos recursos para expresar la coherencia textual. Anuario de L/L no. 17. I.L.L., La Habana.
21. Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó
22. Castellano Simons. Beatriz. (1997). Curso intensivo de investigación científica .Impartido en la Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca. La planificación del proceso investigativo. En Material Docente Básico del curso de Metodología de la Investigación Educativa II. IPLAC. La Habana. Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación
23. Castellanos Doris. (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. La Habana, Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”. [Versión electrónica].
24. Castellanos Doris. y otros. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. [Versión electrónica]. Colección Proyectos, ISPEJV. La Habana, Cuba.
25. Castro, R. F. (1999). Discurso en la inauguración de la Escuela Latinoamericana de Ciencias Médicas, en ocasión de La IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de gobierno, La Habana, Cuba, El 15 De Noviembre De 1999.

26. Charría, Ma. Elvira. (1993) .La producción de textos en un programa de lectura. Grupo Edit. CERLAC. Bogotá.
27. Chávez Rodríguez, Justo. (2002). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. Primera reimpresión de la Segunda Edición,.
28. Chimombo, M. (1986). «Evaluating compositions with large classes». *ELT Journal*, 40/1, pp. 20-26. Óxford: O. U. P.
29. Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA.
30. Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 2(2): 39-71.
31. Colectivo de autores. (2001). Metodología de la Investigación Educativa. La Habana: Pueblo y Educación.
32. Colectivo de autores. (1992). Ideario Pedagógico de José de la Luz y Caballero. La Habana: Ciencias Sociales.
33. Colectivo de autores. (2001). Colección Proyectos "Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador". La Habana: Educativas del ISP" Enrique José Varona".
34. Colectivo de autores. (2002). Metodología de la Investigación Educativa. La Habana.: Pueblo y Educación.
35. Colectivo de Autores. (2005). Ciencia y Revolución, Instituto Superior de Ciencia y Tecnología, CITMA,
36. Comenio, J. A. (1983). Didáctica Magna. . Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación
37. Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Editorial Anaya, 2003.
38. Cortés Moreno, M. (2000). Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas. Barcelona: Octaedro.

39. Dellamea, B. Y. (s/f). Buenastareas. Obtenido de " Un trabajo científico siempre propone comunicar algo":
40. Díaz D. J. A. (1997). La Universidad Moderna y el Desarrollo Sostenible. Memorias de Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. Editorial Academia. CITMA.
41. Doménech Carmen. (2000). Taller de la palabra. Editorial de Granma. La Habana
42. Dugareva Elena A. (2008). Tesis sobre estrategia para el mejoramiento de la redacción científica en condiciones de la universalización. Universidad de Ciego de Ávila.
43. Durán, L. E. L. (2009). Estrategia de lengua materna: una vía para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de la Carrera de Estudios Socioculturales de la Universidad de Granma, Cuba. Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo, 1 (4) (junio 2009). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/04/lsgb.htm>
44. Fernández F A. (2004). "Principios para la dirección del proceso pedagógico". Facultad de Ciencias de la Educación. ISP "Enrique J. Varona". La Habana
45. Flower, L.. (1989). Problem-Solving Strategies for Writing. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
46. Galvalisi, C., Novo, M. d., y Rosales, P. (s/f). Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la Universidad. . Río Cuarto: UNRC.
47. Gimeno, A. Textos académicos. Obtenido de [/http://www.catedraa.com.ar/cursos/tesis/trabajo-final.htm/](http://www.catedraa.com.ar/cursos/tesis/trabajo-final.htm/).(7 de octubre de 2012).
48. Halliday, M. A. K. (1985). Spoken and Written Language. Deakin U. P.
49. Horruitiner, P. M. (2006). La Universidad Cubana : El modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana ,2006.

50. Horruitiner, P. M. (2009). Los Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana Instituto Superior Politécnico “Julio A. Mella” Centro de Estudios Manuel F. Gran. Santiago de Cuba”. (En soporte electrónico)
51. Horruitinier, P. M. (2006). “El Modelo Curricular de la Educación Superior Cubana.” En: Revista Pedagogía Universitaria Vol. 5 No. 3. (En soporte electrónico)
52. Hyland, K. (2002). Teaching and researching writing. Londres. Inglaterra.
53. Info.textos. (marzo de 2009). Recuperado el 19 de julio de 2010, de Redacción de textos: [www.contenidoweb.info/textos/redaccion-de-textos/](http://www.contenidoweb.info/textos/redaccion-de-textos/)
54. Jan.. Expresión Escrita. Obtenido de [http://www.buenastareas.co/ensayos/textos académicos](http://www.buenastareas.co/ensayos/textos-academicos). (18 de mayo de 2011).
55. Klingberg, L. (1978). Introducción a la didáctica general. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana,
56. Labarrere, Guillermina. (1988). Pedagogía / Guillermina Labarrere, Gladiys Valdivia. – La Habana: Ed. Pueblo y Educación,
57. Lenin V. I. (1976) “Materialismo y empiriocriticismo”, en Obras Completa, Edit. Nacional de Cuba, Ciudad de La Habana,.
58. Leichick, V. (2005). La variación conceptual de los términos en el discurso ... - Tesis [www.tdx.cat/bitstream/10803/7513/1/tik.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/7513/1/tik.pdf)
59. Lomas, C. y A. Osorio (1993). El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Ed. Paidós, Barcelona, Buenos Aires.
60. Lomov, B. F. y otros. (1989). el problema de la comunicación en psicología, Ed. Ciencias Sociales, La Habana.
61. Mañalich, Rosario. (2000). Interdisciplinariedad. Un problema pedagógico. Revista Bimestre Cubana de la Sociedad Económica Amigos del País. No.13. Diciembre.

62. Mecce, J. (2000). CUD. Dirección de términos claves de ELE. Expresión Escrita. Javascript. Obtenido de [www.portalplanetasedna.com.ar/la escritura](http://www.portalplanetasedna.com.ar/la_escritura) (15 de noviembre de 2010)
63. Méndez, A. J. (2008). Actividades para la preparación de directivos de Secundaria Básica en el tratamiento de la habilidad comprensión de textos. Tesis de Maestría no publicada. Instituto Superior Pedagógico "Silverio Blanco Núñez". Sancti Spiritus.
64. Méndez, M. (2008). Tipos de Texto y su Análisis. Disponible en: <http://bibliotecadeinvestigaciones.wordpress.com/espanol/tipos-de-texto-y-su-analisis/>
65. Mergal. O. (2010). 10 Consejos útiles para mejorar su redacción. Recuperado 25 abril 2012. de [http://www.articulosya.com/article/3847/10\\_Consejos\\_%C3%9Atiles\\_Para\\_Mejorar\\_Su\\_Redacci%C3%B3n.aspx](http://www.articulosya.com/article/3847/10_Consejos_%C3%9Atiles_Para_Mejorar_Su_Redacci%C3%B3n.aspx)
66. Miranda L T y Páez S V (2008). Ante los retos: Cambios curriculares del profesional de la Educación. UNESCO. Foro Nacional. Dirección de ciencia y técnica del Ministerio del Educación.
67. Miranda T y Páez V (2001). Cambios curriculares del profesional de la Educación. UNESCO. Foro Nacional EPT. Dirección de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación. La Habana.
68. Miranda, L. T. (2000). La educación para la vida, una visión desde Cuba. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
69. OCW. (junio de 2010). Análisis y redacción de textos. Recuperado el 18 de julio de 2010, de [www.ocw.ua.es/Humanidades/analisis-y-redacción-de-textos](http://www.ocw.ua.es/Humanidades/analisis-y-redaccion-de-textos)
70. Ojalvo y col. (2003). Estrategias Metodológicas para el fortalecimiento de la educación en valores.
71. Padrón, J. (1996). El texto académico. Disponible en: <http://padron.entretemas.com/TextoAcademico.htm>

72. Padrón, J. (1996). Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario. Caracas:USR.
73. Parodi, G. (2005). Lingüística de corpus y análisis multidimensional: Exploración de la variación en el Corpus PUCV-2003: Una aproximación multiniveles. En G. Parodi (Ed.), Discurso especializado e instituciones formadoras. Valparaíso. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
74. Parra Marina. (s/f). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza en el nivel universitario (folleto)
75. Petrovski A (1982). Psicología evolutiva y pedagógica. La Habana. Editorial Pueblo y Educación,.
76. Quintanas, A. L. (2006). Guías de tareas y métodos de estudios. Obtenido de Wikipedia: [http:// es. wikipedia.org/wiki/Redacci%C3%B3n](http://es.wikipedia.org/wiki/Redacci%C3%B3n) (10 de marzo de 2011)
77. Quintela José (1998). Escritura como proceso y desarrollo de habilidades en la disciplina Lengua Inglesa. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
78. Redacción de Textos y Corrección Ortográfica y Tipográfica. En Lengua como somos especialistas en todo tipo de redacción de textos y en la corrección. [www.linguacomsl.com/](http://www.linguacomsl.com/)
79. REDACCIÓN DE TEXTOS. Breves consideraciones sobre la redacción. NOTA IMPORTANTE: El texto de la ficha puede ir también con los títulos de "Estilística".  
[www.proyectosalohogar.com/Diversos\\_Temas/Redaccion\\_de\\_textos.htm](http://www.proyectosalohogar.com/Diversos_Temas/Redaccion_de_textos.htm) -
80. REDACCIÓN DE TEXTOS. Este apartado de la página de SERPROF intenta ser un pequeño manual (al igual que la sección de corrección) sobre la redacción. [www.arrakis.es/~serprof/redac.html](http://www.arrakis.es/~serprof/redac.html)
81. Robledo, Beatriz. (1996). Por una escuela que lea y escriba. Sec. Educ. Colombia,
82. Romeo Angelina. (2004). Taller de la palabra, Colección "Futuro". "Pedagogía a tu alcance". Instituto Superior Pedagógico Frank País, Santiago de Cuba.

83. Roméu Angelina. (1990). "Hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna", Ponencia, Congreso Internacional de Pedagogía '90, La Habana,
84. Roméu Angelina. (1995). La enseñanza de la construcción de textos. Curso de Superación IPLAC. De la Habana.
85. Rubinstein, S.L. (1974). El desarrollo de la psicología. Principios y métodos. Buenos Aires: Grijalbo.
86. Simoris, D. C. (2001). Enseñanza y estrategia de aprendizaje. La Habana: Centros de Estudios Educativos. Universidad Pedagógica" Enrique José Varona.
87. Sorín Z.M. (2006). Valoración crítica de varias concepciones sobre comunicación y personalidad en la psicología no marxista; Psicología de la Personalidad.. Editorial Ciencias Sociales, La Habana,
88. Soto G. (2005). Los géneros discursivos como tecnología cognitiva. Rasal. Revista de la sociedad argentina de lingüística.
89. Suárez C. (2005). Enfoque integral de la formación del profesional de la Educación Superior de cara a los desafíos del siglo XXI. Centros de estudios "Manuel F. Graos". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba
90. Tomashevski, K. (1978). Didáctica general. Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de La Habana
91. Triana C. Y. (2008). Redacción de textos desde el trabajo con "El arte de las letras" ISP "Capitán Silverio Blanco Nuñez. Sancti Spíritus
92. Veloso, E. (2010). Antología. Módulo de psicología educativa. Centros de estudios de educación superior. Universidad de Sancti Spíritus.
93. Vigotski, L. (1982). Pensamiento y lenguaje. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
94. Vivaldi, G. M. (1993). Curso de Redacción. México, Prisma.

95. Wordpress. (marzo de 2007). Manual de estilos para redacción de textos científicos y profesionales . Recuperado el 21 de enero de 2010, de [www.n3wby3.wordpress.com/2007/10/05/manual-de-estilo-para-laredaccion-de-textos-cientificos-y-profesionales/](http://www.n3wby3.wordpress.com/2007/10/05/manual-de-estilo-para-laredaccion-de-textos-cientificos-y-profesionales/)
96. Zavala, R. R. (2005). Sugerencias de redacción. Primera edición. ISBN: 970-31-0486-X. Recuperado de: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Como%20redactar%20articulos%20cientificos.pdf>
97. Zubizarreta, A. F. (2002). La aventura del trabajo intelectual: cómo estudiar e investigar. Pie de Imprenta: México. Recuperado de: [www.metabase.net/docs/ulacit-p/02972.html](http://www.metabase.net/docs/ulacit-p/02972.html)

## ANEXOS

### ANEXO 1. Guía para la revisión de documentos

No.	Indicadores	Cantidad	%
DESDE LO METODOLÓGICO			
1	Tema del trabajo demasiado amplio, impreciso o escasamente definido.		
2	Falta de correspondencia entre el título general del trabajo y el contenido.		
3	Incoherencia en el tratamiento del contenido.		
4	La introducción es una disertación aislada, cerrada sobre sí misma, sin relación con los datos que luego se exponen.		
5	Inadecuado uso de las fuentes consultadas: plagio, reformulación sin declarar, yuxtaposición de ideas ajenas sin comentarios, etcétera.		
6	Falta de armonía entre las diversas partes del trabajo (unas son mucho más explícitas que otras o no se enlazan bien).		
7	La apreciación teórica de los datos carece del análisis de los cuadros estadísticos (repetición de lo ya expresado en cifras).		
8	Falsa expectativa del trabajo presentado por su no correspondencia con el objetivo, los resultados declarados o por lo planteado en la introducción.		
9	Confusión de las opiniones y posiciones ideológicas o científicas del autor con los conocimientos que expone o declara.		
10	Conclusiones inadecuadas.		
DESDE LO LINGÜÍSTICO			
∞	1	Tono altisonante, exceso de vana palabrería: <i>verborragia</i> .	

	2	Omitir información importante.		
	3	Redundancias (repetición de ideas).		
	4	Monotonías (repetición de palabras o expresiones).		
	5	Terminología imprecisa (impropiedad, barbarismos).		
	6	Uso de frases que pertenecen al código informal.		
Sintácticos	1	Solecismos (incorrecciones en el uso de pronombres, adverbios, conjunciones, conjugaciones verbales, concordancias, etcétera).		
	2	Anfibologías (ambigüedad en las ideas).		
	3	Persona gramatical (abuso de la primera persona, falta de impersonalidad).		
	4	Uso inadecuado de nexos gramaticales.		
	5	Uso incorrecto de signos de puntuación y caracteres: negritas, cursivas, mayúsculas, minúsculas, subrayado, siglas.		
	6	Inadecuada estructura del trabajo.		
	7	Incoherencia en el estilo del asentamiento bibliográfico para la bibliografía citada y la consultada.		
	8	Falta de equilibrio entre las partes (entre capítulos y entre epígrafes, dentro de ellos).		
Pragmáticos	1	Expresiones populares o vulgares.		
	2	No adecuación al contexto.		
	3	Declarar métodos cuyo uso no se evidencie en el texto, o no concuerde con lo declarado.		
	4	Estructura inadecuada del tipo de texto científico.		
	5	No tener en cuenta nuestras propias limitaciones al escribir sobre un tema.		

## **ANEXO 2.**

Deficiencias detectadas desde el punto de vista lingüístico en cuanto a la redacción de textos a partir de la revisión de documentos

<b>DESDE EL PUNTO DE VISTA LINGÜÍSTICO</b>					
Sintáctico		Semántico		Pragmático	
Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
177	55,30	122	50,00	87	36,25

### ANEXO 3.

#### ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

Usted es estudiante de la carrera de Agronomía y fue seleccionado para un estudio relacionado con el desarrollo de habilidades de textos académicos, con el objetivo de perfeccionar el trabajo que se realiza, por lo que agradecemos que colabore con la siguiente actividad.

1- ¿Consideras que es importante saber redactar textos?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

2- ¿Consideras que un ingeniero agrónomo debe saber escribir textos?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

3- ¿Por qué?

a) \_\_\_ Porque en la carrera tenemos muchas actividades en las que hay que redactar textos.

b) \_\_\_ Porque nos prepara para la realización del Trabajo de Diploma

c) \_\_\_ Porque nos prepara para la elaboración de informes cuando seamos profesionales.

d) \_\_\_ No se

e) \_\_\_ No es importante para el agrónomo

4- ¿Cómo calificas tu motivación por la redacción de textos?

Alta \_\_\_\_\_ Media \_\_\_\_\_ Baja \_\_\_\_\_

5- ¿A qué atribuyes la deficiente preparación que muestran los estudiantes en cuanto a la redacción de textos y ortografía?

a) \_\_\_ Mala formación académica anterior

b) \_\_\_ Poca exigencia de los profesores

c) \_\_\_ Poca motivación de los estudiantes

d) \_\_\_ No resulta agradable la redacción

e) \_\_\_ Las TICs permiten revisar y corregir cualquier error

f) \_\_\_ No se dedica mucho tiempo a realizar actividades de redacción

g) \_\_\_ Muchos de los trabajos que se orientan son reproductivos y limitan la creatividad del estudiante

6- En tu opinión, las mayores dificultades en cuanto a la redacción de un texto radican en:

\_ escribir un título que exprese el tema;

\_ lograr suficientes ideas de acuerdo con la situación comunicativa

\_ realizar una distribución adecuada de la información que se desea brindar

\_ ajustarse al tema propuesto

\_ ajustarse a la estructura del tipo de texto que se orienta

\_ seguir el propósito o finalidad de la escritura

\_ lograr la concordancia

\_ redactar un texto coherentemente

\_ delimitar correctamente las oraciones y párrafos

\_ utilizar de forma lógica y adecuada las categorías gramaticales

- no cometer errores de léxico
- no cometer errores ortográficos
- lograr una caligrafía y limpieza adecuadas

7- ¿Cuáles de los siguientes aspectos orienta siempre el profesor a la hora de redactar un texto en su asignatura?

- Que se cumplan los objetivos propuestos
- Que logren ajustarse al tema de que se trate.
- Que exista buena ortografía.
- Que se utilice un lenguaje técnico, directo, transparente e impersonal
- Que tengan presente el formato del texto.
- Que utilicen esquemas gráficas o figuras.
- Que se comprendan las ideas que se quieren transmitir.
- Que se manejen adecuadamente las fuentes bibliográficas (citas, normas y formas de asentamiento bibliográfico).

8- ¿Consideras que la ortografía es un elemento importante dentro de la redacción de textos?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ No sé \_\_\_\_\_

9- Cómo catalogarías tu ortografía?

- a) \_\_\_ Muy buena      b) \_\_\_ Buena      c) \_\_\_ Aceptable  
d) \_\_\_ Regular      e) \_\_\_ Mala      f) \_\_\_ Muy mala

9- ¿A qué atribuyes que los estudiantes presenten errores ortográficos?

- a) \_\_\_ No les interesa tener buena ortografía  
b) \_\_\_ Poca habilidad para memorizar reglas ortográficas  
c) \_\_\_ No se aplican correctamente las reglas ortográficas al escribir  
d) \_\_\_ Dificultades en enseñanzas precedentes que aún persisten en el nivel superior  
e) \_\_\_ Poco rigor de los docentes  
f) \_\_\_ El uso de las TICs (corrector ortográfico)  
g) \_\_\_ No se corrigen oportunamente los errores que se cometen

10- ¿Consideras que es importante que el profesor tenga buena ortografía para que los estudiantes sepan escribir correctamente?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

11- ¿Te gustaría tener buena ortografía?

Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Por qué?

---

---

## **ANEXO 4.**

### **PRUEBA PEDAGÓGICA**

Objetivo: Diagnosticar el estado real del desarrollo de las habilidades en la redacción de textos en los educandos seleccionados.

Estudiante: Usted fue seleccionado para un estudio relacionado con el desarrollo de habilidades de redacción de textos académicos con el objetivo de perfeccionar el trabajo que se realiza por lo que agradecemos que colabore con la siguiente actividad.

Considere que usted participa en un evento sobre medio ambiente y debe expresar el conocimiento que posee sobre la protección de la naturaleza a través de la redacción de un texto.

**ANEXO 5.**

## Indicadores para la revisión de la PRUEBA PEDAGÓGICA

	No.	Indicadores	Cantidad	%
<b>UNIDAD</b>	1	Pusieron un título que expresa el tema.		
	2	Expresaron suficientes ideas acorde con la situación comunicativa.		
	3	Se ajustaron al tema		
	4	Manifestaron la idea principal y secundarias en engarce		
<b>COHERENCIA</b>	1	Cometieron errores de concordancia (mala conjugación de verbos, sustantivos, artículos etc.)		
	2	Cometieron errores en el engarce de oraciones y partes del texto.		
	3	Delimitaron correctamente las oraciones y párrafos.		
	4	Utilizaron de forma lógica y adecuada las categorías gramaticales		
<b>ÉNFASIS</b>	1	Mostraron buena coordinación de oraciones y palabras		
	2	Utilizaron un pensamiento relevante y creativo		
	3	Utilizaron frases o palabras reiterativas		
<b>SIGNOS PUNTUACIÓN</b>	1	No utilizaron correctamente el punto final		
	2	No utilizaron correctamente el punto y coma		
	3	No utilizaron correctamente la coma		
<b>ORTOGRAFÍA</b>	1	Presentaron dificultades en la acentuación		
	2	Realizaron cambios de grafemas (b y v)		
	3	Realizaron cambios de grafemas (s,c,z,x)		
	4	Omitieron grafemas		
	5	Sustituyeron r por l		

## ANEXO 6.

Resultados de los indicadores relacionados con la redacción

Muestra	Unidad	Coherencia	Énfasis	Signos de puntuación
29	6	19	16	15
%	20,68	65,51	55,17	51,72

## **ANEXO 7.**

### **Entrevista grupal aplicada a profesores.**

**Objetivo:** diagnosticar el estado real de las habilidades en la redacción de textos de los estudiantes así como sugerencias para su mejoramiento.

#### ***Entrevista***

Compañeros profesores a fin de conocer el estado real de las habilidades en la redacción de textos de los estudiantes de este centro, para luego ayudar a resolver los problemas existentes en este sentido, necesitamos que nos respondan con la mayor sinceridad las siguientes preguntas.

Se les agradece su cooperación, pues sin ella sería muy difícil culminar con éxito esta tarea.

#### **Preguntas.**

1. ¿Cuáles de los siguientes documentos se orientan en su asignatura como parte de las actividades docentes de la misma: Informe de Práctica Laboral, Trabajo de curso, Trabajo extraclase?
2. ¿Ustedes han sido tutores u oponentes de algún Trabajo de Diploma en la Facultad?
3. ¿Cuáles son las dificultades que con más frecuencia encuentran ustedes al revisar estos tipos de documentos?
4. Basados en esto: ¿En qué nivel enmarcarían el estado actual de las habilidades en la redacción de textos de los estudiantes? ¿Por qué?
5. ¿Consideran que la motivación de los estudiantes por la redacción de textos es uno de los factores que influye en dicho nivel? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles otras causas consideran que están afectando el desarrollo de las habilidades en la redacción de textos académicos en los estudiantes?
7. ¿Cómo consideran que pueden contribuir a mejorar la redacción en los estudiantes?

## ANEXO 8.

### Consulta a Expertos (Método Delphi)

Co.: \_\_\_\_\_

Usted ha sido seleccionado como posible experto para ser consultado respecto a la efectividad de una estrategia presumiblemente deben mejorar la redacción de textos académicos y científicos en estudiantes de la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray, con vista a la investigación que se está llevando a cabo como tesis de una maestría en Ciencias de la Educación por el Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.

Es necesario realizarle la consulta correspondiente como parte del método empírico de investigación: “consulta a expertos”, determinar su coeficiente de competencia en este tema a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que se realizará. Por otra razón se le ruega que responda las siguientes preguntas de la forma más objetiva que le sea posible. ¡Gracias!

1. Marque con una cruz (X), en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que usted posee sobre el tema “redacción de textos académicos y científicos”. (Considérese que la escala que se le presenta es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde 0 hasta 10).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
								X		

Tabla 1

Fuente: (Campistrous, 1998; 19).

2. Realice una autoevaluación del grado de influencia que cada una de las fuentes, que se le presenta a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios sobre la calidad de redacción de textos. Para ello marque con una cruz (X), según corresponde, en: A (alto), M (medio o B (bajo).

Fuentes de argumentación	Grado de influencias de cada una de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizadas por usted.	(0,4)	(0,3) X	(0,2)
Su experiencia obtenida.	(0,5)	(0,4) X	(0,2)
Trabajos de autores nacionales.	(0,025)	(0,024) x	(0,022)
Trabajos de autores extranjeros.	(0,025)	(0,024)	(0,022) x
Su propio conocimiento del estado del problema en el	(0,025) x	(0,024)	(0,022)
Su intuición	(0,025) x	(0,024)	(0,022)

## ANEXO 9.

Resultados del instrumento aplicado a los posibles expertos.

<b>Candidato a experto</b>	<b>AT</b>	<b>ET</b>	<b>AN</b>	<b>AE</b>	<b>PE</b>	<b>I</b>	<b>Ka</b>
1	0,3	0,4	0,04	0,02	0,02	0,03	0,81
2	0,3	0,5	0,05	0,02	0,02	0,04	0,93
3	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,04	0,88
4	0,3	0,2	0,04	0,02	0,02	0,04	0,62
5	0,3	0,2	0,02	0,03	0,02	0,04	0,61
6	0,3	0,5	0,05	0,04	0,02	0,04	0,95
7	0,2	0,2	0,02	0,02	0,02	0,02	0,48
8	0,3	0,5	0,04	0,05	0,04	0,05	0,98
9	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,05	0,89
10	0,2	0,4	0,04	0,04	0,02	0,05	0,75
10	0,2	0,4	0,03	0,04	0,04	0,04	0,75
12	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,04	0,99
13	0,1	0,4	0,02	0,04	0,04	0,05	0,65
14	0,2	0,4	0,03	0,04	0,04	0,04	0,75
15	0,2	0,4	0,05	0,05	0,04	0,05	0,79
16	0,2	0,2	0,05	0,04	0,04	0,04	0,57
17	0,2	0,5	0,04	0,04	0,04	0,04	0,86
18	0,2	0,4	0,04	0,02	0,04	0,05	0,75
19	0,2	0,4	0,04	0,04	0,03	0,04	0,71
20	0,1	0,5	0,05	0,05	0,05	0,05	0,8
21	0,2	0,5	0,05	0,05	0,04	0,05	0,89
22	0,2	0,4	0,04	0,04	0,04	0,04	0,76
23	0,1	0,2	0,04	0,04	0,04	0,04	0,46
24	0,3	0,5	0,05	0,02	0,02	0,05	0,94
25	0,2	0,4	0,02	0,02	0,02	0,02	0,68

Leyenda:

AT: Análisis teórico

ET: Experiencia de trabajo

AN: Conocimiento de trabajos por autores nacionales

AE: Conocimiento de trabajos por autores extranjeros

PE: Conocimiento del estado del problema en el extranjero

I: Intuición

**ANEXO 10.**

Resultados del procesamiento para la determinación del coeficiente de competencia de los expertos.

<b>Candidato a experto</b>	<b>Kc</b>	<b>Ka</b>	<b>K</b>	<b>Clasificación del experto</b>
1	0,7	0,81	0,76	Medio
2	0,8	0,93	0,87	Alto
3	0,7	0,88	0,61	Medio
4	0,6	0,62	0,61	Medio
5	0,7	0,61	0,88	Alto
6	0,8	0,95	0,88	Alto
7	0,5	0,48	0,49	Bajo
8	0,9	0,98	0,73	Medio
9	0,7	0,89	0,80	Alto
10	0,7	0,75	0,73	Medio
11	0,7	0,75	0,73	Medio
12	0,7	0,99	0,85	Alto
13	0,6	0,65	0,63	Medio
14	0,9	0,75	0,83	Alto
15	0,8	0,79	0,80	Alto
16	0,7	0,57	0,64	Medio
17	0,8	0,86	0,83	Alto
18	0,6	0,75	0,68	Medio
19	0,5	0,71	0,61	Medio
20	0,9	0,8	0,85	Alto
21	0,8	0,89	0,85	Alto
22	0,7	0,76	0,73	Medio
23	0,5	0,46	0,48	Bajo
24	0,8	0,94	0,87	Alto
25	0,7	0,68	0,69	Medio

## ANEXO 11.

### Consulta a Expertos (Método Delphi)

Usted ha sido seleccionado como experto para ser consultado respecto a la efectividad de la estrategia curricular para mejorar la redacción de textos académicos y científicos en estudiantes de la Facultad Agropecuaria de Montaña del Escambray, con vista a la investigación que se está llevando a cabo como tesis de una maestría en Ciencias de la Educación por el Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.

Necesitamos que para reforzar la calidad y pertinencia de la misma. Evalué los indicadores considerando una escala de 5 puntos (Considérese que la escala que se le presenta es ascendente, es decir, va creciendo desde 0 hasta 5).

Expertos	Indicadores				
	Factibilidad	Pertinencia	Diseño	Contenidos	Fundamentación teórica
E1					
E2					
E3					
E4					
E5					
E6					
E7					
E8					
E9					
E10					
E11					

**ANEXO 12.**

Resultados de la encuesta a los expertos. Tabla de frecuencias absolutas.

Experto	Categorías				
	c1	c2	c3	c4	c5
E <sub>1</sub>	5	5	5	5	5
E <sub>2</sub>	4	5	3	5	5
E <sub>3</sub>	5	5	5	5	4
E <sub>4</sub>	4	4	4	5	5
E <sub>5</sub>	5	5	5	5	5
E <sub>6</sub>	4	4	3	5	5
E <sub>7</sub>	5	5	5	4	5
E <sub>8</sub>	5	3	5	4	4
E <sub>9</sub>	5	5	5	5	5
E <sub>10</sub>	5	5	4	5	5
E <sub>11</sub>	4	5	5	5	4
MA	7	8	7	9	8
BA	4	2	2	2	3
A	0	1	2	0	0
PA	0	0	0	0	0
I	0	0	0	0	0
TOTAL	11	11	11	11	11