

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
"JOSÉ MARTÍ PÉREZ"
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL-LITERATURA

LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL
Y LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO- INVESTIGATIVA

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

TAMARA JIMÉNEZ PADILLA

Sancti Spíritus

2020

UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
"JOSÉ MARTÍ PÉREZ"
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL-LITERATURA

LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL
Y LA ACTIVIDAD CIENTÍFICO- INVESTIGATIVA

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS

AUTORA: Prof. Aux., Lic. TAMARA JIMÉNEZ PADILLA, MSc.

TUTORES: Prof. Tit., Lic. Caridad Cancio López, Dr. C.

Prof. Aux., Lic. Antonio V. Hernández Alegría, Dr.C.

Sancti Spíritus

2020

AGRADECIMIENTOS

A mis padres por enseñarme e inculcarme a perseverar ante la vida.

A mis hijos y esposo por aportar entusiasmo, apoyo y valor a esta gran obra de desarrollo profesional que se convierte en un hecho ejemplarizante para los primeros.

A mis eternas amigas que estuvieron siempre presentes para brindarme apoyo emocional y humano y que sin plasmar sus nombres están.

A mis compañeros de trabajo y a los que hicieron posible mi avance y crecimiento personal.

A mi tutor el Dr.C Antonio V. Hernández Alegría, por su incansable dedicación, enseñanza y entrega en este proceso investigativo de enorme sacrificio personal y profesional, por su entusiasmo constante que lo hace grande y sobre todo un gran maestro.

A mi tutora la Dra. C Caridad Cancio López por sus oportunas reflexiones y consejos, por creer en mí y enseñarme a crecer y a avanzar. Por ser mi fiel tutora durante las dos formaciones.

A mi consultante el Dr.C Laureano Rodríguez Corvea por sus enseñanzas en el área estadística, colaboración incondicional y sobre todo por darme la mano y su sincera amistad cuando más lo necesitaba.

A la Dra. C Lidia Rosa Ríos Rodríguez por su ayuda y sonrisa compartida.

A los que me dieron su apoyo espiritual.

Y a los que de una manera u otra contribuyeron al cumplimiento de este sueño hecho realidad. A todos, muchas gracias.

DEDICATORIA

Dedico esta obra a mis hijos: Joalbert e Ismael que constituyen mi principal fuente de inspiración y la fuerza que me conduce al crecimiento humano y profesional, a mi familia en general, a la Revolución y a la vida que me dio la oportunidad de cumplir esta meta y engrandecerme ante las adversidades.

SÍNTESIS

El objeto de estudio se centró en el proceso de redacción de textos científicos del docente universitario y el objetivo en proponer un modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas desde la formación continua. Para lograrlo se utilizó como criterio metodológico la concepción dialéctico-materialista desde los métodos : histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, modelación, análisis de documentos, observación científica, entrevista grupal a directivos, encuesta y entrevista grupal a docentes, estudio de los productos de su actividad, pre-experimento pedagógico, criterio de expertos, triangulación de métodos y fuentes, estadística descriptiva e inferencial y como técnica el análisis porcentual. La contribución teórica radicó en el modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua, el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico como modelos de enseñanza grupal. En él se combinó la superación profesional y la actividad científico-investigativa para dar solución a las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica educativa, las exigencias para su implementación, así como el ordenamiento de las etapas para su ejecución. El aporte práctico se centró en los programas de cada una de las formas organizativas planificadas, ejecutadas, en el sistema de actividades individuales y grupales concebidas desde los productos de su actividad como medio de enseñanza y por su parte la novedad científica, en el proceder empleado en la dinámica formativa donde se desarrollan las acciones de superación profesional mediante formas organizativas desde

la detección, corrección y evaluación de los productos de la actividad de los docentes mediado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, por modelos de enseñanza grupal dirigidos a aprender haciendo como modo de actuación más eficiente en el contexto de la comunicación científica.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE REFERENCIA QUE SUSTENTA EL PROCESO DE REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU CONTEXTUALIZACIÓN PROFESIONAL.....	12
1.1. El proceso de redacción de textos científicos del docente universitario	12
1.1.1. La redacción de textos científicos como momento de la actividad científico- investigativa en el contexto universitario	12
1.1.2. Antecedentes y tendencias de la redacción de textos científicos	14
1.2. Acercamiento a las características de la redacción de textos científicos.....	18
1.3. La redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas	31
1.3.1. La formación continua como vía para la enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos científicos	31
1.3.2. La redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas desde la formación continua.....	42
CAPÍTULO II. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. MODELO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA.....	53
2.1. Resultados del diagnóstico	53
2.2. Base teórica y metodológica que sustenta el modelo. Fundamentación	61
2.3.1. Fin y objetivo del modelo	83
2.3.2. Exigencias de la formación continua en las que se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje para la redacción de textos científicos	84

2.3.3. Caracterización del campo de acción	85
2.3.4. Representación gráfica del modelo	93
CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DEL MODELO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA.....	94
3.1. Valoración del modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua por criterio de expertos	94
3.2. Organización, ejecución y control de los resultados del pre-experimento pedagógico	96
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad las universidades a nivel mundial sobresalen como centros encargados social y científicamente de la producción de conocimientos y ello ha conllevado a la reorganización interna de sus procesos para facilitar el desarrollo de una universidad competitiva y adaptada a las nuevas demandas de la sociedad.

En este sentido, la universidad cubana tiene la misión de transformar la enseñanza de la redacción de textos científicos como momento importante de la investigación, formar a un sujeto capaz de ser actor en el proceso de construcción del conocimiento científico. Para alcanzar esta meta debe contemplar una formación científica adecuada a sus docentes en función de lograr textos científicos con una elevada calidad y, por tanto, ser portadores del conocimiento y los resultados investigativos. De ahí que sea tan importante para un profesional el dominio de la escritura y de las formas específicas que esta adquiere en el ámbito de la comunicación científica.

La presente investigación se interesa por la formación continua como vía a emplear para lograr la preparación del docente universitario en esta rama del saber, donde el estudio a nivel internacional y nacional muestra que su abordaje está encaminado al desarrollo profesional y humano en función de responder a las exigencias demandadas por la sociedad contemporánea y enfatiza en las alternativas para el perfeccionamiento, la transformación y la adopción de una actitud crítica dirigida a favorecer los procesos que afectan la práctica educativa y la proyección de estrategias de desarrollo desde las condiciones existentes.

Para alcanzar las aspiraciones expresadas se requiere la necesidad de “reciclarse” continuamente, de formarse para mejorar la propia praxis; en definitiva, se trata de estar dispuestos a aprender durante toda la vida, con el propósito de conseguir un efectivo desarrollo profesional (Rondón et al., 2017). La formación continua constituye una de las vías para dar respuesta a las necesidades formativas del docente. (Fonseca et al., 2019). Con el perfeccionamiento de la Educación Superior en Cuba se evidencia la importancia

social de la formación del docente para el desarrollo de la ciencia y la investigación, la cual es avalada por una serie de documentos, entre los que se encuentran: los Objetivos de Desarrollo Sostenible y Metas (Organización de las Naciones Unidas, 2015), la Constitución de la República de Cuba(2019), la Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista ,las Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (Consejo de Estado, 2017) y los Lineamientos 120 y 121 de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. (Partido Comunista de Cuba, 2017).

En los documentos mencionados se le otorga especial atención a la promoción de la ciencia, al papel de sus resultados, a la necesidad de priorizarla, perfeccionar el marco institucional donde se desarrolla ,a las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, al desarrollo integral del docente, a la formación profesional y superior de calidad, a promover una cultura que propicie la vocación científica y emprendedora en todos los niveles de la sociedad; además de jerarquizar la formación continua.

De igual manera, en documentos normativos instituidos por el Ministerio de Educación Superior (MES) se avala dicha importancia: las Resoluciones Ministeriales 75/2015, la 85/2016, la 138/2019, la 140/ 2019, el SEAIES (Sistema de Evaluación y Acreditación de las Instituciones de Educación Superior, 2017) y los Objetivos estratégicos desde el 2014 hasta el 2019. En ellos se asumen definiciones claras acerca del sistema de superación de los profesores e investigadores de las universidades, las funciones del profesor universitario en relación con la actividad científico-investigativa, su papel como indicador clave en la calidad del docente, el modelo de formación continua de la educación superior, la educación de posgrado, la formación integral del claustro, la pertinencia y calidad de la investigación, sobre todo por proyecto.

Desde esta perspectiva, se necesita del conocimiento de la redacción de textos científicos para lograr la evidencia escrita de los resultados investigativos puesto que la escritura es un dominio que se proyecta más allá de la instrucción, en ciertas técnicas de

codificación y decodificación. En este sentido, las insuficiencias que presentan los docentes universitarios en su redacción han sido siempre una gran preocupación pues dificultan el éxito de las actividades científicas. Ser competente científicamente significa tener una base sólida en el manejo del lenguaje, la lengua y en el arte de redactar.

La redacción de textos científicos es fundamental para la formación del docente universitario y, por tanto, forma parte de la cultura profesional universitaria contemporánea, lo que es afirmado desde las veraces expresiones de Cassany (1993) y Roméu (2002) cuando precisan que la práctica ha demostrado que las dificultades de los profesionales para expresar de forma escrita los resultados de su actividad científico-investigativa están relacionadas con el insuficiente dominio de las habilidades para lograrla.

La socialización del resultado científico constituye su principal finalidad, de ahí que en Cuba desde el año 2006 se establezcan las bases para la institución de una política sobre publicaciones científicas en los centros adscritos al MES. En tal sentido, la comunidad científica considera niveles de publicación, los cuales han sido asumidos por este ministerio con el objetivo de elevar la calidad de la producción científica cubana al lograr su visibilidad a nivel nacional e internacional.

También desde este proceso se insiste en las principales bases de datos a las que se puede acceder para la publicación de artículos que constituyen uno de los textos científicos más utilizados por el docente universitario donde se establece el formato IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión) que se hizo de utilización universal en las revistas de investigación y otras formas de divulgación para lo cual se requiere de una escritura con calidad. Todo lo estipulado demuestra la necesidad social del tema; de igual manera la evidencia de los resultados por proyectos de investigación constituye la principal fuente de logro en el contexto universitario donde la comunicación de estos resultados se alcanza desde el proceso de redacción.

En el proceso descrito anteriormente se enmarca la redacción de textos científicos

considerada una habilidad fundamental, según Muñiz y Chávez (2010), Cruz (2011), Cavaliere et al., (2012) y Febles (2011) ya que los profesionales que se dedican a la ciencia no solo tienen que "hacerla" sino también "escribirla". Por eso constituye un contenido formativo a potenciar en los docentes universitarios ya que es la forma de expresión escrita mediante la cual se logra la evidencia del resultado, para lo que se requiere un cambio de actitud con respecto a la necesidad de preparación.

Son numerosos los estudios referidos a la redacción de textos científicos, concretamente al lenguaje y escritura. En el contexto internacional se destacan: Merani (1980), Cassany (1999), Mari (2005), Day (2005), Branch y Villarreal (2008), Sabaj (2009), Rojas (2010), Diez-Ewald (2011), Cáceres (2013), Serrano et al. (2018), entre otros, quienes abordan normativas para el uso correcto de la lengua en el estilo científico desde manuales y guías que precisan el qué tener en cuenta. Estos materiales son de gran utilidad para la adquisición de conocimientos y autoestudio individual, pero no le bastan para lograr un aprendizaje completo en torno a la escritura de los resultados investigativos; se requiere de procederes para arribar a ese conocimiento desde una concepción epistemológica.

Precisamente en Cuba se han realizado estudios dirigidos a la comunicación científica como elemento general en el que se enmarca la redacción de textos científicos: Balmaseda (2007), Sales (2007), Domínguez (2009), Roméu (2010), Padrón et al. (2014), Rodríguez et al. (2014), Domínguez y Rivero (2018) y Domínguez et al. (2018) los que refieren ideas valiosas desde el punto de vista teórico en función del proceso de expresión escrita de la ciencia. Otros estudios no dirigidos directamente al tema, precisan la carencia de habilidades para la redacción en el estilo científico de profesionales (Ortiz, 2016).

En el caso de las investigaciones de López (2011), Rodríguez (2013), Medina (2014) y Pérez (2016) contemplan propuestas prácticas relativas al trabajo con ejes temáticos específicos: estudio descriptivo acerca de fenómenos sintácticos, el funcionamiento de la cohesión, estrategia desde mapas conceptuales y programa de superación profesional

para el trabajo con marcadores discursivos. Las tesis doctorales realizadas por Rivero (2015), Ruíz (2016) y Méndez (2018) aportan resultados teóricos y prácticos valiosos dirigidos a concepciones teórico-metodológicas para la fase de orientación de la construcción de textos científicos, modelo de superación profesional para el desarrollo de la competencia en comunicación de resultados científicos y estrategia para la comunicación científica oral, pero están más orientados a la apropiación del conocimiento que a aprender haciendo, por lo que quedan brechas por explorar en función de los procedimientos.

De todo el análisis precedente la investigadora infiere la existencia de pocos antecedentes de resultados científicos que aporten al perfeccionamiento de la redacción de textos científicos del docente universitario desde procedimientos que utilicen el producto de su actividad como evidencia de la práctica investigativa, lo que demuestra que el tema no ha sido suficientemente abordado por la actividad científico-pedagógica desde esta perspectiva.

La selección de la redacción de textos científicos como tema lo enmarcó el análisis del cumplimiento de las metas establecidas por el área de ciencia y técnica de la Universidad José Martí Pérez en la producción científica durante el 2014 como parte de un estudio exploratorio realizado desde el proyecto: Fortalecimiento de la ciencia de la educación en el contexto de integración universitaria para el desarrollo sostenible, enfocado a la cultura profesional docente al que contribuye la investigación. Sobre esta base se constatan limitaciones en la comunicación de los resultados científicos de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, con mayor énfasis en los del perfil de la profesión con solo el 21% de las publicaciones, un número mínimo de proyectos coordinados e insuficiente participación en eventos.

Esta situación expresada anteriormente evidencia la necesidad del estudio, actividad que se inicia con la revisión teórica y el análisis empírico durante la etapa exploratoria donde se manifiestan inconsistencias teóricas y prácticas centradas en:

- Insuficiencias teórico-metodológicas en cuanto a procedimientos para la enseñanza de la redacción de textos científicos del docente universitario.
- Carencias en el diseño de alternativas de solución para la redacción de textos científicos del docente universitario, basadas en acciones de superación desde los propios productos de su actividad científico-investigativa.
- Insuficiencias en los procesos de formación inicial y continua de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas para la orientación y seguimiento al proceso de redacción de textos científicos.
- Dicotomía teórico-práctica en torno a la evaluación de la redacción de textos científicos durante el proceso de análisis y discusión de la actividad científico-investigativa del docente de esta carrera.
- Carencias en los docentes del perfil de la profesión en cuanto a aspectos teóricos y prácticos para la redacción de textos científicos (conocimiento impreciso de las características del texto científico, limitaciones en el dominio del léxico científico, falta de coherencia y claridad en las ideas, poca precisión, exactitud y objetividad para expresarse de forma escrita e insuficiente poder de síntesis).

La situación anterior revela la contradicción entre los insuficientes conocimientos teóricos y prácticos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas para la redacción de textos científicos y la necesidad de perfeccionar este proceso.

La contradicción identificada conduce al planteamiento del siguiente problema científico: ¿cómo contribuir al perfeccionamiento de la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas?

Por tales razones se determina como objeto de investigación: el proceso de redacción de textos científicos del docente universitario y como campo de acción: la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

En consecuencia, se plantea como objetivo: proponer un modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos del docente de la carrera

Licenciatura en Contabilidad y Finanzas desde la formación continua.

Para la solución al problema científico planteado se presenta como idea a defender la siguiente: para contribuir al perfeccionamiento de la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas se requiere de un modelo que asuma el vínculo de la superación profesional y la actividad científico-investigativa (escritura de sus textos científicos) desde el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico, condicionado por los componentes, procederes y relaciones que se establecen.

Para demostrar la idea formulada se plantean las siguientes tareas científicas:

- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de redacción de textos científicos del docente universitario y su contextualización en el docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.
- Determinación del estado inicial en que se expresa la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.
- Diseño de un modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.
- Valoración del modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, mediante el criterio de expertos.
- Evaluación de los resultados que se obtienen desde el pre-experimento pedagógico y la medición del nivel de satisfacción de docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

En la investigación se asume como criterio metodológico la concepción dialéctico-materialista que conserva lo mejor de cada paradigma de manera integrada en función de la explicación y comprensión del fenómeno (Chávez, 1996; Pérez, 1999; García, 2004; Addine, 2010 y De Jesús et al., 2020) al estar mediado por factores que condicionan su dialéctica, donde se parte de la necesidad social, la epistemológica y la práctica como parte de la filosofía de la ciencia que se aplica para la elaboración de la

teoría.

Para dar cumplimiento a las tareas científicas se emplearon los métodos siguientes:

Del nivel teórico:

Histórico-lógico: se manifestó en los antecedentes, tendencias y lógica conceptual del proceso de redacción de textos científicos, así como en la organización general de los elementos que conforman el resultado científico propuesto.

Analítico-sintético: permitió penetrar en la esencia del proceso de redacción de textos científicos del docente universitario para establecer sus componentes teóricos y metodológicos, su fundamentación, así como realizar el procesamiento de los resultados de la información empírica recopilada.

Inductivo-deductivo: resultó de utilidad para formular generalizaciones a partir de aspectos singulares del proceso de redacción de textos científicos que sirvieron como base para la elaboración de los fundamentos teóricos del modelo propuesto. Este método también fue provechoso en el procesamiento de la información empírica para la caracterización del estado actual del problema en estudio y determinar sus fortalezas y debilidades.

Sistémico-estructural: en la elaboración del modelo configurado en subsistemas que en su estructura, funcionamiento y representación gráfica reflejaron la concepción de la autora, así como la determinación del ordenamiento jerárquico que reveló los vínculos entre todos los elementos, lo cual permitió esclarecer la relación dialéctica entre sus partes.

La modelación: orientada a representar las características del proceso de redacción de textos científicos del docente universitario para su perfeccionamiento, las diferentes categorías para su evaluación y la concepción del modelo.

Del nivel empírico:

Análisis de documentos: se analizó la Política Científica de la Facultad Ciencias Técnicas y Empresariales, el plan de superación de la facultad y departamentos docentes, las

actas de las sesiones científicas de los departamentos, el plan de trabajo metodológico de los diferentes niveles organizativos y de dirección, la evaluación profesoral de los docentes y su plan de desarrollo individual. Además, los planes de estudio vigentes, el modelo del profesional, el programa de la disciplina principal integradora en el que se inserta la asignatura Metodología de la investigación y su programa con la finalidad de obtener información acerca de la proyección y ejecución del tema.

Observación científica: se empleó mediante la confección previa de una guía para la observación a actividades de superación profesional con el fin de constatar el tratamiento dado a la redacción de textos científicos en función de la preparación de los docentes. Asimismo, permitió registrar las transformaciones que sucedieron antes, durante y después de la aplicación de las acciones de superación.

Entrevista grupal a directivos: realizada a decano, vicedecanos, jefes de departamentos y coordinador de carrera para la determinación de las necesidades de los docentes en la redacción de textos científicos y el tratamiento dado al tema.

Encuesta a los docentes: para la determinación de sus principales necesidades de formación en esta arista (con carácter autodiagnóstico). También en el proceso de implementación se utilizó para indagar acerca de los niveles de satisfacción y autovaloración de los docentes, luego de implementadas las acciones de superación profesional.

Entrevista grupal a los docentes: con la finalidad de ampliar aspectos derivados de la información obtenida desde la encuesta, fundamentalmente acerca de los conocimientos teóricos referentes a la redacción de textos científicos y la preparación recibida durante su formación inicial y continua.

Estudio de los productos de la actividad de los docentes: se revisaron y analizaron ponencias, tesis de maestrías y artículos escritos por los docentes, antes, durante y después de aplicadas las acciones de superación profesional con el propósito de constatar el estado de la redacción de textos científicos.

El experimento pedagógico: se puso en práctica mediante el desarrollo de un pre-experimento pedagógico como variante metodológica, en el que no se distinguió el grupo de control, sino que el estímulo, medición y control se realizó sobre la misma muestra seleccionada, antes, durante y después de la aplicación de las acciones para validar en la práctica pedagógica su eficiencia.

Criterio de expertos: se utilizó para someter a la valoración de expertos el modelo y las acciones de superación profesional.

La triangulación de métodos y fuentes: para cruzar información obtenida mediante los diferentes métodos aplicados, determinar regularidades y constatar las características que tenía y debía tener el proceso.

Del nivel matemático y estadístico:

Estadística descriptiva: para caracterizar el comportamiento de indicadores e ilustrar los resultados obtenidos en la investigación.

La estadística inferencial para la comparación de poblaciones no paramétricas longitudinales mediante la utilización de las pruebas de McNemar y Wilcoxon en dependencia de la clasificación de las variables para la interpretación y valoración de los resultados de cada uno de los errores por docente y viceversa en el pretest y postest, con una confiabilidad del 95%. Para disminuir los errores producidos por el tamaño de la muestra se aplicaron técnicas de Monte Carlo en los métodos aplicados.

Como técnica, el análisis porcentual: para la interpretación, análisis y procesamiento de los datos que aportaron los instrumentos aplicados durante el proceso investigativo.

La población la conforman los 47 docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas y la muestra los 17 del perfil de la profesión. Se trabaja con directivos de la facultad y carrera como informantes claves.

La contribución teórica que ofrece la investigación radica en el modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua, el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico como modelos de enseñanza grupal. En él se

vinculan la superación profesional y la actividad científico-investigativa para dar solución a las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica educativa, las exigencias para su implementación, así como el ordenamiento de las etapas para su ejecución.

El aporte práctico se constata en los programas de cada una de las formas organizativas planificadas y ejecutadas (conferencia especializada, entrenamiento, talleres y debate científico) y en el sistema de actividades individuales y grupales concebidas, desde los productos de su actividad como medio de enseñanza.

La novedad científica de la tesis se concreta en el proceder empleado en la dinámica formativa donde se desarrollan las acciones de superación profesional mediante formas organizativas seleccionadas desde la detección, corrección y evaluación de los productos de la actividad de los docentes(textos científicos)como resultado de su actividad científico- investigativa ; mediado el proceso de enseñanza-aprendizaje por el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico como modelos de enseñanza grupal, dirigidos a aprender haciendo como modo de actuación más eficiente en el contexto de la comunicación científica, lo cual constituye una nueva visión del tema desde el enfoque de formación continua.

Estructura de la tesis: está conformada por introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y un cuerpo de anexos que enriquecen la estructura capitular. En el primer capítulo se presenta el soporte teórico y conceptual que sirve como referencia a la investigación, las bases generales y particulares que contribuyen al logro del proceso de redacción de textos científicos del docente universitario y su contextualización en el docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. En el segundo se muestran los resultados del diagnóstico desde las dimensiones e indicadores y la teoría que sustenta el modelo como resultado científico. En el tercero la valoración del modelo desde la consulta de expertos, los resultados del pre-experimento pedagógico y de la medición del nivel de satisfacción de los docentes.

**CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE REFERENCIA QUE
SUSTENTA EL PROCESO DE REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DEL
DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU CONTEXTUALIZACIÓN PROFESIONAL**

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO DE REFERENCIA QUE SUSTENTA EL PROCESO DE REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO Y SU CONTEXTUALIZACIÓN PROFESIONAL

En el presente capítulo se fundamentan desde el punto de vista teórico y metodológico el objeto y campo de la investigación. Se ofrece un acercamiento al proceso de redacción de textos científicos y se le da un tratamiento a conceptos vinculados a este y al enfoque al que se integra; su especificidad en el contexto universitario y en el de actuación de acuerdo con su importancia para la formación y desarrollo profesional desde un enfoque de formación continua.

1.1. El proceso de redacción de textos científicos del docente universitario

1.1.1. La redacción de textos científicos como momento de la actividad científico-investigativa en el contexto universitario

La redacción de textos científicos constituye un momento importante de la actividad científico-investigativa en el contexto universitario, una vez que se cuenta con el resultado obtenido durante el proceso investigativo se requiere transmitirlo como fase de la comunicación científica.

El carácter integral de la formación científica involucra aspectos cognoscitivos y habilidades generales del trabajo y la investigación científica, pero también comprende aspectos subjetivos que atañen a la actitud científica, como la modelación de cualidades que caracterizan el desempeño moral y social del investigador. (Medina, 2014).

En consonancia con la autora, el proceso de formación científica es una problemática de apremiante interés en las instituciones educativas a nivel internacional. La bibliografía en torno a esta temática evidencia una riqueza de miradas y experiencias que añaden complejidad a cualquier pretensión de consensuar las diferentes voces y propuestas teóricas que se han expresado al respecto.

Se concuerda con Medina (2014) al conceptualizar la formación científica como un proceso educativo, gradual y continuo, a través del cual el hombre asimila los contenidos de la cultura científica _entiéndase conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes características de esta comunidad especializada_ con el fin de interactuar con la naturaleza y la sociedad de forma consciente y creativa. Es un proceso de aprendizaje que

se produce constantemente desde las más disímiles fuentes, para enfrentar una realidad donde los adelantos científico-técnicos influyen decisivamente en el desarrollo y la integración social de los ciudadanos.

Se asume la idea anterior por contemplar su carácter paulatino, permanente y por abarcar todo un proceso de aprendizaje condicionado por el desarrollo social. Es criterio de la investigadora que esta formación científica como elemento aglutinador de la actividad científico-investigativa es condicionante para llevar a cabo la actividad investigativa del docente universitario como uno de los roles básicos para el logro de su desempeño profesional.

Se concuerda con Medina (2014) quien asevera que desde la universidad este proceso se vincula estrechamente a la formación profesional, con plena conciencia de que no basta con formar especialistas competentes en un área determinada, es necesario capacitar a investigadores con habilidades para impulsar y dominar la vertiginosa evolución de la ciencia y la tecnología en provecho de la sociedad.

Coincidiendo con Pérez (2016), la cultura científica ocupa hoy un espacio con fronteras difusas puesto que se ubica en la interfase entre el ámbito científico, tecnológico y la sociedad pues no se trata de adquirir conocimientos especializados, sino de su interiorización, el saber incorporarlos para atenuar incertidumbres a la hora de tomar decisiones personales o colectivas cuyos referentes tengan un basamento científico. Es importante la apropiación de estos conocimientos en la conformación de percepciones y opiniones que permitan sustentar juicios críticos frente a la influencia de la ciencia y la tecnología en la vida.

Se aprueba el criterio de la autora mencionada quien precisa que la formación científica cuya premisa fundamental es la investigación, aporta de forma integral al cumplimiento de la misión universitaria. Desde la actividad investigativa contribuye al desarrollo de la cultura, teniendo en cuenta que la universidad moderna ha devenido gradualmente centro de producción científica, con un alto nivel de reconocimiento social. Ello no impide, empero, su papel decisivo en la preservación de la cultura científico-profesional de cada especialidad universitaria, volcada hacia las comunidades donde encuentra su objeto de estudio, o en la promoción, como parte del necesario proceso de socialización de los

resultados de la labor científica.

No es posible aprender o construir ciencia sin atender a su carácter de actividad social, creada paulatinamente gracias a la memoria escrita de los eruditos e investigadores que plasmaron en el documento el pensamiento progresista, las teorías y descubrimientos de su tiempo, así como no es posible la percepción de una universidad socialmente pertinente sin la comunicación escrita de sus principales logros científicos. La redacción de textos científicos es un contenido y un saber fundamental de la actividad científico-investigativa del docente universitario, con vistas a su exitoso desempeño profesional.

En concordancia con lo anterior, uno de los rasgos actuales de la educación superior cubana es la formación de los profesionales en distintos campos del saber, la presencia de la ciencia, la innovación y la tecnología en el proceso universitario, tanto en la generación del conocimiento como en su socialización (Saborido, 2018). Por tanto, el proceso de formación del docente por su carácter formativo, dinámico y flexible debe generar las proyecciones y el desarrollo de su formación a partir de las propias necesidades, potencialidades individuales, grupales y contextuales.

El reto que tiene este docente es la formación de un profesional competente con un alto compromiso social. De ahí la importancia de prepararlo con una visión más integradora del conocimiento como profesional involucrado en varios roles donde el investigativo exige el dominio de los aspectos que contempla la redacción de textos científicos para llevarlos a la práctica y con ello un cambio de actitud para involucrarse en la preparación.

A partir de este criterio, la autora de esta tesis considera que un contenido básico a potenciar en el docente universitario como parte de la actividad científico-investigativa es la redacción de textos científicos que implica la selección de recursos expresivos dentro del amplio sistema de la lengua y su organización para expresar las características generales de la ciencia como reflejo de la relación lógica pensamiento-escritura de acuerdo con un contexto comunicativo propio.

1.1.2. Antecedentes y tendencias de la redacción de textos científicos

La redacción de textos científicos desde el lenguaje como herramienta basada en escritura ha pasado por todo un desarrollo paulatino hasta convertirse en unidades, actos y saberes para la transmisión de la información y el logro de la comunicación desde la expresión

escrita como proceso de interacción social.

Por tales razones, la adquisición del lenguaje escrito fue resultado de un largo proceso de desarrollo del pensamiento y del propio lenguaje del hombre. Antes de que este dispusiera del lenguaje escrito, tal y como se conoce hoy, sus pensamientos, ideas y costumbres se conservaban por tradición oral, transmitida de padres a hijos, o expresadas a través de la pintura y otras manifestaciones artísticas. (Rivero, 2015).

Las preguntas sobre el lenguaje se remontan a los comienzos de la filosofía occidental en la antigüedad en dos corrientes de pensamiento filosófico como el idealismo y el realismo, con el debate filosófico más antiguo sobre la lengua que se ha conservado, el diálogo de Platón, titulado *Crátilo*. Se trata de una discusión acerca de los orígenes del lenguaje y la naturaleza del significado. Otros precursores fueron el filósofo griego Aristóteles con una de sus obras fundamentales *De interpretatione* donde aborda las categorías del lenguaje y la creación el significado; y los estoicos con su análisis gramatical. (Pérez, 2016).

La propia autora enfatiza en diferentes ideas que sirven de sustento y análisis al presente estudio, en este sentido precisa que la Edad Media viene marcada por la obra y el pensamiento del teólogo San Agustín, en la cual varios aspectos de su teoría del lenguaje merecen ser destacados, bien por su importancia en sí o por su influencia en los escolásticos posteriores.

Los filósofos medievales estaban francamente interesados en las sutilezas del lenguaje y en su uso. Muchos de los más interesantes problemas de la filosofía del lenguaje moderno fueron anticipados por los pensadores medievales. Ya en el Renacimiento se encuentran otros precursores entre los que resalta el humanista Erasmo de Rotterdam, el cual consideraba que quien no sabe escribir bien, siempre se equivoca al expresarse o transmitir un mensaje. Por eso, se convirtió en un verdadero maestro en el uso de la prosa en lengua latina.

El estudio del lenguaje ha sido abordado tradicionalmente a partir de dos perspectivas filosófico-lingüísticas fundamentales. La primera se denomina subjetivismo idealista. Su principal exponente fue Humboldt, el cual consideraba la lengua como una actividad, como un proceso constante de construcción que se materializa en forma de actos de habla individuales. Ahora bien, para los seguidores de esa idea lo importante es la estilística,

enfocan la lengua desde el punto de vista del locutor. La segunda concepción es el objetivismo abstracto, el cual da origen al estructuralismo que tiene como exponente a Ferdinand de Saussure.

Por su parte, la invención de la escritura representó, sin dudas, uno de los hitos fundamentales en la evolución de la comunicación humana. Allí se fija el límite convencional entre la prehistoria y la historia. Lo que se escribe queda fijo, pues utiliza algún soporte material que le otorga ese grado de perdurabilidad. En todos los casos, el mensaje escrito ha logrado llegar a muchos seres humanos distantes en el tiempo y en el espacio; y esta permanencia permite que el mensaje quede definido con precisión. Con el surgimiento de la escritura llegó el desarrollo del pensamiento crítico que posibilitó, a su vez, el de la ciencia, la filosofía y la literatura.

El conocimiento que posee cada individuo de su lengua no proviene específicamente de los diccionarios ni de las gramáticas, sino de las enunciaciones concretas que oye y que son reproducidas en la comunicación lingüística viva con los demás. La comunicación lingüística es el más importante de todos los sistemas de comunicación e intercambio de informaciones empleados por el hombre. Se produce con la utilización del lenguaje, oral y escrito, ambos con sus particularidades.

En este sentido, la perspectiva lingüística se proyecta pedagógicamente en relación con la competencia comunicativa al utilizarse el lenguaje para la adquisición y transmisión de conocimientos, como medio idóneo, y para comunicarse con efectividad. Un buen docente tiene que ser un buen comunicador. En tal sentido, la primera condición que debe tener un buen comunicador es el dominio de las distintas formas del lenguaje y, por supuesto, de los recursos de su idioma; por lo que se hace imprescindible desarrollar múltiples habilidades para la expresión escrita.

Han sido básicamente los aportes de Bajtín (1977) y Vigotski (2006), como filósofos del lenguaje, las contribuciones de la teoría de la enunciación, de la Pragmática y de la Lingüística, lo que más ha influido en la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural.

Y es que el lenguaje no es un código abstracto que existe separado de los individuos que lo utilizan, no es un fenómeno al que se le puede aislar de su dimensión psicosocial. Por

tanto, aunque la redacción científica propiamente dicha, como ciencia y como movimiento organizado, surja a comienzos del siglo XX, parece existir unanimidad entre los distintos autores al referirse a sus antecedentes.

La redacción de textos científicos es fundamental en la formación del docente universitario y, por tanto, forma parte de la cultura profesional universitaria contemporánea. De ahí que los profesores deban tener clara la conciencia del papel que les corresponde, lo cual exige una preparación lingüística, teórica y metodológica. Sin embargo, la práctica ha demostrado distintas dificultades de estos profesionales relacionadas con el insuficiente dominio de las habilidades para la redacción de textos científicos; redacción en la que, según Cassany (1993), el lenguaje juega un papel central.

La redacción científica es una manera de comunicación para los investigadores, para dar a conocer sus resultados en revistas científicas. Las primeras revistas científicas datan del siglo XVII y fue en 1665 cuando aparecieron revistas como la *Journal des Sof* en Francia y la *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*.

Los aportes de la corriente vygotskiana han destacado el principio de la significación, el desarrollo cultural de la conducta humana, los estadios en el dominio de los signos, el principio de la mediación, la función planificadora del lenguaje, la teoría de los significados y los sentidos, el carácter activo de los procesos psíquicos, el carácter social de la actividad humana, la unidad de la actividad y la comunicación, el carácter consciente y científico del proceso de enseñanza. Siempre tomando, como eje central y de análisis, al lenguaje como elemento rector a la hora de redactar textos científicos, del cual se deslindan las demás categorías interrelacionadas con el proceso de redacción como el pensamiento, la lengua y la comunicación escrita donde se pone de manifiesto una configuración psicológica en la que intervienen varios procesos.

Teniendo como basamento teórico-metodológico, la concepción dialéctico materialista, se puede precisar que se analiza al ser humano en su medio social y el origen y desarrollo de la personalidad en el contexto histórico-cultural. Por lo que se toma lo histórico-cultural para la comprensión del lenguaje, referido a la propia especie humana, y para comprender al individuo como un desarrollo social y cultural que parte de lo interpersonal a lo intrapersonal y que tiene al lenguaje como mediador de todas sus relaciones.

Todo lo que posibilitará el arte de redactar, unido al manejo del lenguaje y el pensamiento, y el proceso de redacción en sí mismo con todas las habilidades y conocimientos que conlleva para el individuo. Por lo que al concebir el lenguaje como capacidad humana, se entiende que el componente psíquico interviene tanto en su aprehensión como en su uso (Figueredo, 1982). Es por ello que una de las ramas de la Lingüística comprende el estudio de lo psicológico en su vínculo con el lenguaje.

Por estas razones, el docente universitario necesita continuar estudios de actualización que requerirán la redacción de disímiles textos científicos. En todas estas situaciones, debe acudir a la escritura para comunicarse y para ello necesita estar adecuadamente preparado. Por tanto, escribir es una habilidad que requiere de su enseñanza planificada. Los aspectos teóricos y metodológicos emergen del propio proceso de redacción que implica la organización lógica de las ideas y su expresión ordenada mediante el lenguaje escrito, lo que refleja la manera específica en que se interrelacionan en cada individuo.

1.2. Acercamiento a las características de la redacción de textos científicos

Para lograr un acercamiento conceptual y adentrarse en las características que debe poseer la redacción de un texto científico se requiere analizar varios términos que enmarcan este proceso como momento importante de la comunicación científica.

En todo proceso investigativo ocupa un lugar prioritario el proceso de redacción de textos científicos, de ahí que el ingreso a la ciencia sea por la vía de la escritura. De hecho, lo que se conoce en un campo del conocimiento es lo que alguien encontró y en determinado momento sometió a la acción de la escritura a la que virtualmente se tiene acceso. (Day, 2005; Cortés y Meraz ,1990).

Son disímiles los conceptos acerca de redactar, se considera que es compilar o poner en orden, expresar por escrito los pensamientos ordenados con anterioridad donde se destaca la relación inherente que se establece entre pensamiento-lenguaje y entre pensamiento-escritura (Martín, 1970). Alzola afirma (citado por Ruiz y Orizondo, 1977) que es relacionar el pensamiento con la palabra, organizar mentalmente lo que se quiere decir, comprometerse con unas palabras y sus combinaciones sintácticas.

Desde otra visión, es una actividad comunicativa que implica un estado cultural avanzado de quien la ejercita (Basulto ,1998). Su propósito es combinar palabras, frases, párrafos,

textos y a través de ellos unir ideas ya elaboradas de manera que se produzcan en un todo armonioso, capaz de ser debidamente comprendido (López et al., 2011). Es considerada una herramienta del desarrollo científico, se enfatiza en redacción y estilo. (Durán et al., 2017).

Se concuerda con las ideas anteriores pues permiten tener una comprensión más holística del lenguaje como herramienta básica para redactar, lo que coadyuva a precisar el uso sociocultural específico que adquiere en el ámbito de la ciencia pues posibilita a los miembros de la comunidad científica, la comunicación de las búsquedas, los procesos, los descubrimientos y los resultados de la actividad científico-investigativa.

Se asume lo expresado pues se imbrica la redacción y el lenguaje escrito para lograr una organización lógica y ordenada de las ideas, una selección y un uso adecuado de las herramientas discursivas para su máxima expresión comprensible, acto que se logra desde la gestión y regulación del proceso mental que implica el proceso de escritura: la planificación (organización de ideas), la textualización (uso de la paráfrasis y exposición ordenada de las ideas) y la revisión (detectar los problemas y encontrar formas de mejorarla).

En el caso específico de la redacción científica es la transmisión de una señal clara al receptor (Day, 2005); es el proceso de pensar, reflexionar, seleccionar palabras, pulir la producción textual, priorizando la legibilidad del mensaje (Balmaseda, 2007). Por su parte, la redacción de textos científicos tiene especificidades que establecen distinciones con la de otros tipos. Estas diferencias se basan precisamente en la relación pensamiento-lenguaje científico donde la redacción refleja los contenidos de la ciencia, eligiendo y combinando recursos lingüísticos que expresen sus rasgos. (Medina, 2014).

En consonancia con lo anterior, la redacción de textos científicos tiene el único propósito de informar el resultado de una investigación. En él se aplican los mismos parámetros para comunicar válidamente conocimientos derivados de resultados investigativos y comprender la información sin ningún inconveniente.

Este proceso anterior se logra a través de características esenciales que la distinguen como la claridad y precisión en las ideas, la secuencia lógica y organizada de estas, el lenguaje objetivo sin recursos expresivos que lo adornen, la modalidad neutra de la

escritura, el uso adecuado de los marcadores discursivos, entre otras. (Pérez, 2016).

De igual forma, el proceso de construcción científica como momento final del proceso de redacción exige una cuidadosa elección de las palabras o términos de la ciencia a utilizar: precisión en el uso de sustantivos, adjetivos, verbos, conectores textuales y otros recursos lingüísticos, verbales y no verbales: el conocimiento de los actos del habla propios de la comunicación científica y los tipos de textos.

Lo antes expuesto se corrobora desde la propuesta de Roméu (2007) quien explica que en la producción del acto de la construcción de textos es imprescindible tener en cuenta cuatro etapas: motivación, orientación, ejecución y control, idea con la que se concuerda puesto que ese proceso de construcción mediado por la redacción requiere transitar por varios momentos en función de lograr el resultado deseado.

La declaración anterior se evidencia en todo el proceso de redacción ya que en él la actividad se desarrolla mediante las tres dimensiones que actúan en las relaciones del hombre: la actividad cognoscitiva, la actividad práctica y la actividad axiológica, lo que permite comprender el proceso de la actividad valorativa, el papel que desempeñan las necesidades y los intereses en la propuesta de fines para alcanzar un resultado.

En ese acto de redacción, la construcción de textos coherentes y bien cohesionados, así como el conocimiento de las normas ortográficas constituyen un requerimiento necesario para adquirir las destrezas necesarias en la redacción de textos científicos. (Delgado, 2016).

En la literatura son empleadas diferentes nomenclaturas para significar el proceso de expresión escrita desde los recursos comunicativos. En la investigación se asume el término redacción, el que se integra a textos científicos para evidenciar el momento de fusión pensamiento-lenguaje-escritura desde su ilación lógica.

En cuanto a la redacción de textos científicos existen fuentes que brindan recomendaciones para llevar a cabo este proceso y que a su vez se convierten en ideas básicas a tener en cuenta, entre ellas: Day(1999,2005) refiere el empleo de palabras claras, sencillas, ordenadas y cómo la escritura clasifica y ordena; Branch y Villarreal (2008) insisten en organizar cada párrafo, escribir con precisión y evitar palabras sofisticadas; Diez-Ewal (2011) indica la redacción del texto; Morales y Wheeler (2008)

enfatan en eliminar párrafos reiterativos y lograr el orden lógico de lo redactado; Sabaj (2009)precisa la redacción de las oraciones, la ortografía y la estructura gramatical de los párrafos. (Serrano et al., 2018).

En este momento de redacción de textos científicos, ocupa un espacio importante el lenguaje como resultante cualitativa del proceso que llevó a la especie del signo como señal al significado y se realiza en el plano social (Merani, 1980). Debe jugar un papel fundamental y no lateral o marginal en el aprendizaje de las ciencias. Aprender ciencia significa aprender a hablar o escribir sobre ciencia. (Cassany ,1999).

De igual manera, participa en la construcción del pensamiento, en conceptos y en su exteriorización, lo que revela sus dos funciones: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa (Roméu, 2008). El lenguaje es el vehículo mediante el cual el conocimiento se construye y se da a conocer a los demás. (Rodríguez, 2013).

Por su parte el lenguaje científico se define como un conjunto de registros especializados propios de las diversas ciencias, caracterizados por unas opciones específicas en el léxico, la sintaxis y la organización discursiva que los diferencian de la lengua común. (Roméu, 2002).

Según criterio de la investigadora el lenguaje de la ciencia es una herramienta para comunicar conocimientos, desarrollar la actividad científica, mostrar la identidad profesional, influir en los otros; es una herramienta profesional. En el contexto académico trasciende la noción de lenguaje como medio para informar, implica reconfigurar juicios, postulados, teorías y formar sujetos capaces de construir textos científicos. También tiene la potencialidad de incidir sobre el pensamiento y reestructurarlo.

Se asume la idea de que mediante el lenguaje científico claro es que puede lograrse, por medio de determinados medios expresivos, una organización eficaz que respete el formato establecido para el trabajo científico y la organización de ideas de modo lógico (Rodríguez, 2013). El lenguaje escrito es más elaborado y perdurable, de ahí su relevancia como medio idóneo para acumular y transmitir el conocimiento humano a través de todas las épocas.

Cada ciencia requiere de vocabulario técnico, este conforma su lenguaje particular, no obstante, existen rasgos comunes entre las ciencias; pero las especificidades radican en

el objeto de estudio de cada una de ellas. Por lo que el lenguaje científico es el conjunto de variedades lingüísticas con una fuerte marca terminológica que, junto a otros signos no lingüísticos, resultan indispensables para la transmisión de conocimientos especializados (Jara, 2015).

Al decir de Méndez (2018) el lenguaje de la ciencia requiere de claridad, precisión, univocidad y neutralidad. Presenta un código que puede ser lingüístico, no lingüístico o la mezcla de ambos. Los textos que se utilizan para describir el lenguaje científico son preferentemente los expositivos y los argumentativos, dentro de ellos se explican los fenómenos de la ciencia y se manifiesta la correspondencia entre la forma y el contenido de los mismos para lograr el discurso.

Existen diferentes criterios sobre el discurso porque se conjugan en él factores de carácter lingüístico, psicológico, social, filosófico, entre otros. Al tener en cuenta estas dimensiones es comprensible por qué diferentes disciplinas están comprometidas con su estudio. La lingüística, por su interés en el lenguaje y su uso; la psicología, porque tiene en consideración las creencias y emociones y cómo estas se comunican; las ciencias sociales, por su análisis de las interacciones en situaciones sociales.

Con frecuencia se restringe el sentido de la comunicación a la acción de informar -tal vez por ser la más conocida- y satisfacer necesidades prácticas y emocionales. Sin embargo, esta es una de las funciones de la comunicación pues también incluye otras como la afectivo-valorativa y la reguladora. La primera se refiere a la estabilidad emocional y realización individual porque permite establecer una imagen de sí mismo y de los demás, lo que se logra por la valoración de las cualidades personales de los comunicadores. Se conjuga lo individual con la necesidad de compatibilizar su papel social y personal. La otra función, reguladora, depende de la efectividad de las dos anteriores, pues si la valoración que se tiene sobre algo es asimilada, se procede en dependencia de ella y se cambia la actitud; entonces, la comunicación sirvió para regular el proceso.

En este proceso ocupa un lugar especial el texto profesional, el cual responde a las características generales del estilo funcional profesional al cumplir la función comunicativa especializada en las actividades profesionales. Independientemente de que en este estilo se incluyen varios subestilos y dentro de estos hay especificidades en cuanto a los tipos

de textos, existen características generales que cohesionan esta formación funcional. (Sales, 2007).

Este texto es considerado el producto de la escritura y el término conversación al producto del acto de hablar o a una interacción en curso, sin atender a los usuarios o a otros aspectos del acto comunicativo en su totalidad (Van Dijk, 1983), una producción lingüística que sirve para expresar y transmitir conocimiento especializado, presenta una serie de características lingüísticas, especialmente en el plano textual y en el nivel léxico (Santamaría y Martínez, s.f). Desde otra visión es un reflejo de la actividad cognoscitiva del hombre y del progreso de la ciencia, la tecnología y posee las mismas características de la ciencia como otros textos, características estilísticas, léxicas y gramaticales propias: la impersonalidad, la objetividad y la exactitud. (Roméu, 2010).

Al redactar hay que tener en cuenta el tipo de texto, en este caso el texto científico es aquel que presenta el desarrollo de un contenido de forma sistemática, producto de una investigación, aportando pruebas y resultados. (Cáceres, 2013). Este tipo de texto responde a un contexto comunicativo específico que determina emisor, receptores e intención del discurso. Se caracteriza por un lenguaje especializado que defiende ideas, conceptos y establece un diálogo con la ciencia como fenómeno social. (Medina, 2014).

La investigadora concuerda con la autora al referir que el texto científico es el medio lingüístico mediante el cual se comunican los avances de la ciencia y la técnica como resultado de las investigaciones (función referencial), aunque generalmente su discurso es persuasivo pues pretende convencer y modificar conocimientos. Por lo que resulta necesario para quien redacta conocer la esencia de lo que escribe, este subproceso que se realiza como parte de la propia orientación permitirá realizar la planeación de lo que se desarrollará posteriormente como texto científico escrito. (Rivero, 2015).

De las ideas anteriores, la investigadora infiere que este tipo de texto aporta un contenido desde características léxicas, estilísticas, sintácticas o gramaticales de acuerdo con la organización discursiva, producto de los resultados de un proceso investigativo; pero otro elemento a tener en cuenta es la tipología del texto científico en el cual se utiliza el lenguaje propiamente expresado. La clasificación de los textos científicos, a partir de las concepciones de la estilística funcional tiene en cuenta tres tipos: los textos científicos

escritos propiamente dichos (informes de investigación, tesis, referat, artículos, ponencias), los textos de divulgación científica (libros de texto, manuales y artículos de divulgación) y los textos de administración científica (patentes, documentos de la administración científica).

El texto científico debe responder a los principios de claridad, brevedad, precisión y concisión (Mari, 2005; Padrón et al., 2014; Corrales et al., 2015). Otros autores añaden a estas: el buen estilo y rigor. (Rodríguez et al., 2014).

Los textos se caracterizan por su carácter comunicativo, social, pragmático, sintáctico y semántico. Se expresa en la textualidad, entendida como el conjunto de características que debe reunir un texto para ser considerado "texto", entre las que se incluyen la coherencia y la cohesión que se concretan en su carácter estructurado y sistémico al interrelacionarse en el contenido y la forma. (Rivero, 2015).

Según la investigadora las fuentes consultadas coinciden en que el texto científico selecciona y combina recursos lingüísticos para expresar los rasgos característicos de la ciencia, lo cual determina su especificidad, los rasgos generales que lo distinguen de otros textos profesionales y conforman su estilo.

En la concepción del texto científico deben tenerse en consideración tres principios fundamentales al decir de Pérez (2016): el principio de consecuencia (la fidelidad a las opiniones que se defienden en la obra científica), el principio de la progresión óptima (la selección más adecuada de la estructuración de los segmentos comunicativos del enunciado, cronología, ordenación sistemática, entre otros y el principio de la proporcionalidad (la extensión de los diferentes segmentos de los enunciados).

Se coincide con Rivero (2015) al analizar que se enfatiza en la producción de significados valorando el texto como unidad del habla, de la lengua en uso y en la que supone un acto referencial cuando se habla de algo; un acto predicativo puesto que se dice algo de lo que se habla y un acto elocutivo, por cuanto responde a una intención específica como unidad básica de comunicación humana dotada de una intencionalidad y función cultural.

Por tales razones al redactar un texto científico, el dominio de los medios comunicativos resulta esencial: los recursos fonológicos, morfológicos, lexicales, sintácticos y textuales propios del lenguaje que se emplea en la ciencia (Roméu, 2002). Del dominio y aplicación

de estos recursos depende el desarrollo de habilidades comunicativas.

Para interiorizar el empleo de medios comunicativos se hace necesario conocer las insuficiencias que pueden presentarse en la redacción de textos científicos al no emplearlos de manera correcta y al decir de Domínguez (2009) incluye las de tipo semántico, sintácticos y pragmáticos.

Las de tipo semántico se centran en el exceso de vana palabrería, verborragia, omitir información importante, redundancias (repetición de ideas), monotonías (repetición de palabras o expresiones), terminología imprecisa (impropiedad, barbarismos) y uso de frases que pertenecen al código informal.

Refiere las de tipo sintácticos donde se incluyen los solecismos (incorrecciones en el uso de pronombres, adverbios, conjunciones, conjugaciones verbales, concordancias); anfibologías (ambigüedad en las ideas); persona gramatical (abuso de la primera persona, falta de impersonalidad); uso inadecuado de nexos gramaticales, uso incorrecto de signos de puntuación y caracteres: negritas, cursivas, mayúsculas, subrayado, siglas; inadecuada estructura del trabajo, incoherencia en el estilo del asentamiento bibliográfico y sintaxis ampulosa.

Y por último las de tipo pragmático que consiste en expresiones populares o vulgares, no adecuación al contexto, estructura inadecuada del tipo de texto científico y declaraciones inmodestas. La investigadora refiere que estas insuficiencias dadas en el proceso de redacción de textos científicos le restan a la ciencia su valor como resultado investigativo. Sobre la base de las deficiencias es necesario tener en cuenta que el proceso de redacción es una labor de planeación, escritura y revisión que involucra una serie de tareas orientadas a la claridad, la comunicabilidad, la precisión, la concisión y en general al rigor y al buen estilo, de ahí la emergencia de dominar este proceso en conjunto con los medios expresivos. A la idea anterior, se une la adquisición del lenguaje de la ciencia que no sucede al margen de la adquisición de los conocimientos específicos, proceso vinculado directamente a la comprensión científica como proceso de significación o ciclo semántico del proceso de comprensión textual.

Todos estos aspectos constituyen referentes importantes de la formación lingüística vista como un proceso gradual donde el trabajo realizado constituye la base para alcanzar

niveles superiores de relación del sujeto con la información, a la que debe darle un sentido y significado propio acorde con el contexto socio-histórico en que se desarrolla. (Rivero, 2015).

Al decir de esta autora, la formación lingüística es el proceso encaminado a la apropiación de conocimientos, habilidades y valores relacionados con el empleo de la construcción de textos como una vía para enseñar a aprender que prepara al docente, para actuar de manera activa y creadora ante cualquier información y su procesamiento, en correspondencia con sus necesidades y las de la sociedad.

Como proceso tiene un carácter continuo, intencional y no puede improvisarse, la política y estrategias de los organismos estatales, la actitud, preparación de los profesores y la organización que se alcance son factores fundamentales para el logro de este propósito, idea con la que se concuerda plenamente puesto que comprende el carácter sistemático, intencional y organizado que caracteriza a esta formación.

Rivero (2015) insiste en que la formación lingüística se expresa mediante el modo de actuación del sujeto al interactuar con los recursos expresivos, la investigadora redimensiona sus ideas con respecto a la adquisición de una formación lingüística cuando el sujeto es capaz de:

- Localizar e interpretar información y tomar decisiones en función de esa interpretación desde el empleo de los mecanismos expresivos del lenguaje.
- Enfrentarse, resolver situaciones y problemas nuevos a partir de procedimientos conocidos para el tratamiento de la información desde la aplicación de las características léxicas, estilísticas, morfosintácticas y textuales en función de lograr los principios del lenguaje científico.
- Poseer un pensamiento crítico, analítico y valorativo ante la información del texto y proyectarse ante el uso correcto de los recursos de la lengua.
- Mantener una actitud ética y responsable respecto la escritura de la información.

Ante estos presupuestos son esenciales las características lingüísticas del texto científico que están presentes en las formas de elocución que más se emplean en este tipo de texto (exposición y argumentación), en el uso de tecnicismos y del lenguaje exacto que proporciona la relación entre el significado y el significante, evitando así la sinonimia y la

polisemia, en la objetividad y las oraciones impersonales, en los adjetivos especificativos que presentan valor descriptivo, en los sustantivos abstractos y en las oraciones compuestas que expresan consecuencia, circunstancia, condición y causa. También hace referencia a las características retóricas y lógicas. (Méndez, 2018).

Se es consecuente con las ideas que aporta Méndez (2018) que, aunque las contextualiza para el estudiante, se considera que de igual manera, el docente universitario tiene que dominar el discurso de la ciencia que investiga y para ello debe recurrir al lenguaje especializado que caracteriza el texto.

En esta dimensión se concuerda con Domínguez (como se citó en Domínguez et al., 2018) quien refiere las características del texto científico y hace alusión a lo lógico, retórico y lingüístico, idea asumida en la investigación por incluir los aspectos básicos que permiten la redacción de este tipo de texto.

La propia autora enfatiza en que la estructura de un trabajo científico se adecua a una lógica que exprese la gradualidad, la suficiencia y la pertinencia de la información. Se entiende por gradualidad, la ilación lógica de las ideas abordadas de manera que no haya lagunas de información ni presuposiciones innecesarias. Esto contribuye a la coherencia semántica del texto.

La suficiencia del texto se mide en que este tenga la información necesaria. Todas las ideas relacionadas con el tema y los subtemas tratados apuntan a la pertinencia de la información. La originalidad expresiva y el estilo personal se sacrifican en beneficio de la claridad y la precisión en la exposición de ideas. Como texto predominantemente argumentativo, revela la relación lógica entre la tesis, sus argumentos y podrá utilizar argumentaciones inductivas o deductivas de diverso tipo.

Otro aspecto de la lógica del texto científico radica en la adecuación del discurso a la finalidad para la que fue concebido y a la tipología que es funcional a esa finalidad. Toda construcción científica se basa en la logicidad de sus elementos constituyentes y la adecuación de estos a un contexto y situación específicos.

Constituyen aspectos de la lógica del texto científico los intertextos que los componen. En el texto científico se encuentran al pie de página, al final de los capítulos o al final de los textos, algunas anotaciones o informaciones adicionales a manera de aclaración o de

asentamiento bibliográfico. Estas son las llamadas citas, notas y referencias, además de las figuras, esquemas y tablas.

Como parte de las características retóricas es importante tener en cuenta las tres partes o componentes en un documento, prescindiendo de las particularidades de cada tipología textual: la presentación, el núcleo y el cierre. Esta estructura trimembre ejerce diversas funciones y sigue la máxima de la oratoria clásica: di de qué vas a hablar, habla y di de qué has hablado.

Otros componentes que contribuyen a organizar los datos son los capítulos y epígrafes así como los anexos, las notas, las referencias, entre otros. Las características lingüísticas lo hacen diferente a otros textos y están en correspondencia con las funciones que el tipo de texto desempeña, a saber, exponer, argumentar las teorías y ofrecer conclusiones que contribuyan a transformar la realidad.

No todos los textos científicos poseen la misma superestructura esquemática. El esquema global al que el texto se adapta, depende de la tipología textual y de su intención. Se puede hablar entonces de la superestructura del artículo o de la ponencia u oponencia que son diferentes entre sí y funcionan para situaciones comunicativas diferentes. El tema que se aborda en el texto constituye el contenido o macroestructura, que se subdivide en subtemas o macroestructuras integradas por los párrafos.

Una forma de clasificación, que atiende el punto de vista discursivo, es el que tiene en cuenta los tipos de prosa establecidos por la retórica. En los textos científicos predominan la exposición y la argumentación, aunque también se hallarán en determinados textos, la descripción y la narración.

Otros elementos retóricos que deben tenerse en cuenta son la intertextualidad (citas, referencias y comentarios de otros textos, así como valoraciones de las ideas y posiciones de otros autores; la estructura abierta o cerrada de acuerdo con el tipo de texto; uso de los patrones retóricos al presentar la información (gráficos, esquemas y dibujos).

Como parte de las características lingüísticas (léxicas, morfológicas, sintácticas y textuales) la autora precisa el léxico como el rasgo del estilo científico que lo diferencia de otros estilos comunicativos. Esos términos se diversifican, transforman y aumentan a medida que avanza la ciencia. Al caracterizar el lenguaje de la ciencia es esencial el

dominio de la terminología científica, o sea, el conjunto de palabras que designan aspectos de la realidad objeto de estudio de un área del saber científico que expresan los conceptos que se han ido construyendo en el proceso de conocimiento del mundo.

En este sentido, las morfológicas se dirigen al predominio de determinadas partes de la oración o clases de palabras, a la forma que son empleadas por la capacidad que tienen estas categorías para transmitir información. Lo sintáctico a características propias que le dan coherencia, logicidad, claridad y a los recursos de los que se vale y las textuales hacia sus características de informatividad, adecuación, coherencia, cohesión, intertextualidad y aceptabilidad.

Estas características textuales radican en:

- Informatividad: son textos con un alto grado de información como resultado parcial o final de un proceso investigativo.
- Adecuación: alto grado de formalidad, propósitos y objetivos del emisor hacia el lector y la situación de comunicación en que se produce así como la finalidad comunicativa.
- Coherencia: selección de la información relevante, estructura cerrada, el texto responde a un esquema previamente planificado por el escritor, estructuras estereotipadas, convenciones sociales, lógica derivación temática, entre otras.
- Cohesión: recursos gramaticales, recursos paralingüísticos–tipografías, códigos gráficos y distribución espacial del texto.
- Intertextualidad: alta frecuencia de referencias endofóricas y exofóricas. El texto científico es intertextual por naturaleza.
- Aceptabilidad: dada por la relación entre el lenguaje, el tema que trata, la finalidad y el tipo de texto, todo en relación con el receptor.

Al decir de la investigadora, se hace necesario precisar que todas esas características se separan para la determinación de aspectos, pero se integran porque lo ortográfico, lexical, estilístico y gramatical posibilitan arribar a las características textuales y con ello a la redacción del texto. Todas las características enunciadas son asumidas en la investigación por contemplar la esencia del estudio enmarcado desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal donde el docente se convierte en el protagonista de la actividad científico-

investigativa.

Es válido aclarar que de igual manera en la redacción científica, lo metodológico juega un papel central, sin él no existiera el resultado investigativo; en esta dirección Domínguez (2009) concreta las posibles insuficiencias, pero no forman parte del campo de estudio. Aunque en la escritura del texto científico lo metodológico y lingüístico no se pueden separar porque uno depende del otro, la investigación se intenciona más a los recursos lingüísticos que posibilitan lograr un proceso de redacción coherente.

En la literatura revisada la investigadora no ha encontrado antecedentes de definición conceptual ni operacional para la redacción de textos científicos, pero se toma como punto de partida el desarrollo teórico de los términos: redacción, redacción científica y texto científico, esbozados anteriormente.

Sobre esta base y de acuerdo con los intereses del estudio se integra y define la redacción de textos científicos como el proceso mental que en su unidad cognitiva, procedimental y actitudinal se autorregula en el individuo para su desempeño eficiente, al lograr la relación lógica pensamiento-escritura de los resultados de la investigación científica, de acuerdo con un contexto comunicativo propio, mediante el empleo del lenguaje escrito desde el conocimiento y manejo de los recursos léxicos, estilísticos, gramaticales y textuales.

La redacción de textos científicos está dirigida a perfeccionar la escritura de sus resultados científicos y con ello alcanzar logros en la comunicación científica individual e institucional como proceso de transmisión y divulgación de los resultados de la actividad científico-investigativa. El camino recorrido desde el punto de vista teórico permite derivar aspectos importantes a trabajar en el proceso de redacción de textos científicos que se convierten en las normativas básicas a tener en cuenta.

Se infiere que para organizar las ideas en un texto científico se requiere de conocimiento teórico y práctico de rasgos prototípicos, características o principios del lenguaje científico y de las características lógicas, retóricas y lingüísticas; pero también una actitud acorde no solo con el proceso de detección, autorrevisión y autocorrección del escrito, sino con la posición ante la necesidad de preparación para lograr aplicar esos conocimientos que forman parte de la actividad científico-investigativa del docente. Todos estos elementos

enmarcan el proceso integrador que conforma la redacción del texto científico.

1.3. La redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas

1.3.1. La formación continua como vía para la enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos científicos

El proceso de formación continua es sustentado por un grupo de categorías y conceptos que integran su dinámica organizativa, por lo que es necesario adentrarse en ese sistema para comprender hacia dónde se enmarca el estudio presentado y la necesidad de organizar la enseñanza-aprendizaje del proceso de redacción de textos científicos de los docentes desde esta vía.

Del proceso anterior emana la formación como una de sus categorías básicas considerada como la influencia de fuerzas externas e internas, sociales, naturales, organizadas, espontáneas y sistemáticas con todo aquello con lo que interactúa el hombre, es decir, los demás hombres y los objetos. (Honore, 1980).

Por su parte, Ferry (1991) explica la formación como un proceso de desarrollo tendente a adquirir o perfeccionar capacidades. Contribuye al desarrollo del individuo y al perfeccionamiento de su desempeño como profesional (Zuber-Skerritt, 1992; Ferreres, 1996).

De igual manera es considerado un proceso totalizador cuyo objetivo es preparar al hombre como ser social que agrupa en una unidad dialéctica los procesos educativo, desarrollador e instructivo (Álvarez de Zayas ,1999). En la pedagogía cubana se concibe como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente que le permiten actuar consciente y creadoramente. (Báxter, 2002).

Según criterio de la investigadora se introduce una arista importante al concebirla como un proceso de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una determinada función: la docente. Estos conceptos restringen la formación a la función docente, pero se requiere formación para todas.

La filosofía marxista y su concepción dialéctico-materialista considera a la formación como base y resultado del desarrollo concebido en estrecha unidad, a partir de sus

principios y concepciones que explican el desarrollo humano donde se reafirma que este se forma, desarrolla y modifica en su interacción con el medio social y se orienta hacia el logro de los objetivos de la educación. (García, 2010).

Se relaciona entonces con los procesos de desarrollo, aprendizaje, educación y es un complejo proceso de construcción activa de la subjetividad de los implicados en un proceso de interrelación entre lo interno y lo externo (Paz et al., 2011). Se interpreta como base del desarrollo y como consecuencia de este; es la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación. (López, 2016).

Desde otra mirada, la formación no consiste únicamente en la adquisición de una cultura, sino que implica su transformación mediante el ascenso a la generalidad. Es transformación del individuo y de la cultura; es salir de sí mismo y acceder a algo más. (Lozano, 2017).

Según criterio de la investigadora en los conceptos expuestos existen puntos de coincidencia al plantear que la formación conduce al desarrollo de la personalidad plena del hombre como ser social y es el resultado de un proceso educativo que responde a las exigencias sociales en que se enmarca el sujeto.

Por todo ello la investigadora coincide con Mendoza (2011) al considerarla como un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, permanente, continuo e inacabado que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin general o especializado, acorde con las exigencias sociales. Se asume ya que encierra su concepción desde una visión integral.

Según la autora los criterios dados reconocen el proceso de comprensión de la formación asociado a la categoría desarrollo. En el momento actual ha adquirido una mayor fuerza esta categoría como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación.

Desde este punto de vista, formación y desarrollo constituyen una unidad dialéctica, así toda formación implica un desarrollo y todo desarrollo conduce a una formación psíquica de orden superior (García, 2002). Es la base del desarrollo, como consecuencia de este y es entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación. (López, 2002).

Otra categoría importante es preparación, definida como todas las actividades de carácter político-ideológico, docente-metodológicas e investigativas que asumidas de manera consciente, sistemática y organizada elevan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de las transformaciones producidas en el modelo de la escuela cubana actual. (Morales, 2011).

También se le denomina preparación al conocimiento que adquiere un ser humano durante sus estudios académicos, aunque es necesario recalcar que va mucho más allá del estudio o el conocimiento teórico, tiene que ver también con la práctica que se adquiera. (Pérez y Gardey, 2013).

La investigadora considera que las definiciones anteriores centran la preparación a las actividades que involucran al docente y que de una manera organizada, sistemática y consciente conducen a la elevación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se circunscribe la preparación al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin especificar a cuál función; se enmarca en el conocimiento adquirido durante los estudios iniciales o continuos. Sin embargo, no lo enfocan a la actualización de los conocimientos, habilidades y por tanto a un cambio de actitud.

La autora de la tesis precisa que de acuerdo con los intereses de la investigación, la preparación es un proceso planificado, intencionado y sistemático, encaminado a la adquisición, actualización y profundización continua de los conocimientos, las habilidades profesionales para su aplicación en la preparación profesional de los docentes y su desarrollo personal logrado mediante la complementación sistémica de la superación, la cual conlleva a un cambio de actitud. Se considera como concepto que configura acciones formativas para garantizar un mejor desempeño profesional, incluido tanto la formación profesional inicial como la posgraduada; se utiliza en su acepción más amplia y general.

En este sentido se establece la relación entre estas dos categorías. No se puede separar preparación de formación porque la segunda tiene como función la primera, eso dialécticamente las articula y las distingue: la preparación se expresa en la necesidad, mientras la formación se convierte en el proceso que permite esa preparación y responde a esa necesidad, por tanto, el objeto de la ciencia pedagógica.

Ante este proceso de desarrollo en general, ocupa un papel básico la formación del

docente universitario considerada como el proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional (Marcelo, 1989). A criterio de la investigadora, este concepto tiene como limitante que el autor deja fuera las actitudes.

La formación del docente universitario es un proceso de desarrollo personal y profesional (Ferry 1991,1997). Según Marcelo (1995) es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la didáctica y organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores, en formación o en ejercicio, se implican individualmente o en equipo en experiencias de aprendizaje.

Se sustenta desde la concepción del docente como persona que se potencia en la educación como proceso hacia el tránsito en la autodeterminación en el ejercicio de la docencia (González, 2002). También desde una dinámica social que promueve lo personal para contribuir al desarrollo integral de la personalidad del profesor (Addine, 2004; Rojas, 2004), de igual manera, integral, personalizado, en interacción con otros. (Parra, 2008).

Por su parte Blanco y Recarey (2004) proponen que la formación del docente universitario debe dirigirse hacia las funciones realizadas desde su rol como educador profesional. Las asume para la formación del profesor universitario (Collazo, 2004). Estas funciones son: la docente- metodológica, la orientadora y la investigativa; esta última es la encargada de realizar el análisis crítico, la problematización, la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en cada uno de sus contextos de actuación.

También diversos autores como Novoa (2001), Addine y García (2004), Imbernón (2006), Hirle (2010) y Paz et al., (2011) coinciden en la importancia de la formación del docente universitario desde lo personal, es decir, formarse a sí mismo.

Se retoma a Achilli (como se citó en Gorodokin ,2012) quien la concibe como proceso donde se articula enseñanza y aprendizaje. Asimismo, debe aportar a la sociedad, ser espacio de creación, participación y cooperación (Martin, 2015). Desde esta dimensión, la formación del docente universitario se reconoce como un proceso encaminado a la

revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado que viene dado por la necesidad de renovar los conocimientos con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad. (Padilla et al., 2015).

La investigadora sobre la base de las disímiles conceptualizaciones asume la aportada por Guevara (2013) acerca de la formación del docente universitario concebida como un proceso mediado y continuo de apropiación de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes psicopedagógicas desde su propia práctica, con carácter dialógico, reflexivo y vivenciado, para conducir sobre bases científicas la formación de los profesionales.

Se le añade por la investigadora, el carácter personal e institucional ya que no puede verse aislado de estos dos contextos, que a su vez se integran para el logro aspirado. Su selección se debe a la integración de las posiciones de intervención y continuidad para la apropiación de los conocimientos, habilidades, actitudes y la mediación de agentes desde lo dialógico y vivencial. Aunque en la investigación de aspira no solo a la apropiación, sino a la ampliación y perfeccionamiento.

El aprendizaje se construye en una dinámica de interacción de sujetos, generación y transformación de cultura. Su formación debe revisarse desde el interior de la actividad de aprendizaje y los ámbitos sociales externos a ella. (Nieva y Martínez ,2016).

En este marco conceptual, emerge la formación continua como proceso de gran importancia para lograr éxitos en lo concerniente a la formación profesional integral del docente, para su implicación en los diferentes procesos.

Vista como un proceso continuo iniciado con la elección de una disciplina concreta cuyo dominio de conocimientos y habilidades se va perfeccionando paulatinamente, formación continua o permanente (Imbernón ,2000), como una necesidad que debe tratar los deseos o problemas tanto de docencia como de investigación (Colen ,2001), cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario (Cruz, 2005), una vía de acceso y rescate de la identidad personal, profesional y social del profesor universitario como continuidad de su formación inicial.(Hirle ,2010).

Es criterio de la autora la diversidad de puntos de vista al respecto, para un grupo de

autores la formación continua va dirigida a la ampliación de los conocimientos después de haber obtenido un título; sin embargo, otros integran en este concepto a ambas formaciones, la inicial y la continua o permanente.

Del análisis anterior se infiere que la formación continua, término que se asume en esta investigación, se caracteriza por ser un proceso organizado, sistemático, coherente, continuo y se ajusta a las demandas de la sociedad.

En la investigación se coincide con Roschke et al., (1993), Forneiro (1996), Kent (1996), Tunnermann (1996), Yarzabal y Medina (1996), Arencibia y Del Llano (1999), Añorga (2001) y Franco (2003, 2014) quienes consideran a la etapa después de la formación inicial como continua. De Lella (1999) la proyecta hacia la aplicación de estrategias teóricas y prácticas. La primera para comprobar, transformar y la segunda, en interrelación dialéctica de desarrollo, desempeño y el perfeccionamiento de funciones.

Sarramona y Pineda (2002) son más explícitos al señalar que es aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales, dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona.

Se concuerda con estos autores por esclarecer a quién se dirige, diferenciar la formación inicial, los propósitos relacionados con la asimilación de otros contenidos que la formación precedente no pudo suplir o surgidos como parte del desarrollo científico técnico a lo largo de la vida laboral.

Estudiosos como Álvarez de Zayas (1999), López (2002), García (2010) y Mendoza (2011) enmarcan su valor en el carácter totalizador que tiene como objetivo la preparación del hombre como ser social y constituye la base del desarrollo.

Según estudios, el docente universitario prioriza la formación continua en la rama del saber y no en las ciencias relacionadas con la formación para el ejercicio de la profesión donde, según la autora de la tesis, el proceso investigativo ocupa un rol fundamental, sobre todo el momento de redacción del resultado. Ello da mayor significado e importancia a la formación continua de los docentes universitarios para adecuar su

quehacer a las exigencias formales e informales de la enseñanza universitaria. (Andrade y Baute, 2015).

Después de analizar varios términos se arriba a la formación continua del docente universitario, considerada preparación y emancipación profesional del profesor para elaborar mediante una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz. (Medina y Domínguez, 1989).

Se basará en criterios pedagógicos y estrategias de acción (Davini, 1995). Para Hernández (1999) debe estar provista de las herramientas conceptuales para analizar su entorno y construir conocimiento pertinente para los requerimientos sociales. Soussan (2002) la concibe como el prolongamiento de la formación inicial a lo largo de su vida profesional. Por su parte Alves (2003) la considera todo proceso formal e informal para el ejercicio de la praxis pedagógica, dirigido a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y posgrado.

Por otra parte, la formación continua del docente universitario es un proceso institucionalizado que se desarrolla sucesivamente por medio de la formación académica de posgrado para el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores para alcanzar un nivel cualitativamente superior desde el punto de vista científico y profesional (Lastre, 2003). Tunnerman (2003) la considera como la educación permanente que rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida.

En Cuba, la educación permanente constituye una respuesta alternativa para integrar la formación inicial y la formación continua en función de las necesidades del proyecto social dentro de su contexto específico (Lombana, 2005). En este sentido, la formación continua del docente universitario es un proceso continuo, en evolución, programado, sistemático, dirigido tanto a sujetos de la formación inicial, como a docentes en ejercicio, para lograr cambios y mejoras en su desempeño. (Sánchez, 2008).

Con este fin la formación continua del docente universitario se sustenta en la concepción del profesor como persona, en la necesidad de potenciar el desarrollo de una cultura profesional docente que estimule la reflexión crítica y comprometida sobre el ejercicio de su profesión, mediante el diálogo y la participación, donde se integre el trabajo colaborativo como principal escenario. (García, 2013).

A partir de la comprensión del rol que tiene la formación continua del docente universitario en las instituciones educativas en función de la organización de situaciones de aprendizaje grupal como espacios intencionalmente organizados tiene lugar la relación dialéctica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje (García et al., 2015). Al decir de Rodríguez (2016) y Granados (2017) es la formación centrada en la escuela donde los docentes aprenden, lo que constituye un referente para las acciones de formación continua.

Según Avello (como se citó en Granados et al., 2017) la formación continua del docente universitario debe organizarse desde las políticas internas que definan las instituciones educativas contando con el protagonismo de los docentes que, desde su propia práctica, detecten las necesidades de la sociedad y del entorno, determinen las líneas y las acciones que deberán orientar los planes de formación, desde el propio proceso de aprendizaje del docente.

En Cuba los estudios de Alpízar (2004), García (2011), Martín (2014), Pérez (2017), Capote (2017) y Alfonso (2018) presentan requerimientos, enfoque contextualizado, socio-comunicativo y colaborativo en el proceso de enseñanza para la formación continua. Autores como Pérez (2017), Gómez (2018) y Largo (2019) insisten en el perfeccionamiento continuo logrado con la formación continua en función de los aprendizajes, además de alcanzarse a lo largo de la vida laboral.

A criterio de la autora hay elementos de coincidencia en los diferentes conceptos que conllevan a la formación continua del docente universitario como proceso de preparación, institucionalizado para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes dirigido a una cultura profesional docente que estimule la reflexión crítica y comprometida sobre el ejercicio de su profesión, mediante el diálogo y la participación, programado, sistemático, dirigido a construir un conocimiento pertinente para los requerimientos sociales y la transformación de la acción.

Para la investigación es importante esclarecer el término cultura profesional docente como proceso al que conduce la formación continua, la cual es el pilar de toda organización educativa que puede erigirse como fortaleza para diseñar estrategias de cambio que propicien entender cómo se interpreta y se organiza el trabajo cotidiano, al propiciar

espacios de diálogo e intercambio que facilitan la construcción de acuerdos y acciones compartidas que lleven adelante los objetivos pedagógicos de la institución. (García, 2013).

Se asume lo expresado por esta autora quien refiere que la cultura profesional docente predominante en un colectivo pedagógico se expresa en la actuación cotidiana de los docentes que se mueve entre lo formalmente establecido y su concreción en la práctica, en las diferentes acciones de los integrantes del colectivo pedagógico, las formas como se relacionan y asocian para realizarlas. Esta manera diferente y necesaria lo da el carácter colaborativo que posibilita un aprendizaje desde lo colectivo.

Según Hargreaves (2003) a pesar de la importancia que los profesores universitarios desarrollen una cultura profesional docente colaborativa, en la práctica esto no sucede así, pues existe una fuerte tendencia a construir su identidad y desplegar su trabajo de forma individual, situación que debe revisarse y servir de partida para cualquier proyecto de mejora.

A criterio de la investigadora el análisis de los diferentes conceptos de formación continua del docente universitario posibilita comprender su concepción, pero solo precisa su carácter y fin, no concretan cuándo se enmarca y se quedan en el proceso de adquisición. En la investigación la formación continua del docente universitario es asumida como el proceso de formación que recibe durante su ejercicio profesional docente, después de haber finalizado su formación inicial, con el fin de ampliar y perfeccionar las demandas de adquisición y actualización continua de conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión.

Por su parte, la formación continua de los docentes en América Latina se ha caracterizado por una heterogeneidad de modelos o enfoques. A criterios de Vaillant (2005), Avalos (2007) y Vezub (2007) estos son en primer lugar, la formación centrada en la escuela, espacio de aprendizaje que constituye un referente para las acciones de formación continua de los docentes. En segundo, dirigido a la atención de necesidades formativas individuales y de determinados colectivos docentes para el desarrollo de propuestas; en tercero, se relaciona con la atención a la diversidad de tareas y contextos; y en cuarto, los transformadores que responden a las necesidades de la práctica como fuente de

enseñanza, aprendizaje y actualización profesional.

Esta investigación se inserta en el último, por el papel activo del docente que toma como inicio la práctica y la política educativa para reflexionar desde diferentes puntos de vista y experiencias profesionales y de esta manera se enriquece el aprendizaje, las habilidades y la búsqueda de soluciones a los problemas entre el docente y el investigador quienes reconstruyen la práctica educativa y construyen la teoría para mejorar la realidad que se desea transformar.

Para lograr este proceso de formación continua se lleva a cabo la superación mediante la formación posgraduada, considerada una etapa de esta formación y entre las posiciones más notorias que constituyen marco de referencia para su estudio, en el ámbito cubano, se encuentra la de Añorga (1998) quien la define como las acciones dirigidas a recursos laborales con el propósito de actualizar y perfeccionar el desempeño profesional actual y prospectivo, atender insuficiencias en la formación o completar conocimientos y habilidades no adquiridas anteriormente y necesarios para el desempeño.

Precisamente la superación de los docentes universitarios se caracteriza por ser continua para dar respuesta a las necesidades del profesorado, en este caso tener en cuenta los diversos contextos en que se desempeña, tener un carácter flexible y diferenciado para lograr la eficacia necesaria de la superación posgraduada en la actualidad.

El modelo de formación continua de la educación superior cubana establecido en la Resolución No. 138 del Ministerio de Educación Superior comprende como uno de sus componentes, la Educación de Posgrado que posibilita la especialización, reorientación y la actualización permanente de los graduados universitarios. (MES, 2019).

En consonancia con lo anterior, la formación continua de los graduados universitarios cubanos se promueve mediante la educación de posgrado fundamentada, de un lado, en la evidencia histórica de la centralidad de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo; y de otro, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento. De igual manera centrada en las formas de superación contenidas en la actividad de posgrado, en la propia autosuperación y en el trabajo metodológico.

La formación posgraduada del profesorado puede considerarse un elemento clave para la mejora de su actuación docente, constituye un componente importante de su profesionalización. Diferentes autores han aportado su criterio acerca de la finalidad que esta tiene, se destaca como actividad formativa, tanto para el desarrollo profesional como personal del docente, se realiza de modo individual o en grupo y tiende a una más eficaz realización de sus actuales tareas o lo preparan para el desempeño de otras nuevas (García ,1996).Debe promover un reanálisis permanente de los modos de actuar, las motivaciones, las actitudes y las conceptualizaciones acerca de la labor pedagógica.(Addine,2013).

Es criterio de la investigadora que la formación posgraduada debe actuar como núcleo generador para llevar a cabo la introducción de innovaciones necesarias para la mejora de la calidad del proceso de formación continua del docente universitario. Para el ejercicio intencional de estos aspectos, el docente universitario requiere de formación científico-investigativa para cumplir con las exigencias de un profesor universitario, enmarcada esta en el proceso de redacción de textos científicos.

En consonancia con lo anterior, en el Reglamento de posgrado, Resolución Ministerial No.140/2019 de la República de Cuba se establece que la superación profesional tiene como objetivo contribuir a la educación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, al perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como al enriquecimiento de su acervo cultural (MES, 2019).Este propósito ha sido una idea constante expresada desde la resolución anterior (Resolución Ministerial 132/2004)y enmarca de forma explícita cómo la actualización y perfeccionamiento debe responder al desempeño de las actividades de los profesionales.

En Cuba el proceso de superación profesional se concibe mediante varias formas organizativas precisadas en la Resolución Ministerial 140/ 2019 en la cual se presentan formas principales y otras secundarias .Todas complementan y posibilitan el estudio, la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

La autora de la investigación considera que estas ideas constituyen bases legales indispensables para la formación continua de los docentes y por ende para su desarrollo profesional, donde la superación continua ocupa un papel esencial. Los documentos

normativos precisan con claridad la intención de la superación profesional y del posgrado. Este tipo de educación posibilita la preparación del docente universitario y de acuerdo con el fin de la investigación la formación científico-investigativa constituye un aspecto básico a tener en cuenta al convertirse en un proceso consciente de la actividad cotidiana de los sujetos, capaces de revelar un sistema de relaciones sobre la base de representaciones y experiencias cognitivas, expresado en la intencionalidad, conciencia y actitud que asumen al relacionarse con los otros sujetos y con la sociedad.

Es decir, lo científico y lo investigativo se encuentran en relación dialéctica mediante las estructuras que tipifican a cada uno de estos procesos, en tanto no hay ciencia sin investigación ni investigación sin ciencia, lo cual respalda la denominación del proceso formativo como científico-investigativo. Se necesita potenciar desde la formación continua la actitud ante la formación científica y su proyección hacia las necesidades formativas donde la redacción constituye un momento básico de esta actividad o proceso.

1.3.2. La redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas desde la formación continua

El perfeccionamiento continuo de la educación superior requiere hoy de un profesional preparado de forma integral, capaz de lograr transformaciones en los procesos que dirige, para lo cual requiere de preparación desde diferentes vías y una básica que lo posibilita es el proceso de formación continua.

Para lograr este estado deseado se requiere que las universidades se pongan a tono con las actuales exigencias sociales, modificar de manera sustancial los basamentos de las concepciones en que se sustentan los procesos formativos y su dinámica, con énfasis en la formación continua de los docentes, como una de las vías para dar respuesta a las necesidades formativas. (Fonseca, 2017).

Para alcanzar este fin se necesita saber con claridad hacia dónde dirigir la preparación del docente en función de satisfacer las demandas que afloran de las funciones que desempeña. De ahí la importancia de prepararlo con una visión más integradora, sobre todo en aquellas necesidades que no siempre son controladas y que por tanto han adquirido un carácter individual y personal.

Para lograr todo lo expresado anteriormente, el proceso de formación de los docentes de

la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas se debe apoyar en ideas que encierren su carácter transformador: en el aprendizaje, en la capacitación, en el aprender haciendo, en el aprender interactuando. Se debe basar en que la formación continua está dirigida a la actualización para la renovación y perfeccionamiento de los conocimientos, la ampliación para la adquisición de los avances de la ciencia, la técnica y de las habilidades necesarias, la especialización para la profundización de los conocimientos y la reorientación de funciones profesionales. (Franco, s.f).

La redacción de textos científicos donde el lenguaje escrito es el medio más usado para la comunicación de los hallazgos obtenidos en la investigación científica ocupa un papel básico en el proceso de formación continua del docente universitario. Por lo tanto, el conocimiento de las normas del uso correcto del lenguaje en que se publica, es una habilidad mínima e inherente al investigador. (González como se citó en Olivera et al., 2015).

Por tal motivo el proceso de redacción de textos científicos constituye un contenido esencial como objeto de preparación del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas como parte de su formación científica. Desde esta perspectiva se busca fortalecer su formación continua en función de las necesidades. Es una emergencia que esta formación sea empleada en los marcos de la función investigativa ya que es una actividad esencial para su desempeño, por lo que requiere ser guiada, corregida y evaluada continuamente.

Por tales razones se proyecta trabajar con los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas puesto que presentan limitaciones en la redacción de textos científicos, que aunque no es lo único a tener en cuenta en la actividad científico-investigativa, pues también hay que partir de los resultados, del tipo de texto y todas las partes que lo conforman, las características lingüísticas y estilísticas son esenciales para lograr la armazón y lógica para comunicar estos resultados.

En función de las ideas anteriormente expresadas, el proceso formativo para la redacción de textos científicos de estos docentes requiere de un primer momento desde el componente de partida y contextualización donde se debe iniciar con el estudio teórico y empírico sobre el objeto para la determinación de su estado actual, lo que permitirá la

precisión del fin y objetivo a cumplir, sobre la base de un grupo de exigencias de la formación continua que se convertirán en regularidades a considerar para llevar a cabo el proceso de enseñanza –aprendizaje de la redacción de textos científicos como respuesta a los principios que rigen la enseñanza comunicativa: enfatizar en el área del significado por encima de la estructura, orientación de las actividades en forma de tareas, desarrollo de habilidades para el aprendizaje fuera del aula y el trabajo en grupos.(Morrow y Jonhson,1981).

En consecuencia con lo anterior, se conducirá a la caracterización del proceso de formación continua en el que se insertará el campo de acción y sobre esta base, establecer la dinámica formativa o estrategia que se convertirá en el plan de mejoras en etapas que se estructuran teniendo en cuenta los procesos a corto y mediano-largo plazos para que se convierta en continua, abierta, sistemática y flexible, desde el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico como modelos de enseñanza grupal.

Visto ese estado inicial como el diagnóstico que al decir de Valle (como se citó en De Armas y Valle, 2011) constituye la identificación del fenómeno pedagógico buscando regularidades, tanto en los factores causales como en las condiciones en que se produce y al mismo tiempo implica pronosticar e intervenir oportunamente.

Del estudio teórico, sobre la base de las características, principios, regularidades del proceso de redacción de textos científicos afloran las dimensiones básicas que permitirán el estudio hacia la necesidad de conocimientos, habilidades y actitudes, lo que conllevará a la determinación de lo cognitivo, procedimental y actitudinal en función de estudiar y evaluar un grupo de indicadores dirigidos al nivel de conocimiento teórico, práctico y actitudes manifiestas.

En este caso la dimensión cognitiva deberá estar dirigida al conocimiento y comprensión del proceso de redacción de textos científicos desde las normativas generales de este estilo (el saber); la procedimental a la instrumentación de todas las normativas (saber hacer) y la actitudinal vista desde la actitud asumida ante los procesos de autosuperación-superación y las valoraciones realizadas en torno a la redacción (saber ser).

Del estudio teórico emergen también los indicadores a trabajar en cada una de las dimensiones: el nivel de conocimientos teóricos en torno a las características lógicas,

retóricas y lingüísticas, el nivel de instrumentación de estas características y el nivel de actitud y valoración ante el proceso.

Las exigencias parten de criterios sostenidos desde la posición asumida por Silvestre y Zilberstein (2002) quienes conciben los principios como regularidades esenciales que guían y norman los procesos. Por lo que se deben tener en cuenta los principios de formación del docente sostenidos por García (2006), asumidos también por Hirle (2010) y Santana (2011) que constituyen una guía científica dirigida al docente, los cuales se redimensionan de acuerdo con el análisis realizado por Martínez (2015) quien los contextualiza a su objeto de investigación y de esta forma la investigadora asume el criterio de concebirlos como exigencias: la formación del docente como un proceso continuo, el carácter integral de la formación del docente, el personalizado, el desarrollador, el contextual, la comunicación dialógica, el trabajo colaborativo, sistémico y la formación del docente en la excelencia como resultado a evaluar.

En un segundo momento se debe llevar a cabo un componente de implementación donde se trabajará la redacción de textos científicos desde la formación continua del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas al integrar la superación profesional, como estructura de la educación de posgrado con su práctica investigativa, concretada en los productos de su actividad desde el modelo de aprendizaje colaborativo.

Esta vía y a su vez integración permitirá ampliar, perfeccionar las demandas de adquisición y actualización de conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión donde lo individual y lo colectivo se fusionan para alcanzar un aprendizaje desde lo dialógico, proceder que conlleva no solo a la apropiación del conocimiento, sino a aprender haciendo como manifestación del aprendizaje desarrollador. De esta manera, se aludirá a los tres aspectos que encierran la clave del aprendizaje (Smith, 1988): demostraciones (ver cómo se realiza), involucramiento (aplicar a nuevas situaciones lo que ha aprendido) y sensibilidad (motivación y creación de nuevas expectativas de aprendizaje).

Sobre la base de los resultados derivados del componente inicial se proyectará trabajar de acuerdo con los resultados iniciales, en una primera etapa los principios básicos del lenguaje o estilo científico, la suficiencia y calidad de las ideas, los marcadores

disursivos, la progresión temática, el empleo correcto de las estructuras de la lengua desde la cohesión o coherencia formal, la puntuación, el empleo de la mayúscula desde la terminología o vocabulario científico-técnico, la acentuación preferentemente en las interrogaciones indirectas, las relaciones textuales, los mecanismos de cohesión, las tipologías textuales o diversidad textual de acuerdo con la especialidad, la coherencia global, su implicación en la citación y referencia textual, los tipos de párrafos según la función, las formas de elocución predominantes, los fenómenos que atentan contra elementos de estilo y de manera general las principales faltas que afectan la redacción.

De igual manera la aplicación de estos contenidos, la realización de los procesos de autocorrección y autorrevisión, la participación y proceso de gestión personal, así como el interés, disposición, prioridad, tiempo, implicación, valoración de la autorrevisión y autocorrección y el crecimiento personal desde la adquisición, actualización y ampliación de los conocimientos.

Con el nivel de aprendizaje se buscará no solo una corrección gramatical erigida en el estudio de normas relacionadas con los principios que rigen el código de la lengua, sino las normas relacionadas con el uso de ese código. Se busca enfatizar en el área del significado por encima de la estructura como principio básico de la enseñanza comunicativa. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza centrará el interés en los enfoques procesuales y funcionales, más que en los gramaticales, pues la esencia es procedimental.

Es importante que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se fusionen actividades prácticas y seguidamente se revisen, estudien los resultados de su redacción, de esta manera este docente ejercita el conocimiento desde su producto que a su vez se hace colectivo mediante el análisis como equipo de trabajo y se acuerdan formas de proceder; pero mediante un pensamiento colectivo desde lo colaborativo y dialógico como modelos de aprendizaje grupal. De esta manera se logrará enseñar desde un aprendizaje vivencial que se enriquecerá sobre la base de las detecciones y correcciones realizadas, lográndose desde la enseñanza-aprendizaje mejorar el resultado, lo que a su vez conducirá a dotarlos de herramientas y maneras de proceder que servirán como modo de actuación para el trabajo con los posteriores resultados de la práctica investigativa.

Por tal razón se asume el trabajo colaborativo considerado un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo y el enfoque dialógico como métodos de enseñanza que implican el trabajo colectivo, conjunto, en equipo para convertirse en constructor y gestor de su conocimiento, mediante formas organizativas de la superación profesional que se traducen en las maneras de implementación en la práctica desde un proceso evaluativo sistemático, continuo que parte del propio proceso de retroalimentación en función de lograr el alcance deseado.

Lo anterior implicará un modo de actuación eficiente, al demostrar el dominio de conocimientos, habilidades, valores, capacidades relacionados con el objeto de la profesión y la aprehensión del método para su actuación profesional. (García et al., 1997). El aprendizaje colaborativo aumenta la seguridad, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento (Johnson y Johnson, 1999). Se da cuando existe una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. (Guitert y Giménez, 2000).

Según Zañartu (2003) el aprendizaje colaborativo está centrado básicamente en el diálogo, la negociación, en la palabra, en el aprender por explicación. Comparte el punto de vista de Vigotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual la adquisición del nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en un diálogo. El aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo.

Para lograr las ideas anteriores, el trabajo colaborativo se debe caracterizar por la fuerte relación de interdependencia entre los miembros del grupo, la motivación y el deseo de alcanzar el objetivo propuesto, el establecimiento de relaciones recíprocas, la responsabilidad individual compartida como condición necesaria para el logro del objetivo, la heterogeneidad en relación con las características de las personas que conforman el grupo, la asignación de tareas a cada uno de los miembros en función de sus

conocimientos, habilidades, posibilidades y el manejo de habilidades comunicacionales.

El trabajo colaborativo responde a un modelo de enseñanza en el que la interacción y la construcción colectiva del conocimiento es primordial. La colaboración en el contexto del aula invita a caminar juntos, sumando esfuerzos, talentos y habilidades. Incentiva el aprender haciendo, el aprender interactuando, el aprender compartiendo. (Pico y Rodríguez, 2011).

En esta investigación se asume como trabajo colaborativo, aquella actividad realizada por los docentes donde conjuntamente comparten ideas, experiencias, conocimientos, reflexionan en grupo y cada uno es responsable de la parte que le corresponde en función de alcanzar un objetivo común.

La colaboración entre docentes, a la que se debe aspirar se concretará en el trabajo en equipos, identificando problemas, encontrando soluciones en conjunto y poniéndolas en práctica por la mayoría. El docente de esta carrera necesita de interdependencia, asumir responsabilidad de forma compartida, compromiso y una mejora colectiva que permita tener seguridad y una enseñanza de calidad. Esta forma de proceder debe permitir que la labor que realizan los miembros del grupo se haga de forma conjunta, se convierta en protagonista de sus acciones, agente de su propio desarrollo, respetando la individualidad de cada persona para comprender las características básicas de la redacción de textos científicos, aprendan de la experiencia y la reflexión. La construcción del conocimiento de forma grupal permitirá indagar, analizar, discutir los hallazgos, lo que conllevará a la evaluación dinámica de los diferentes procesos o cambios de estado que se van produciendo en los docentes.

A su vez este proceso de formación continua como vía a emplear con este docente debe basarse en cinco aspectos básicos como tipo de alternativa: considerar al docente como sujeto responsable y crítico de su propia formación, contrastar los aspectos teóricos con la práctica, ser continua en el tiempo para generar la reflexión crítica, construir la información por medio del debate de los participantes y centrada en la conformación de equipos con el objeto de generar el intercambio de experiencias y conocimientos. (González, como se citó en Fuguet, 2007).

La autora asume la idea de que resultan más pertinentes las modalidades formativas en

grupo, sobre todo aquellas que se realizan por un número importante de docentes que laboran en la carrera. Todos los especialistas en formación del profesorado corroboran que, además del autoaprendizaje, la formación en grupo y en el mismo centro es la mejor modalidad formativa ya que permite una mejor detección de las necesidades formativas y por ello pueden ser mejor abordadas. (Hernández y Massani ,2018).

Es criterio de la investigadora asumir que unido a este trabajo colaborativo se debe utilizar el enfoque dialógico concebido como una condición indispensable para el conocimiento (Freire ,1997). El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores. Visto este proceso de diálogo como un tipo distintivo de abordaje de temas y el enfoque dialógico como un código de conducta y una cualidad de la interacción que puede ser común a la manera de involucrarse en diferentes procesos.

Estos procesos serán dialógicos en tanto permitan crear ambientes en los cuales los participantes puedan sentirse lo suficientemente incluidos, empoderados y seguros para ser transparentes en su propia comunicación, abiertos a comprender lo que los otros tienen que decir y capaces de tener una perspectiva a largo plazo sobre los problemas que se les presentan. (Pruitt y Thomas, 2008).

La vía empleada debe conllevar a un dominio teórico y práctico por parte de estos docentes, a la continuidad de la superación y autosuperación en la temática desde un cambio de actitud que los lleve a mostrar mayor interés y disposición para alcanzar el estado deseado.

Para el cumplimiento de estos fines la superación profesional de estos docentes debe mostrar un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos, determinados por las necesidades y perspectivas del desarrollo mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo bien definido, para elevar constantemente su calificación. El aprendizaje como mediador no solo se refiere a lo profesional, son aprendizajes de vida: en el saber, hacer, ser y convivir, que incluye al crear y transformar.

La formación continua debe responder a las necesidades específicas de los docentes, a perfeccionar la escritura de sus resultados científicos desde la concepción de la redacción de textos científicos mediante el dominio de las características lingüísticas y estilísticas, el

desarrollo de habilidades, la adquisición y actualización de conocimientos. Contribuir a la adaptación al cambio y mejora institucional, al desarrollo personal y profesional, mejorar las expectativas de desarrollo en los departamentos docentes, la motivación y el clima laboral en cuanto al tema que se trata.

Un elemento esencial en la concepción de la formación continua de este docente es dar relevancia al aspecto didáctico, por considerar que constituye un instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad. En relación con estas concepciones, la superación debe tipificar esta formación y la autoeducación.

En toda la dinámica que se proyecta desde la educación postgraduada del docente es esencial partir del análisis de lo experiencial y vivencial para promover nuevos intereses y estimularlos a continuar; la didáctica debe centrarse en lo desarrollador sobre la base de la tríada: práctica-teoría-práctica (Addine, 2013). Esta concepción debe ser centro del proceso formativo que se ejecutará.

Es por eso que la utilización de formas organizativas más cercanas a este docente y a su tarea cotidiana deben ser: el entrenamiento y como secundarias: el taller, la conferencia especializada y el debate científico que son formas a tener en cuenta en las proyecciones de la investigación. Precisamente son establecidas en la Resolución Ministerial No.140 las que complementan y posibilitan el estudio, la divulgación de los avances del conocimiento, la ciencia y la tecnología. (MES, 2019).

En todas estas formas debe mediar el aprendizaje desde el aprender haciendo, primero sobre una base teórica necesaria para su instrumentación en la práctica y actividades de desarrollo individual, colectivo hasta llegar a la transformación de sus propios resultados como forma de fusionar el proceso de superación ejecutante y sus resultados investigativos.

Esta idea se enfoca en la condición humanista de la superación profesional, la cual condiciona una visión enriquecedora que permite responder a los cambios y transformaciones ocurridas en la Educación Superior en la actualidad. (Valcárcel, como se citó en Bernaza et al., 2018).

Toda esta perspectiva permite construir una visión común sobre la experiencia entre estos docentes, con el objetivo de lograr una mayor cohesión grupal y dotar de sentido las

acciones en la construcción de conocimientos relativos a la redacción de textos científicos. Cualquier acción de formación continua deberá contar con los propios interesados, tanto en la preparación, como en la ejecución y evaluación de las acciones que se implementen, donde se logre la estrecha conexión entre la teoría y práctica, entre conocimiento y educación.

En una segunda etapa se debe profundizar en lo trabajado con los docentes que recibieron la preparación en la primera etapa y se particularizará e iniciará el proceso con el resto para que sea realmente continuo. Es importante la función que debe cumplir el Consejo de dirección y el científico de la facultad, el primero como órgano encargado de valorar el proceso de superación de los docentes y el segundo dirigido a supervisar y avalar los resultados científicos, debe convertirse en el filtro por el que pasan estos resultados, después de ser aprobados por los departamentos docentes y de esta forma analizar de manera conjunta los contenidos que debe contemplar la superación para la continuidad del proceso desde la ejecución, control y evaluación.

En esta medida es necesario constatar la realidad, actualizar el estado actual del resto de los docentes de acuerdo con la escritura del texto científico para que la superación que se proyecte esté acorde con la necesidad individual, colectiva y continuar con el proceso, complementándolo desde la profundización de la dimensión proyectada y la inserción de otras que amplíen el trabajo con el proceso de redacción.

Todas estas ideas responden a una de las misiones de la Educación Superior en el contexto actual, la formación de profesionales que puedan responder con eficiencia y efectividad a los requerimientos de su tiempo, mediante la mejora continua y progresiva del desempeño del personal docente donde la eficiencia será lograda desde la expresión que mide la capacidad para lograr el cumplimiento de un objetivo con un mínimo de recursos y en el menor tiempo posible; la efectividad será vista como la calidad de una acción que logra los objetivos propuestos al desarrollarse.

Para la máxima eficacia, vista como la actuación que califica el cumplimiento de los objetivos propuestos, este proceso de formación continua debe partir del diagnóstico de los docentes, de los objetivos a lograr, de las acciones de superación, de la evaluación, el seguimiento y la actualización constante tanto de forma personal como institucional.

La proyección de lo expresado se corresponde con el llamado que se le hace a la universidad innovadora donde se enfatiza en la necesidad de construir instituciones capaces de transformarse permanentemente, aptas para atender los grandes desafíos de la etapa actual, de la propia sociedad y las expectativas de los docentes. Insiste en que innovar por parte de la universidad significa actualizar sistemáticamente desde la superación, los conocimientos, habilidades y actitudes (Alarcón, 2016); propósito hacia el que se proyecta la presente investigación.

Conclusiones parciales

La redacción de textos científicos constituye un momento fundamental de la actividad científico-investigativa, incluye todo un aparato conceptual que conlleva a su desagregación operacional y la hace portadora de dimensiones y características, por lo que se convierte en un contenido básico a perfeccionar en los docentes.

El proceso de formación continua del docente universitario se sustenta de categorías pedagógicas que se cohesionan para lograr un proceso de preparación sistemático, programado, continuo, en función de alcanzar mejoras en la formación científico-investigativa y desempeño de los docentes desde conceptos que configuran dicho proceso.

El modelo explicativo nuevo que emerge de la necesidad teórica y práctica se enmarca en un proceso de redacción de textos científicos desde la formación continua de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas donde la superación profesional desde la actividad científico-investigativa y los modelos de enseñanza grupal como procederes permitirán un aprender haciendo desde lo individual-grupal para aprovechar los saberes y experiencias adquiridas; todo lo cual dará respuesta al problema en el plano teórico.

**CAPÍTULO II: RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. MODELO PARA EL
PERFECCIONAMIENTO DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA
FORMACIÓN CONTINUA**

CAPÍTULO II. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. MODELO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA

En el capítulo se precisa el estado inicial en que se expresa la redacción de textos científicos de los docentes del perfil de la profesión de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas desde su formación continua. Se refieren los resultados del diagnóstico desde las dimensiones e indicadores determinados para el estudio, la fundamentación teórico- metodológica del modelo y su representación gráfica.

2.1. Resultados del diagnóstico

Como parte del trabajo del proyecto al que responde el tema, precisado en la introducción de la tesis, desde el 2014 se determina la problemática que se estudia, tomando como evidencia los resultados de la ciencia y la técnica a nivel institucional donde se enuncian limitaciones en la producción científica de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

Como punto de partida para la determinación del tema se realiza un estudio exploratorio inicial con algunos directivos de la Facultad Ciencias empresariales, en los inicios del estudio, y Ciencias técnicas y empresariales desde su integración en el 2018 y con los de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, a partir del cual se corrobora la necesidad de preparación de los docentes en el tema de redacción de textos científicos como condición del trabajo científico-investigativo.

El estudio se realizó en el período comprendido entre los cursos 2014 al 2020. Para su realización se selecciona como población de estudio a los 47 docentes que trabajan en la carrera y de forma intencional a los 17 del perfil de la profesión, puesto que es donde se enmarca con mayor fuerza la problemática presentada, lo que representa el 36,17 %. De estos 11 son licenciados en Contabilidad y Finanzas para un 64,7% y seis en Economía, para un 35,2%. De igual manera, la muestra la conforman en cuanto a categoría docente, un instructor y un adiestrado, indistintamente para un 5,8 % en cada caso, cinco asistentes para un 29,4% y 10 auxiliares para un 58,8%; de ellos 14 poseen el título académico de máster, lo que representa el 82,3%. Además se trabajó con los

directivos para complementar el estudio del objeto de la investigación, a partir del criterio de informantes claves según las referencias de Rodríguez et al., (2004).

La investigadora considera como variable de trabajo el nivel de perfeccionamiento de la redacción de textos científicos. En el capítulo I se realizó todo un recorrido teórico que llevó a expresar el término en una definición con enfoque integrador, la cual incluye ampliar y perfeccionar las demandas de adquisición y actualización continua de conocimientos, habilidades y actitudes.

La presente investigación, al ver su variable de trabajo (variable dependiente) en el nivel de perfeccionamiento de la redacción de textos científicos, lo hace en el contexto de la comunicación científica y dentro de un enfoque de formación continua. Se coincide con autores como Ruíz (2016) quien orienta las dimensiones desde sus tipologías tradicionales de procesos psíquicos de la personalidad a otras más conjugadas con el contenido de la actividad.

La variable se define como una configuración psicológica que en su unidad cognitiva, procedimental y actitudinal se autorregula en el docente para su desempeño eficiente, al escribir los resultados de su actividad científico-investigativa y adecuarse a las exigencias del contexto comunicativo, mediante el conocimiento y manejo de recursos lingüísticos, estilísticos y textuales.

Sobre la base del estudio teórico realizado, las exigencias y procedimientos propuestos por la autora se establecen las siguientes dimensiones y sus respectivos indicadores:

Dimensión cognitiva: incluye el conocimiento del proceso de redacción de textos científicos, así como la comprensión de las normativas generales del lenguaje en el estilo científico. En esta dimensión el docente debe saber.

Indicador 1.1: Nivel de conocimiento teórico de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico.

- Conocimiento de la tipología de textos científicos adecuada a la especialidad.
- Conocimiento de los principios o cualidades de la redacción de textos científicos.
- Conocimiento de las características lógicas, retóricas y lingüísticas (morfológicas, léxicas, sintácticas y textuales) del texto científico.

- Conocimiento para la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico.

La dimensión procedimental: incluye la instrumentación de los conocimientos teóricos o normativas generales del lenguaje en el estilo científico. En esta dimensión el docente debe saber hacer.

Indicador 2.1: Nivel de instrumentación de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico.

- Aplicación de los principios o cualidades de la redacción de textos científicos.
- Aplicación de las características lógicas, retóricas, lingüísticas, su tratamiento y desarrollo.
- Realización de la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico.

La dimensión actitudinal: está dirigida a la actitud asumida por el docente ante la superación y autosuperación para la redacción de textos científicos, en su capacidad crítica para valorar los contenidos que incluye el proceso de redacción de textos científicos y asumir una posición constructiva y transformadora. En esta dimensión el docente debe saber ser.

Indicador: 3.1: Nivel de actitud que expresan los docentes ante la superación y autosuperación en función de la redacción de textos científicos y valoración que realizan de su proceso de redacción.

- Interés y disposición que expresan los docentes por la autosuperación y superación en lo referente a la redacción de textos científicos.
- Participación e implicación de los docentes en la autosuperación y superación para la redacción de textos científicos.
- Proceso de gestión personal de los docentes para la superación en función de la redacción de textos científicos.
- Prioridad que le dan a la preparación para la redacción de textos científicos.
- Tiempo que le dedican a la preparación para la redacción de textos científicos.
- Valoración de la importancia del conocimiento de las características de la redacción de

textos científicos.

- Valoración de la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción de textos científicos.
- Valoración del crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional.

En la investigación se asume como enfoque investigativo el dialéctico -materialista que logra conservar lo mejor de cada paradigma de manera integrada, es por ello que se utilizaron instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa de forma fusionada. Se hicieron corresponder los argumentos de cada uno de los instrumentos con los indicadores y dimensiones de la variable dependiente y fue evaluada mediante el empleo de una escala ordinal con niveles de muy adecuado (5), adecuado (4) y poco adecuado (3), cuya significación varía según el contenido del indicador (Anexo.1).

Para responder a este enfoque y en función del estudio exploratorio inicial se aplicaron métodos e instrumentos para constatar el estado actual de la redacción de textos científicos. Para el estudio se utilizaron como instrumentos: una guía para el análisis de documentos (Anexo. 2), una guía para la observación, la cual incluye los resultados cualitativos y cuantitativos en el pretest (Anexo. 3), una guía para la entrevista semiestructurada a los directivos en el pretest (Anexo. 4), una encuesta a los docentes en el pretest (Anexo. 5), los resultados (Anexo.5 A), una guía para la entrevista grupal a los docentes en el pretest (Anexo. 6) y una guía para el estudio de los productos de la actividad de los docentes en el pretest y el resultado (Anexo. 7).

Como parte del análisis de documentos se revisó la Política Científica de la Facultad Ciencias Técnicas y Empresariales, el Plan de superación de la facultad, el plan de superación de los departamentos docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas, las actas de las sesiones científicas, el plan de trabajo metodológico de la carrera, departamentos docentes, disciplinas y asignaturas, las actas de las actividades metodológicas, las evaluaciones profesorales, los planes de desarrollo individual, los planes de estudio vigentes, el modelo del profesional, el programa de la Disciplina

principal integradora y el de la asignatura Metodología de la investigación (Anexo. 2).

En esta revisión se pudo constatar que en la Política Científica se hace alusión como parte del diagnóstico general a los problemas en relación con la divulgación del resultado científico, insuficiente gestión de proyectos, obtención de premios y participación en eventos, se proyecta desde los departamentos docentes un alto nivel de debate científico en las sesiones científicas que asegure la calidad integral del trabajo presentado, pero no se menciona el proceso de redacción.

Los planes de superación incluyen acciones dirigidas al perfil de la profesión de estos docentes de acuerdo con la especialidad, lo que muestra la inexistencia de un diagnóstico acerca de la redacción de textos científicos y que la proyección de la superación no responde totalmente a sus necesidades. Las actas de las sesiones científicas abordan, solo dos, el énfasis en la redacción desde el uso del lenguaje científico o la escritura, sin el debido tratamiento, por lo que no existe evidencia escrita de actividades desarrolladas para tales fines. De igual manera, los planes de trabajo metodológico de los diferentes niveles organizativos y de dirección recogen solo las actividades relacionadas con el proceso didáctico de la clase.

En las evaluaciones profesoras solo se analiza en el desarrollo y en las recomendaciones el incremento de las publicaciones, así como en los planes de desarrollo individual. No se hace referencia a las limitaciones de los docentes en el proceso de redacción.

Los planes de estudio C, D y E han contemplado la asignatura de Metodología de la investigación, excepto el D modificado semipresencial; en el modelo del profesional se estructura desde las funciones del profesional y objetivos de la carrera la aplicación de la metodología de la investigación en la solución de los problemas de la profesión y en la preparación de informes.

La disciplina principal integradora en el plan D incluye la asignatura Metodología de la investigación e incluye lo metodológico de forma explícita, al igual que en el programa de la asignatura no se intenciona el proceso de redacción como aspecto de la comunicación científica. Del análisis realizado se infiere que la redacción de textos científicos, aunque

constituye una necesidad de los docentes no está contemplada en el proceso de planificación. Los modelos contemplan la inclusión de los conocimientos de esta rama del saber en las soluciones prácticas, aunque no instituyen de forma explícita el proceso de redacción.

Mediante la observación a cursos de posgrado y actividades metodológicas se pudo comprobar que resulta insuficiente el tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos desde los primeros, porque en lo referente a las actividades metodológicas no se discute el tema; por lo que cada uno de los aspectos a observar fue calificado de poco adecuado (PA).

En el caso de las sesiones científicas tanto el tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos como el interés que muestran los docentes ante la preparación, fueron los únicos aspectos evaluados de adecuados (A) por haberse mencionado. Los demás referidos a conocimientos, habilidades y nivel de implicación de los docentes resultaron evaluados de poco adecuado (PA). (Anexo. 3).

En la entrevista realizada a los directivos, primeramente en el 2014 que constituían una facultad independiente para la fundamentación del tema y posteriormente en el 2018 cuando se integran, se comprobó que los docentes no están totalmente preparados para la redacción de textos científicos, no lo han constatado directamente, pero se evidencia en algunos análisis realizados. Precisan no haber realizado suficientes preparaciones en la temática, aunque en algunas sesiones científicas se analiza el tema, están conscientes de que es una de las limitaciones que influye en la insuficiente producción científica. Mostraron gran interés en crear espacios para el logro de esta preparación.

Plantearon que el plan de estudio E contempla la asignatura Metodología de la investigación, lo metodológico, el D modificado semipresencial no la incluye. Los planes anteriores C y D lo incluían como base para la práctica profesional, la mayoría de los docentes son graduados de estos planes. Es válido precisar que se hace alusión por la investigadora a los planes y asignatura para estudiar su proceso de formación inicial puesto que hay docentes graduados de estos planes de estudio(C y D), también del A y B que antecedieron a estos, en los últimos no se incluyó la Metodología de la

investigación como asignatura. En ninguno de los planes de estudio que se implementaron durante el proceso de formación inicial de los docentes se trabajó con asignaturas de la disciplina Práctica del idioma español (Anexo. 4).

En la encuesta aplicada se comprobó que muy pocos docentes califican de MA los diferentes aspectos, la mayoría los evalúan de A, aunque hay quienes califican de PA: el conocimiento recibido durante su formación inicial para la redacción de textos científicos (cuatro) para un 23,5%, 13 los conocimientos teóricos y el conocimiento para la autorrevisión y autocorrección (76,4%), 11 la aplicación de los conocimientos teóricos (64,7%), seis el desarrollo de habilidades (35,2%) y 13 para un 76,4% la realización de la autorrevisión y autocorrección en dicho proceso.

De igual manera, 11 la superación posgraduada recibida para la redacción de textos científicos (64,7%), 12 la superación desde el trabajo metodológico recibido (70,5%), nueve la autosuperación realizada (52,9%), 13 el tiempo dedicado a la preparación (76,4%), cinco el interés en cuanto a esa preparación (29,4%), cuatro la prioridad que le otorga a la preparación (23,5%) y 13 para un 76,4%, la valoración de la importancia del conocimiento de las características (Anexos 5 y 5 A).

Del análisis anterior se deriva que existen necesidades y las mayores limitaciones se centran en los insuficientes conocimientos teóricos (dimensión cognitiva), insuficientes habilidades y tratamiento (dimensión procedimental) y en el poco tiempo, implicación, interés, prioridad por la preparación, en la valoración de su importancia, en la autorrevisión y autocorrección (dimensión actitudinal).

En la entrevista grupal se comprobó el conocimiento que poseen acerca de las tipologías textuales, estructura general y aspectos generales de la norma bibliográfica empleada, consideran oportuno prepararse en la temática y le conceden importancia al conocimiento de las características de la redacción de textos científicos; pero muestran nivel de desconocimiento acerca de los aspectos teóricos que contempla (principios, características, marcadores discursivos, tipos de párrafos, faltas comunes, etcétera) solo refirieron algunos elementos, todo el saber se dirige a la dimensión metodológica. En cuanto a la realización de la autorrevisión y autocorrección de la redacción precisan no

hacerlo con la profundidad ni los conocimientos requeridos, carecen de preparación para hacerlo.

Plantearon que los planes, durante su formación inicial, no contemplaban la preparación en esta temática, tampoco han recibido preparación desde el trabajo metodológico ni desde la superación posgraduada, algunos sobre todo los del departamento de Contabilidad, Costo, Auditoría recibieron un curso, pero lo que primaba era la parte metodológica, tampoco le dedican tiempo a la autosuperación en este aspecto, solo algunos, refirieron leer algo.

Se evidenció poca disposición para la búsqueda de información actualizada dirigida a la ampliación de los conocimientos y para la gestión de acciones de superación en función del tema, poca importancia al proceso de autorrevisión y autocorrección. Sin embargo, le conceden importancia al conocimiento de las características de la redacción de textos científicos, lo consideran necesario para el crecimiento profesional, aunque el proceder no lo demuestra (Anexo. 6).

De la revisión y estudio realizado a los productos de su actividad: ponencias (15), artículos científicos (8), tesis de maestría o especialidad (14) se constató que los docentes presentan limitaciones en la mayoría de los aspectos o parámetros a tener en cuenta, con énfasis en: el 64,7% en la puntuación deficiente, el 41,1% en el empleo de la mayúscula y en la sintaxis descuidada, el 47,0% en pronombres ambiguos, el 58,8,0% en el empleo inadecuado o ausencia de marcadores textuales.

También, el 41,1% en el uso incorrecto de preposiciones, en el lenguaje informal y en el no logro de la progresión temática y coherencia global, el 47,0% en el uso incorrecto de formas verbales, el 76,4% en la longitud de oraciones, párrafos y en las formas de elocución, lo que denota insuficiencia de las ideas. Todos estos aspectos fueron calificados de PA (3); además de otras deficiencias que requieren ser enmendadas puesto que afectan la claridad, brevedad y precisión (Anexo. 7).

Mediante el estudio fáctico (diagnóstico) o exploratorio realizado y desde el proceso de triangulación de métodos y fuentes se constató que los docentes presentan necesidades teóricas y prácticas en la temática, la mayoría considera adecuado el interés por esa

preparación, aunque existe un porcentaje que no lo posee. Los directivos están conscientes de que el tema constituye una necesidad; sin embargo, resultan insuficientes las acciones de superación para tales fines, no obstante, muestran interés en que se realice la preparación.

De todo el análisis realizado se consideran potencialidades las siguientes: adecuado interés mostrado por los directivos en cuanto a la superación del personal docente en la redacción de textos científicos, adecuado nivel sociopolítico de docentes por la preparación en la temática y por la importancia que le conceden a su conocimiento, adecuado conocimiento de las tipologías, estructura general de textos científicos adecuadas a la especialidad y de la norma bibliográfica empleada.

Sobre esta base se consideran limitaciones: insuficientes conocimientos teóricos y prácticos para la redacción de textos científicos, insuficientes acciones de superación en cuanto al tema desde los diferentes niveles, insuficiente análisis y discusión de la temática en las sesiones de trabajo científico-investigativo y en las superaciones recibidas, insuficiente autosuperación y gestión de superación del personal docente para el tema, falta de disposición para la búsqueda de información actualizada para ampliar los conocimientos y poca importancia a la redacción de textos científicos como parte importante de su actividad científico-investigativa.

Al recopilar la información y analizar los resultados se determinan como necesidades: establecimiento de una visión estratégica en función del proceso de redacción de textos científicos desde los departamentos docentes, Consejo de dirección y Consejo científico de la facultad en función de potenciar la superación del personal docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas como condición básica para su actividad científico-investigativa y presentación de un modelo para su perfeccionamiento.

2.2. Base teórica y metodológica que sustenta el modelo. Fundamentación

En la investigación se asume el modelo como resultado científico que permite acceder al conocimiento en sus diferentes niveles de concreción, surge desde las necesidades de preparación de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

La palabra modelo proviene del latín *modulus* que significa medida, ritmo, magnitud y

está relacionada con la palabra *modus*: copia, imagen.

El colectivo de autores del Centro de Estudios de Investigación Pedagógica del Instituto Superior Pedagógico Félix Varela plantea que el modelo es una construcción general dirigida a la representación del funcionamiento de un objeto a partir de una comprensión teórica distinta a las existentes (De Armas et al., 2003).

Una definición acabada del término modelo no resulta fácil debido a sus disímiles acepciones según el ámbito en que se emplee y la época histórica en que se use. Marimón y Guelmes (como se citó en De Armas y Valle, 2011).

Al decir de Ruíz (2016) en Cuba existe un cuerpo teórico propio, sustentado en la práctica educativa y en la investigación que dialécticamente nace de esa práctica y la transforma. Ello se ejemplifica en criterios como los de Ruíz (como se citó en Travieso, 2011) al ver el modelo como una representación simplificada de la realidad que cumple una función heurística. Por tanto, construir un modelo supone partir del establecimiento de las relaciones con la realidad concreta objeto de estudio.

Los modelos como una construcción teórico formal, interpretan, diseñan y ajustan la realidad pedagógica que fundamentada científica e ideológicamente responde a una necesidad histórica – concreta. (Cabrera, 2017).

Son disímiles los autores y colectivos de trabajo que abordan la definición de modelo, entre ellos: Pérez (1996); Berges (2003); De Armas et al. , (2003); Morán (2008); Logroño (2011) y Ortiz (2015) coinciden en plantear que este no es definitivo, constituye una representación simplificada de la realidad, es un esquema interpretativo y cumple con una finalidad en el campo científico.

Otras definiciones también como resultado de investigaciones son las aportadas por: Davidov (1980), Flechsing (1988), Brovelli (1989), Guétmanova (1991), Castro (1992), Zayas (1997), García (1998), Martínez (1998), Sierra (2002, 2003), Gallardo (2004), De Armas y Valle (2011), Valle (2012), Cabrera (2017) y Paz (2019).

Las definiciones de modelo aportadas por estos autores coinciden en aspectos que deben tenerse en cuenta para realizar una modelación: responden a las necesidades educativas de acuerdo con las demandas de un contexto histórico-concreto, revelan la

necesidad de obtención de nuevos niveles de eficiencia educativa en correspondencia con el desarrollo educacional y constituyen la proyección anticipada del proceso pedagógico para predecir los cambios y transformaciones que puedan conducir a su desarrollo.

Los propios autores insisten en las funciones del conocimiento científico que pueden asociarse al modelo en correspondencia con las peculiaridades propias de la actividad cognoscitiva, condicionadas histórica, socialmente y a su fin práctico: función ilustrativa, traslativa, sustitutivo-heurística, aproximativa, extrapolativo-pronosticadora y la transformadora.

Desde otra mirada y en función de su significación, autores como Bringas (1999), Sierra (2003), Ruiz (2003), Ferrer y Granados (2004) y Del Toro (2006) revelan que los modelos poseen diferentes rasgos: constituye una forma superior de construcción teórica del objeto investigado para la transformación en la práctica, se considera una reproducción ideal o material de procesos, relaciones, funciones posibles y reales para darle solución a un problema planteado y satisfacer una necesidad, es una representación simplificada de la realidad que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio y tiene su origen en una teoría más o menos explícita que lo sustenta y lo hace viable.

Por su parte, la Academia de Ciencias de la URSS (1985) describe las características fundamentales de un modelo: flexibilidad y dinamismo, carácter sistémico y formativo, expresado en su apertura para interactuar, interdependencia entre sus componentes, posibilidad de respuesta a lo no previsto y redirección en función de la calidad.

De Armas y Valle (2011) plantean que los modelos en las investigaciones pedagógicas deben reunir otras características como son: capacidad de aproximarse al funcionamiento real del objeto (validez y confiabilidad), capacidad para incluir los cambios que se operan en la realidad (utilidad y permanencia) y capacidad referencial (dar cuenta de la dependencia que tienen respecto al sistema social en el que se inserta).

En la revisión bibliográfica no se encontró una definición explícita de modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua como

tipología de modelo, con sus invariantes estructurales y funcionales.

Desde el modelo de formación continua de la educación superior en Cuba, establecido en la Resolución Ministerial 138/19 se precisa un componente básico mediante el cual se logra la formación del docente, el posgrado. Con una mayor precisión en la Resolución No.75/15 que establece el Sistema de Superación de Profesores e Investigadores se refiere como parte de los objetivos específicos el identificar y satisfacer necesidades de superación de los profesores mediante el diagnóstico sistemático, hacer un uso culto de la lengua materna para el mejor desarrollo de la profesión y de la actividad científica y como pautas que han de orientar la elaboración de los sistemas y planes de superación, enfatiza en la prioridad de las necesidades del departamento donde se vuelve a insistir en las necesidades desde el diagnóstico sistemático.

Esta resolución enmarca la superación en función del estado real del docente y refiere vías a utilizar, aunque no precisa de forma explícita la superación para el proceso de redacción o lenguaje de la ciencia.

Por tales razones se concuerda con la idea de Cabrera (2017) quien plantea que el empleo del modelo como resultado científico en el sector educativo se convierte en la actualidad en un instrumento valioso para transformar la práctica pedagógica y enriquecer la teoría, cumple una función heurística; permite descubrir y estudiar nuevas relaciones, cualidades del objeto estudiado, a su vez revela la naturaleza del objeto que se modela y las posiciones teórico-metodológicas que faciliten su instrumentación.

Desde esta perspectiva se requiere de la elaboración de un modelo como resultado científico de la investigación debido a la amplitud, complejidad y diversidad de información contenida en el objeto. Se necesita buscar un medio auxiliar que pueda servir como instrumento para la predicción de acontecimientos no observados aún.

Al decir de la investigadora, el modelo permite la organización integrada desde la teoría de todo un accionar en función de darle solución a un problema determinado. Pero también evidencia la concepción del autor con respecto a la realidad y a su proceso de transformación.

En la literatura son disímiles los conceptos existentes en torno a modelo, pero de acuerdo

con los intereses de la investigación y por referirse al proceso general que incluye lo mental y operativo se asume la definición que lo muestra como la abstracción de aquellas características esenciales del objeto que se investiga que permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades de ese objeto de estudio con vistas a la transformación de la realidad. (Valle, como se citó en De Armas y Valle ,2011).

Se concuerda con Ruíz (2016) quien precisa que en la literatura científica de la investigación educativa existe una tendencia a clasificar al modelo como resultado científico de acuerdo con el objeto de estudio y se utilizan denominaciones como: modelos didácticos, modelos pedagógicos y modelos educativos. Sin embargo, Marimón y Guelmes (como se citó en De Armas y Valle ,2011) han advertido limitaciones en estas clasificaciones al no expresar con suficiente claridad la esencia de su objeto.

Otros autores prefieren la clasificación de modelo teórico- metodológico atendiendo a la cualidad representacional del objeto, al sistema de conceptos y definiciones que entrañan sus componentes. En estos casos la precisión se dirige hacia el objeto de estudio contextualizado en su campo de acción.

La autora sobre la base de los postulados teóricos anteriores define el modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua como la representación ideal del proceso de redacción de textos científicos del docente universitario que basado en el trabajo colaborativo y en el enfoque dialógico pretende prepararlo en el contexto de los departamentos docentes hacia su perfeccionamiento desde la formación continua manifestada en un sistema desde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal, orientado al trabajo científico-investigativo mediante las relaciones que se establecen entre componentes, formas de implementación y evaluación para alcanzar un cambio de conocimientos, habilidades y actitudes a corto, mediano y largo plazos.

Este modelo tiene como propósito esencial representar/explicar teóricamente la integración de procesos – redacción de textos científicos-formación continua– en su concepción sistémica para la transformación de los sujetos (los docentes en condiciones de alumnos) mediante acciones de superación profesional y la escritura-corrección de sus

propios textos, desde un estado real a un estado deseado con resultados de calidad de actuación: el perfeccionamiento de la redacción de textos en el contexto de la comunicación científica.

La definición además de fundamentar la modelación del objeto, precisa las concepciones teóricas y metodológicas para su instrumentación. Esta conceptualización permite desde una visión holística, proponer una interpretación de la realidad científico-investigativa del docente y una aplicación más coherente en dicho contexto profesional.

La estructura del modelo propuesto en esta investigación se conformó a partir de la declarada por Valle (como se citó en De Armas y Valle ,2011) que incluye: fin y objetivos, principios, caracterización del campo de acción, estrategia, formas de implementación y formas de evaluación.

Teniendo en cuenta la integración de los componentes que conforman el modelo y sobre la base esclarecedora que se necesita para la comprensión de su dinámica, el aspecto que estructura la estrategia se amplía por la investigadora como estrategia o accionar que constituye el plan de mejoras a realizar.

La propuesta del modelo tiene como base metodológica la concepción materialista y dialéctica del mundo, de esta se asumen posiciones que sirven de referentes en los planos: filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico y didáctico.

En lo filosófico el modelo responde a la dialéctica materialista que tiene como núcleo la práctica sociohistórica como actividad material transformadora que media toda relación humana (Engels, 1960), visto desde esta perspectiva cómo el hombre transforma con su actividad práctica el mundo objetivo que crea (Lenin, 1964) y es esta dinámica transformadora, la que caracteriza el sustento práctico del resultado propuesto.

Precisamente el sustento práctico del modelo responde a la comprensión dialéctico-materialista donde se busca no solo dar razón a lo existente, sino su transformación consciente (Pupo, 1990), vista desde la perspectiva de cambio de conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes.

De igual manera, las formas organizativas empleadas tienen en cuenta el carácter histórico concreto del fenómeno educativo condicionado por el contexto social donde se

desenvuelve, así como los fines que se persiguen, establecidos por la naturaleza compleja y contradictoria del proceso de interiorización donde se revelan las contradicciones entre lo individual y lo social, el ideal y lo real, lo nuevo y lo viejo.

La dinámica que incluye el modelo como parte de su sustento práctico se desarrolla bajo el nexo de lo material y lo ideal, lo objetivo y lo subjetivo, esto permite conocer cuál es la situación objetiva del fenómeno que se estudia y cuál es la proyección ideal y subjetiva de transformación, lo que permite conocer la situación de los docentes de la carrera en el problema que se quiere resolver y su papel movilizador en la transformación de su concepción para el desarrollo social de la educación.

Por tanto se requiere, para lograr la redacción de textos científicos, desde la propia concepción del trabajo científico-investigativo, laborar con objetividad, consagración y creatividad, en correspondencia con las exigencias del profesional.

El modelo presenta un campo en desarrollo que requiere de un enfoque individual, social, motivacional y actitudinal de los docentes en su contexto profesional y por tanto la contribución al desarrollo de habilidades profesionales en torno a la redacción de textos científicos.

Para su diseño se asumen los principios filosóficos de la objetividad: la filosofía dialéctico-materialista exige que los fenómenos se estudien, analicen e interpreten de forma íntegra y multilateral. Este principio indica que en el estudio del proceso se han de tomar en cuenta los contextos de actuación en que se desempeña el docente. El principio de la concatenación universal es un elemento clave para destacar las relaciones internas en el diseño de las acciones para la redacción de textos científicos desde la formación continua, teniendo en cuenta los aspectos generales y particulares que se dan en los contextos de actuación y los sujetos que interactúan en este tipo de diseño.

La posición epistemológica que se asume en el modelo concibe la asimilación de la cultura a partir de la dialéctica entre la teoría y la práctica para actuar en las transformaciones de la práctica profesional y por ende en la actividad científico - investigativa del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. Estimula la individualidad de la formación continua, a la vez que desarrolla un carácter flexible y

orientador en un clima altamente colaborativo. Por cuanto el diseño responde a la concepción humanista que proclama el proyecto social cubano.

Por tanto desde lo filosófico el hombre conoce la realidad en la medida que la asume prácticamente, integrándola a la esfera de su acción como realidad humanizada, social, reproducida por el hombre como sujeto social (Pupo, 1990), de ahí la necesidad imperiosa de aprender desde sus resultados como evidencia de transformación práctica. Desde el modelo se logra la capacidad de proyectar el futuro, lo porvenir donde se encuentra su verificación en prácticas futuras. El carácter inmediato y mediato de la contribución teórica y su función práctica residen en la posibilidad de proyectar de forma ideal el futuro, de no ser una simple copia de la práctica, sino un resultado desde una visión diferente: aprender desde su producto.

Se fundamenta en las ciencias de la educación, lo que permite comprender que todo tipo de acción realizada como tipo específico de actividad tendrá un carácter cognitivo, práctico, valorativo y como sustento, la actividad de la comunicación sujeto-sujeto desde la concepción dialéctica, las actividades actuarán con carácter de proceso y de integralidad, donde lo material y lo ideal se convierten recíprocamente en la construcción del conocimiento y la revelación de los valores, en un proceso intersubjetivo, fundado en la realidad cuyos resultados se incorporan a la cultura. (De Jesús et al., 2020).

En lo sociológico, el modelo considera al contexto social como condicionante de la dinámica que se establece en la relación dialéctica entre la capacidad y la voluntad transformadoras del docente, que como pares dialécticos se sintetizan en la identidad humana, entendida como la cualidad expresa de los niveles de independencia del hombre, de su esfuerzo propio ante la vida en un contexto dado, de su participación consciente y activa en la sociedad como vía expedita para preservar lo humano universal y alcanzar los objetivos en la propia lógica de la autoformación.

Otra posición de partida que se tiene en cuenta en la propuesta es la concepción de la educación como un fenómeno social complejo, condicionado, histórico y socialmente enraizado en la cultura, la historia que no se puede aislar de los contextos en que se desarrolla, desde su necesidad como exigencia de la sociedad, hasta su desarrollo en un

marco de relaciones sociales que la caracterizan en su interacción; es un proceso que persigue el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, se sustenta en el principio de la esencial relación instrucción-educación. Se reconoce el principio de que la educación es parte del sistema de relaciones sociales, es un campo de la actividad humana que juega un papel decisivo y protagónico en la formación de los individuos y de las comunidades humanas.

Por lo tanto desde esta concepción es esencial pensar la educación desde un enfoque de transformación (Morin y Delgado, 2014; Soausa ,2007) pues la mayoría de los problemas que hoy enfrenta la educación tienen su origen en condiciones sociales de vida de las diversas comunidades, por lo tanto los problemas de aprendizaje tanto de docentes como de alumnos no deben ser analizados al margen de las condiciones sociales en que viven las personas.

Sobre la base de estas ideas, se reconoce cómo las transformaciones sociales asociadas al desarrollo de la tecnología, unido a la aceleración de los procesos de producción de conocimientos están cambiando los comportamientos humanos, condicionando cambios profundos en las estructuras sociales y en el comportamiento de los individuos, lo que implica nuevas exigencias en la formación de profesores (Bauman,2007).De ahí la emergencia de aprovechar las potencialidades de la formación continua como vía para la preparación de estos docentes.

Es por eso que al concebirse el desarrollo personal como un proceso de formación en el cual el hombre se convierte en un factor esencial, se destaca con una fuerza extraordinaria el papel de las condiciones socioculturales en el que el docente vive y de las cuales se apropia mediante su actividad y en el proceso de comunicación e interrelación con los demás y también mediante los portadores de la cultura, que son sus compañeros.

También desde lo sociológico se reconoce para la concepción del modelo, la importancia de la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los docentes que son sujetos de los complejos procesos de gestión y que constituyen la carrera para lograr el propósito formativo colectivo e individual en función de llevar a cabo

las transformaciones necesarias.

Toda actividad propuesta socialmente se fundamenta en la socialización en el colectivo de docentes, sobre la actividad que realizan, en función de fortalecer los modos de actuación de lo que se pretende lograr y transformar. También se debe tener en cuenta el trabajo de la acción colectivista con hechos probatorios y además considerar los resultados de cada miembro del grupo para que sea estimulado con las razones que se merece.

Por tanto, la socialización de los sujetos participantes y la difusión de la cultura pedagógica desde esta forma de preparación continua, es síntesis de la relación que se establece entre la preservación, transformación y se constituye en esencia de la gestión de la formación continua, proceso deliberado para la realización de acciones en pos de alcanzar niveles cualitativamente superiores de desempeño en los docentes en su práctica educativa y actividad científico-investigativa.

El proceso de formación del docente de la carrera, al ser expresión de un proceso consciente, complejo, integrado como totalidad y dialéctico que se desarrolla mediante el sistema de relaciones sociales que se establecen entre los sujetos implicados, está dirigido a perfeccionar los conocimientos, habilidades y actitudes para que se desempeñe con calidad, en aras de alcanzar los fines de la educación universitaria.

Este proceso permite a cada sujeto la profundización del contenido socio-cultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual discurre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de la apropiación de la cultura. (Fuentes, 2008).

Así, el docente de la carrera tiene la oportunidad de responder desde su cultura propia, que trasciende a la universal en la medida que contextualiza su experiencia individual y mediante sus capacidades intelectuales y su voluntad transformadora, a las exigencias de la sociedad. De manera que convierte el proceso formativo científico-investigativo en sentido de su actuación personal e institucional y se erige en protagonista de su formación y en gestor de la transformación del contexto social, desde una perspectiva

holística y compleja.

En lo psicológico, el modelo se basa en la teoría de la escuela vigotskiana, ideas que sirven de fundamento para una alternativa viable de orientar el proceso científico-investigativo y a su vez pedagógico. El interés de este enfoque se centra en el desarrollo integral de la personalidad del docente, de ahí que la temática presentada tenga su sustento en la teoría sociocultural. El enfoque histórico-cultural considera que la enseñanza dirige el desarrollo, sin desconocer las condiciones de este último como resultado de las interacciones de los sujetos que lo integran en adecuación a la práctica social.

Las tesis básicas de la concepción histórico-cultural son elementos esenciales con evidentes implicaciones en cualquier elemento de la práctica educativa y científico-investigativa, entre las que se destacan: la educación precede al desarrollo, el conocimiento es un proceso de apropiación, producto de la actividad del sujeto, la interacción social media dicha apropiación y la necesidad del empleo de herramientas para hacer posible el conocimiento.

La concepción del modelo tiene en cuenta elementos esenciales relacionados con el concepto de zona de desarrollo próximo, al asumir desde el propio diagnóstico realizado, las potencialidades, limitaciones y necesidades para definir las acciones que permiten superar las limitaciones, brindar las ayudas y apoyos que propician el logro de niveles superiores en su desempeño profesional en función de la redacción de textos científicos.

En este sentido es importante tener en cuenta la relación entre el estado real y el potencial del docente, lo cual se evidencia en la zona de desarrollo actual (ZDA) y zona de desarrollo próximo (ZDP). El primero admite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades, preguntas, explicaciones, discusiones, debates a partir de lo que el docente es capaz de saber, hacer y ser por sí solo, en tanto, el segundo acepta la colaboración y mediación de otros docentes (el coordinador y dirigente de las formas organizativas y demás docentes) con mayores posibilidades en el aprendizaje para poder internalizar las acciones y ejecutarlas por sí mismo, lo que de hecho vuelve a convertirse en ZDA.

Se consideran, además, las ideas de Vigotski (1989) relacionadas con el determinismo social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico, al plano interno, individual e intrapsicológico, sobre la base de la participación activa y consciente de estos docentes en la unidad de las actividades prácticas desde las formas organizativas empleadas y la propia comunicación dialógica establecida.

En esta teoría, el desarrollo del docente no se hace depender de forma absoluta de la maduración interna de las estructuras psicológicas de la personalidad en el plano de lo cognitivo, sino que la educación propicia ese proceso de desarrollo entendido en la unidad de lo intelectual, lo afectivo-volitivo y en interacción con el medio social de la forma más integral y completa, lo que se evidencia en las propias relaciones que se establecen entre los docentes que conforman los equipos de trabajo desde las acciones ejecutadas.

Según Vigotski (1989) el proceso de apropiación de la cultura humana, transcurre mediante la actividad, como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y su realidad objetiva. Desde ella, el hombre modifica la realidad, se forma y transforma, en un medio social donde interacciona con otras personas desde varias formas de colaboración y comunicación.

Es por eso que todo conocimiento surge y se expresa en la actividad, los fines de la formación profesional deben estar ligados a las exigencias e intereses del desarrollo social y la definición de los fines u objetivos a lograr. De los postulados del enfoque histórico-cultural y su concepción del aprendizaje se infiere la importancia que se le adjudica a la actividad conjunta, a la relación cooperativa que contempla el modelo para arribar al conocimiento.

En este orden psicológico es necesario tener en cuenta el significado de la actividad, entendida como proceso que implica la personalidad, hay que atender los aspectos organizativos de la actividad, el sistema de relaciones, acciones que apoyan su

realización y la forma en que se establece la dirección de esta. Se tienen en cuenta las interrelaciones del docente con los demás y con el medio; la unidad de lo cognitivo y lo afectivo como célula fundamental de la regulación de sus modos de actuación.

Con este fin la redacción de textos científicos desde la formación continua se estructura desde una perspectiva histórico-cultural y se sustenta en la concepción del docente como persona, en la necesidad de potenciar mediante la educación su desarrollo profesional que estimule la reflexión crítica y comprometida sobre el ejercicio de su profesión y de las diferentes funciones que le corresponden realizar, desde el diálogo y la participación, donde se integre el trabajo colaborativo como escenario importante para el desarrollo.

En las acciones que contempla el modelo el desarrollo individual del hombre, en este caso del docente, no solo adquiere experiencia socio-histórica mediante su propia actividad, sino también la comunicación con otras personas (docentes). En el proceso de comunicación se lleva a cabo un intercambio de actividades, representaciones, ideas, orientaciones, intereses, se desarrolla y manifiesta el sistema de relaciones sujeto-sujeto y de la propia interacción. (Lomov, 1989).

El propio autor enfatiza en las funciones de la comunicación en la vida del individuo, las que se contextualizan en los docentes: informativo-comunicativa, regulador-comunicativa y la afectivo-comunicativa. En el acto de la comunicación directa las funciones mencionadas forman un todo único, en este proceso se forma el plan de actividad conjunta y se distribuyen todos sus elementos entre los participantes (docentes), si dentro del grupo se han establecido las relaciones de colaboración.

Otro elemento importante lo constituye el diálogo en la actividad conjunta donde el pensamiento constituye una peculiar síntesis con la ayuda del lenguaje, la comunicación y la actividad. El lenguaje se convierte en regulador de la interacción al insertarse en el proceso de las relaciones prácticas reales de la actividad común de los docentes e incluye en ellas, mediante la información, la conciencia del hombre.

Desde este punto de vista psicológico se reconoce que en el grupo se generan procesos de reflexión, análisis, discusiones sobre búsqueda de solución en torno a los resultados de la redacción de textos científicos. Por lo que otro fundamento importante lo constituye

la relación entre lo afectivo, lo cognitivo y lo volitivo en el desarrollo de las acciones de superación profesional que incluye el modelo

El modelo en lo pedagógico responde a la formación del hombre que se concibe como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistemático y coherente que le permiten poder actuar consciente y creadoramente. La redacción de textos científicos desde la formación continua se estructura a partir del componente objetivo, constituye la categoría didáctica rectora y refleja el carácter social del proceso; es el punto de partida y premisa general pedagógica para toda la educación. (Klingberg, 1978). La formulación de los objetivos responde a las potencialidades, necesidades determinadas en los docentes, en función de orientar y guiar el proceso de redacción de textos científicos. Este componente se expresa en la necesidad de perfeccionarla con un alto sentido humanista, optimista y de compromiso social, el cual se logra desde la formulación de los objetivos específicos planificados en cada una de las formas organizativas.

El contenido es el componente primario del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta aquella parte de la cultura y la experiencia social que se debe asimilar, en correspondencia con los objetivos sociales. En su vínculo con el objetivo establece relaciones de subordinación y coordinación. El contenido se subordina al objetivo.

En este sentido se comparten las ideas de Bernanza (2004) quien refiere que la lógica de los contenidos ha de responder al problema que los genera, por lo que deben ser flexibles y pertinentes, mediante la aplicación del principio de la combinación de la teoría con la práctica, en tanto los análisis realizados y la determinación de particularidades que distinguen la redacción de textos científicos desde la formación continua, precisa los contenidos a trabajar con los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

El componente contenido se refiere a la apropiación de la experiencia histórico-social acumulada hasta el presente, en relación con la redacción de textos científicos, a partir de la asimilación de un sistema de conocimientos, de habilidades, de relaciones con el mundo y de experiencias de la actividad científico-investigativa. Estos contenidos se

enmarcan en los principios, características lógicas, retóricas, lingüísticas y la tipología textual, necesarios para llevar a cabo el proceso de redacción de textos científicos.

Vista la habilidad desde el punto de vista psicológico como un sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo y en lo pedagógico, como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. (Álvarez de Zayas, 1999).

Al apoyarse la investigación en los criterios de este autor, se decide emplear el término habilidades para la redacción de textos científicos como un grupo de acciones que domina el docente para regular su actividad de escritura en el propio proceso. Las acciones fundamentales son la realización de un esquema previo al desarrollo del plan textual, la elaboración del texto teniendo en cuenta las estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatario y contexto en que el uso comunicativo se produce, la revisión del texto y su reelaboración.

Para valorar este aspecto se consideran muy acertados los criterios de Talízina (1985) cuando apunta que no puede haber un conocimiento sin una habilidad, sin un saber hacer, es decir, para llegar a un acuerdo sobre qué es saber, siempre hay que determinar los tipos de habilidades mediante las cuales se expresan los conocimientos. A la vez toda habilidad está muy vinculada a la solución de tareas concretas. En consecuencia, cuando se utiliza el lenguaje de las habilidades y se parte de ellas, se pueden seleccionar los conocimientos necesarios. El saber no puede materializarse si no es a través de las habilidades específicas relativas al objeto.

Por su parte el método de enseñanza es la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña que expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso para el logro de los objetivos de enseñanza y el método de aprendizaje, la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que aprende para la adquisición y asimilación del contenido de enseñanza con los consiguientes cambios en su sistema de conocimientos y en su conducta. A través del método de enseñanza el que enseña transmite información, a través del método de aprendizaje el que aprende procesa e integra esa información o parte de ella que le resulta útil o significativa (Navarro y

Samón, 2017). Se asumen estos conceptos por particularizar la intencionalidad de ambos procesos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de esta carrera se caracteriza por una tendencia hacia una instrucción participativa, mediante la creación de espacios de búsquedas, de inquietudes, la interacción grupal, el intercambio de ideas, opiniones y experiencias, la reflexión colectiva, la autorreflexión personal sobre la práctica, así como su vinculación con el conocimiento teórico, matizado todo ello por un clima sociopsicológico que motive e inspire seguridad y confianza. En este sentido los métodos tienen un carácter participativo donde se fusiona lo individual y grupal en la apropiación del conocimiento.

En este sentido, el medio de enseñanza es el componente operacional del proceso docente-educativo que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales: la palabra de los sujetos que participan en el proceso, el pizarrón, medios audiovisuales, el equipamiento, etcétera (Pere, 2011). Por su parte los propios productos de la actividad de los docentes se convierten en el medio de enseñanza básico para la detección, corrección y evaluación individual-grupal.

En el caso particular de la investigación, permiten la facilitación del proceso, sirven de apoyo material para la apropiación del contenido, complementando al método, para la consecución del objetivo de cada forma organizativa. Por otra parte, en un sentido estrecho constituyen fuentes del conocimiento y en un sentido amplio, recursos o elementos que sirven de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Rosell y González, 2012).

Como complemento de la idea anterior González (como se citó en Roche et al., 2014) plantea que son componentes de un proceso sistémico, componente esencial del proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, hábitos y convicciones. Se reconoce a los medios como componente de un proceso, subrayando el carácter sistémico de este, su función instructiva e educativa y hacia esta concepción es que se dirige su empleo. En este sentido se emplea la computadora, el data show y la palabra de los docentes en su posición de estudiantes y la del coordinador o dirigente de las formas

organizativas.

Las formas de organización se interrelacionan con todos los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que constituyen el componente integrador, indican la manera en que se interrelacionan los diferentes componentes y las relaciones que se establecen. Deben responder a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, tienen que ser flexibles, dinámicas, atractivas, significativas, que garanticen la implicación del cursista y que fomenten el trabajo independiente en estrecha relación con el trabajo grupal. Su finalidad debe estar estrechamente relacionado con el contexto social en el que se desarrolla el proceso; idea asumida por la investigadora. (Vega y Díaz, s.f).

El grupo es un componente importante mediante el cual se desarrollan todas las formas organizativas, constituye la forma de integrar, compartir saberes, experiencias, ampliar, adquirir y perfeccionar los conocimientos. Desde esta dinámica se logra un aprendizaje colectivo que se traduce desde lo individual para alcanzar metas comunes, grupales y colectivas. El grupo, junto al profesor y alumno se convierten en componentes importantes, en este caso coordinador y cursista matizados por el carácter bilateral de la comunicación. (González et al., 2007; Addine et al., 2013).

El aprendizaje en equipo desarrolla aptitudes extraordinarias para la acción coordinada, se aprende con mayor rapidez, la inteligencia del equipo supera la de sus integrantes. Por eso resulta importante la combinación de formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje individual y colectivo. (Addine, 2013).

Constituye también fundamento del modelo, la concepción de la formación continua, regulada por las políticas, sistema de formación y desarrollo profesional docente, en el subsistema de formación continua que establece sus formas organizativas: conferencia especializada, entrenamiento, talleres y debate científico. (MES, 2019).

Finalmente, la evaluación es el componente que responde a la pregunta en qué medida han sido cumplidos los objetivos del proceso de enseñanza- aprendizaje. Es el encargado de regular el proceso. Se comparten los criterios ofrecidos por Álvarez de Zayas(1999) quien precisa que deberá servir de referente al individuo, para que lo haga

más consciente de su realidad, para que pueda enfrentarse a nuevas situaciones, para que pueda utilizar la información adquirida en la toma de decisiones, para provocarle estímulos y motivaciones.

La evaluación se constata de forma permanente desde la dinámica formativa de las acciones de superación profesional mediante las formas organizativas empleadas. Se concibe de forma productiva, desde el proceso de apropiación de los conocimientos, hasta el empleo de formas importantes como la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación para emitir juicios de valor sobre los objetivos y metas alcanzadas. Las formas de organización propician un equilibrio entre lo individual y lo grupal.

A partir de los fundamentos planteados se asumen principios para la dirección del proceso pedagógico que funcionan en estrecha relación y constituyen una guía para la estructuración y aplicación de la dinámica formativa del modelo (Addine ,2013), entre ellos:

Principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico: se evidencia desde la formación de un docente con elevado sentido de profesionalidad y preparación para enfrentar a la actividad científico-investigativa que garantice la calidad como forma de favorecer la transformación dialéctica de su actuar.

Principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad: se pone en práctica desde la integración de las necesidades de los docentes en cuanto a la redacción de textos científicos, la preparación que deben afrontar y asumir como respuesta al desarrollo científico-técnico, exigencias del medio social-laboral y la propia implicación social de hacerlo como parte del desempeño profesional.

Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad: se pone de manifiesto en el proceso de apropiación, por parte de los docentes de la carrera del sistema de conocimientos y habilidades, lo cual propicia la autogestión del conocimiento, la reflexión, el intercambio de experiencias y vivencias en la actividad científico-investigativa y desde ella.

Principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la

personalidad: constituye otro de los fundamentos teóricos que se asume en el modelo, a partir de la implicación personal y motivacional de los docentes, mediante interacciones e intercambios de experiencias, lo que propicia un clima favorable (atmósfera psicológica de respeto, aceptación, diálogo) y facilita resolver problemas del desempeño profesional de los docentes en torno a su actividad científico-investigativa.

Principio del carácter colectivo e individual en la educación y el respeto a la personalidad del educando: la dinámica formativa que contempla el modelo integra lo individual y colectivo desde lo grupal como una herramienta de aprendizaje que posibilita el diálogo, la reflexión, la crítica y el desarrollo de la capacidad para integrarse en un pensamiento interdisciplinario, integral y en una comunicación abierta y de esta forma se logra el respeto a la personalidad del docente en su posición de estudiante al permitirle ser partícipe de su aprendizaje .

Principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad: resulta de trascendental valor puesto que las acciones de superación que contempla el modelo tienen como objetivo contribuir no solo al desarrollo profesional, sino también al desarrollo personal mediante la actividad y la comunicación en el proceso de apropiación y profundización de los contenidos sobre las concepciones teóricas y metodológicas en relación con la redacción de textos científicos. Mediante la interacción grupal se propicia la reflexión y el intercambio de experiencias de los docentes.

Como consecuencia de lo anterior, adentrarse en la esencia del proceso pedagógico, implica tener claridad de los rasgos y componentes que lo caracterizan, la sistematicidad y secuencia con que interactúan en función de los objetivos que se persiguen. Todo proceso pedagógico transcurre por etapas, lo que implica tener en cuenta los cambios y transformaciones que ocurren entre sus relaciones. (Baranov, 1981).

El modelo se sustenta en las categorías (instrucción, educación, formación, desarrollo, enseñanza y aprendizaje) que son indispensables para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. De la unidad entre las categorías deviene uno de los principios fundamentales de la pedagogía que implica garantizar el proceso pedagógico integral: la

unidad del conocimiento, el desarrollo de capacidades y la formación de convicciones, actitudes, rasgos morales y del carácter.

Desde la arista pedagógica se considera que la enseñanza ha de ser problematizadora y desarrolladora, concebir la didáctica desde el aprendizaje y no para el aprendizaje, el empleo de estrategias variadas como reconocimiento de las diferencias, el monitoreo del proceso más que la evaluación de productos, superar los programas cerrados por programas abiertos sobre la base de los valores humanos. En este redireccionamiento, el rol del docente se centra ya no como transmisor de saberes, sino como guía, conductor, promotor de la indagación y observador participante.

De igual manera el modelo se sustenta en las leyes de la pedagogía, necesarias para el estudio en cuestión: la unidad entre el proceso educativo y otras agencias educativas de la sociedad, en un momento histórico determinado, donde el proceso formativo que se lleva a cabo parte de las exigencias del desarrollo científico-técnico y el propio nivel de enseñanza, el carácter condicionado y condicionante de la educación, ya que se parte de las necesidades de los docentes como respuesta emergente para llegar a un estado deseado como fin supremo del proceso y el sentido de que el proceso educativo tiene que ser continuo y constante, puesto que la vía seleccionada –proceso de formación continua- tiene ese carácter, de ahí la proyección de etapas a corto, mediano y largo plazos.

Desde estas leyes se evidencia la relación entre la necesidad grupal e individual de los docentes como respuesta a las exigencias individuales, grupales, profesionales, institucionales y sociales, pertrechadas del carácter continuo de la superación.

El aprendizaje colaborativo como fundamento metodológico se centra en que cada docente se sienta comprometido con su propio aprendizaje y con el de los demás miembros del grupo en las diferentes formas de organización de la educación de posgrado (conferencia especializada, entrenamiento, talleres y debate científico) a partir del cual se crea un sujeto grupal donde se determinan las zonas de desarrollo próximo de cada uno de los participantes respecto a las acciones que se desarrollan y se construye socialmente el conocimiento.

En sus fundamentos el modelo asume las categorías de la pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento del hombre. También la interacción entre los componentes del proceso pedagógico que de manera esencial explican su dinámica, concepción y aplicación; parte de los problemas que presentan los docentes en la redacción de textos científicos, por lo que tiene como objeto social garantizar la redacción de textos científicos de estos docentes desde la práctica educativa, como fundamento procedimental de la primera ley de la didáctica que precisa la relación del proceso con su contexto social. (Álvarez de Zayas, 1999).

De conjunto con esta ley opera la segunda, que revela la interacción entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivo, contenido, método, medio, formas de organización, evaluación, grupo, estudiante y profesor). Para su contextualización se considera oportuno detenerse en aspectos que incluyen estos componentes:

El docente es una individualidad cultural en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes acerca de la redacción de textos científicos que accede a este proceso, no solo para aprender lo nuevo, sino para intercambiar y apropiarse de las mejores prácticas y experiencias.

El docente debe convertirse en sujeto activo de su propio aprendizaje que posibilite apropiarse de la cultura necesaria para emprenderla y desarrollarla.

Las interacciones entre los propios docentes, entre estos y otros que no participan de ella, donde es significativo la incidencia de las variadas formas de interacción grupal como elemento mediador para atender su heterogeneidad. No debe soslayarse su formación inicial, sus vivencias y experiencias profesionales, como fuente de valor agregado del conocimiento, todo lo que constituye un componente esencial para la estructuración de los procesos de actividad y comunicación, no solo para perfeccionar los conocimientos del objeto de aprendizaje, sino del propio docente.

Los profesores que intervienen en la formación continua deben asumir una función mediadora del aprendizaje de los docentes, que enseñen cómo hacer, mediante la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Es válido expresar que se asume el método dialéctico- materialista que proporciona las herramientas teóricas necesarias para establecer una interrelación dinámica entre los componentes estructurales y funcionales del modelo.

2.3. Justificación de su necesidad

Como respuesta a los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021, referidos a Educación, en los que se enfatiza, jerarquizar la superación permanente, formar con calidad y rigor al personal docente, se hace evidente la intención de perfeccionar la redacción de textos científicos como contenido donde se asuma el vínculo de la superación profesional y la actividad científico-investigativa (escritura de sus textos científicos) desde el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico.

Las siguientes demandas justifican la necesidad de conformar un modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua en la universidad cubana actual:

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible donde se enfatiza en garantizar una educación de calidad, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, asegurar el acceso a una formación profesional y superior de calidad. (Naciones Unidas. Asamblea general, 2015).

El MES dispone en el Sistema de superación de profesores e investigadores de las universidades y entidades de ciencia, tecnología e innovación subordinadas al Ministerio de Educación Superior como objetivo general: preparar a un claustro de excelencia, culto y revolucionario, a partir del diagnóstico de sus necesidades de superación académica, profesional y científica. (Resolución Ministerial No.75/2015).

La dirección del Ministerio de Educación Superior (MES) presta cada vez mayor atención a la problemática de la formación continua de los docentes universitarios influenciada por los profundos cambios sociales, económicos, culturales y define como funciones del profesor universitario: elevar constantemente sus conocimientos pedagógicos, científico-técnicos y culturales, realizar investigaciones, trabajos de desarrollo y de innovación tecnológica. (Resolución Ministerial 85 / 2016).

- La Constitución de la República enfatiza en el fomento y promoción de la ciencia y lo relacionado con el derecho al desarrollo integral. (2019).
- El Modelo Económico Social Cubano de Desarrollo precisa que una sociedad socialista próspera y sostenible podrá alcanzarse a partir de los resultados de la ciencia, por lo que se necesita perfeccionar el marco institucional en el que se desarrolla la ciencia, promover una cultura que propicie la vocación científica y emprendedora en todos los niveles de la sociedad. (Consejo de Estado ,2017).
- La Política Económica y Social del Partido y la Revolución jerarquiza la superación permanente, la formación con calidad y rigor del personal docente. (Consejo de Estado, 2017).
- El desarrollo de la formación continua de los docentes universitarios tiene en la superación profesoral una vía para contribuir a la educación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural. (Resolución Ministerial No.140/2019).
- En la educación superior se desarrolla la formación continua con el propósito de lograr desde la educación de posgrado, la especialización, la reorientación y la actualización permanente de los graduados universitarios, así como el enriquecimiento de su acervo cultural, para su mejor desempeño en función de las necesidades presentes y futuras del desarrollo económico, social y cultural del país. (Resolución Ministerial No. 138 /2019).

2.3.1.Fin y objetivo del modelo

El modelo tiene como fin el perfeccionamiento del proceso de redacción de textos científicos de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas desde la formación continua.

En este sentido, el modelo se propone como objetivo general: perfeccionar conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas en relación con la redacción de textos científicos mediante la integración de la superación profesional y su actividad científico-investigativa desde lo

colaborativo y dialógico. Donde el perfeccionamiento debe ser entendido como un sistema de acciones para lograr el proceso de mejoría continua en la redacción de textos científicos como parte del desempeño científico-investigativo del docente.

2.3.2. Exigencias de la formación continua en las que se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje para la redacción de textos científicos

Se adopta la posición asumida por Silvestre y Zilberstein (2002) que conciben los principios como regularidades esenciales que guían y norman los procesos. En el modelo se tienen en cuenta los principios de formación del docente sostenidos por García (2006), asumidos también por Hirle (2010) y Santana (2011) que constituyen una guía científica para el tema en cuestión y se contextualizan al presente estudio.

Es válido precisar que los principios en la presente investigación se concretan como exigencias, al concordar con Valle (2011) quien refiere que las teorías que se construyen expresan ideas y elaboraciones “sobre el buen hacer” o “para el buen hacer”.

Por tal razón, las exigencias que se asumen para la formación continua del docente son las siguientes:

1. La formación del docente como un proceso continuo con carácter integral: tiene como punto de partida el diagnóstico de necesidades formativas del docente y permite identificar dónde radican sus deficiencias y potencialidades manifestadas en los conocimientos, habilidades y actitudes hacia la redacción de textos científicos y la continuidad del proceso de preparación por docentes y directivos en pos del mejoramiento constante. Se sostiene sobre la base de promover el desarrollo en función de la satisfacción de sus necesidades formativas individuales y grupales, con énfasis en el desarrollo personal y el enriquecimiento de su acervo cultural para su mejor desempeño científico-investigativo.
2. El carácter personalizado, desarrollador y contextual de la formación del docente: la configuración psicológica del docente exige atender las características personales, individuales, los referentes vivenciales, las experiencias, los conocimientos, las habilidades, las actitudes, las potencialidades y limitaciones personales para el logro de su transformación, los procesos reflexivos y autorreflexivos en las actividades de

formación continua concebidas.

3. La comunicación dialógica en la formación del docente: se establece un clima flexible y empático desde el inicio y se mantiene durante todo el proceso formativo, centrado en el intercambio, la reflexión, el diálogo, la comunicación horizontal para que propicie la expresión auténtica de los participantes y fomente las relaciones intersubjetivas como base de solidaridad y ayuda.
4. El trabajo colaborativo en la formación del docente: se conciben las acciones de superación profesional basadas en el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico para que estimule los procesos reflexivos, se desarrolle el intercambio, la socialización progresiva y la asunción de creencias colectivas para el desarrollo personal. La interacción social cobra importancia en el aprendizaje mediante las necesidades personales, las presiones normativas y el deseo de pertenencia que sirva como forma de relacionarse de los docentes en el trabajo colaborativo.
5. El carácter interdisciplinario, sistémico y en la excelencia como resultado a evaluar en la formación del docente: se fundamenta en una concepción de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes del docente centrado en el enfoque profesional integral, desde la perspectiva compleja y multidimensional de los elementos que lo integran y sus relaciones dialécticas, sustentado en el logro del cambio deseado en el docente de la carrera con una formación que estimule su disposición para su rol científico-investigativo que tiene como resultado un crecimiento personal y grupal.

2.3.3. Caracterización del campo de acción

El campo de acción es la redacción de textos científicos del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas que se convierte en un aspecto a comprobar en la práctica.

El modelo responde a aspectos básicos que contempla la formación continua: considerar al docente como sujeto responsable y crítico de su propia formación, contrastar los aspectos teóricos con la práctica del docente en su accionar, ser continua en el tiempo, para generar la reflexión crítica del docente, construir la información por medio del debate de los participantes y centrada en la conformación de equipos con el objeto de generar el

intercambio de experiencias y conocimientos (González, como se citó en Fuguet, 2007).

El nivel de partida del modelo contempla el estudio teórico y la exploración empírica para la obtención de los resultados del diagnóstico de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas. De este estudio fáctico se determinan los objetivos específicos y las características del proceso de formación continua.

Objetivos específicos:

- Contribuir al perfeccionamiento del desempeño científico-investigativo del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.
- Desarrollar en los docentes una cultura profesional para el ejercicio de la escritura de la investigación como respuesta al enfoque de formación continua.
- Desarrollar cualidades básicas en los docentes para el perfeccionamiento continuo como profesional de la Educación Superior.

A su vez responde a características del proceso de formación continua necesarias para lograr el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos: : ser de naturaleza coherente puesto que logra una ilación entre los componentes, etapas y formas organizativas empleadas; sistemática ya que las acciones permiten un trabajo continuo; flexible al ajustar las acciones en función del resultado, además el sistema evaluativo empleado dinamiza las posibilidades de integrar un contenido necesario como herramienta para cumplir con la función investigativa y la escritura como forma de socialización.

De igual manera, facilita el proceso de desarrollo colectivo al emplear el trabajo grupal, promueve la integración de los docentes en el hacer y saber hacer, permite insertar aspectos de orden profesional y experiencias adquiridas para el logro de conocimientos y destrezas básicas para encontrar soluciones a la realidad existente.

El modelo consta de dos componentes estructurales: nivel de partida y contextualización (componente I) e implementación (componente II), en dos etapas.

Las fases de cada uno de sus componentes responden a una interrelación que integra la dinámica de jerarquización y subordinación que ofrecen integralidad al proceso de redacción de textos científicos desde la formación continua para contribuir al desarrollo

que transversaliza cada uno de los componentes en función de la potenciación de los recursos humanos con una visión prospectiva.

Explicación necesaria de cada uno de los componentes

Nivel de partida y contextualización: significa desde el estudio teórico y la exploración empírica, la identificación de las necesidades y potencialidades de los docentes en la redacción de textos científicos desde su proceso de formación continua. De este se deriva el diagnóstico, fin, objetivo, exigencias, características de la formación continua en el que se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción de textos científicos.

Implementación: consiste en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de superación profesional de manera integrada y contextualizada desde el accionar o dinámica formativa concebida, las formas de implementación y las de evaluación. Es válido precisar que aunque para la concepción y puesta en práctica se separa cada momento, conforman una tríada que se integran. Incluye dos etapas:

Etapa I: De preparación inicial para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua de los docentes del perfil de la profesión de forma emergente a corto plazo.

Etapa II: De continuidad de la preparación con los docentes del perfil de la profesión e inicio con el resto de los docentes de la carrera para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua a mediano y largo plazos.

Formas de implementación:

En la etapa I se inserta el segundo componente estructural y funcional con docentes del perfil de la profesión:

La planificación:

En este momento se determinan y organizan las formas organizativas de la superación profesional a instrumentar a corto plazo en función de las necesidades y potencialidades derivadas de los resultados del diagnóstico (conferencia especializada, entrenamiento, talleres científicos y debate científico) y se planifica el qué trabajar y cómo con la precisión de toda la base organizativa, metodológica y el sistema de actividades a

aplicar. De igual manera se organiza con los departamentos docentes las posibilidades de instrumentación. Se elaboran los materiales de consulta necesarios para la actualización de los conocimientos y el desarrollo de habilidades (Anexo. 8).

La ejecución:

Se ejecutan las formas de superación profesional planificadas, desde el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico a corto plazo en espacios organizados por los departamentos docentes. Se parte de la concepción, organización y ejecución de la superación profesional de manera integrada y contextualizada para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos; se ejecuta el proceso de enseñanza- aprendizaje de acuerdo con la tipología seleccionada, los objetivos, contenidos, estructuración, métodos, medios, actividades concebidas y por último el sistema de evaluación. Se promueve un aprendizaje colaborativo mediante la conformación de sujetos grupales.

La conferencia especializada se desarrolla de acuerdo con las principales limitaciones desde ejemplos que permiten la evidencia práctica de la deficiencia o los aspectos a tener en cuenta para no incurrir en ella.

El entrenamiento se dirige a actualizar, perfeccionar, sistematizar y consolidar habilidades y conocimientos prácticos con elevado nivel de independencia para el desempeño profesional o su reorientación. Se realiza en tres sesiones de trabajo desde la modalidad semipresencial y la cuarta se debate en el taller planificado. Las actividades tienen como dinámica de desarrollo el trabajo en equipos de cuatro miembros y uno de cinco, se utilizan los grupos formales de trabajo, dado que los encuentros se dirigen a las formas organizativas del proceso docente-educativo. El profesor orienta de manera previa en cada sesión de trabajo las actividades a analizar, discutir y debatir en la sesión posterior.

En los talleres se vincula el conocimiento teórico y práctico adquirido mediante la conferencia especializada y el entrenamiento, de modo que se enriquezca su formación científica, la propia práctica profesional y educativa en aras de perfeccionar la redacción de textos científicos. Se realizan tres talleres con una duración de cuatro horas, el resto de trabajo independiente.

La metodología incorporada para la conducción de los talleres se realiza sobre la base del análisis y discusión de los aspectos del contenido con un enfoque de sistema en función de estimular la orientación individual y colectiva de los docentes, de esta manera cada taller se planifica con la concepción de una dinámica grupal que permite a los cursistas desarrollar su independencia cognoscitiva y las relaciones de colaboración durante el proceso de aprendizaje.

Al inicio de cada taller se analizan ideas generales que constituyen el nivel de partida para el desarrollo de la actividad prevista y se explica la forma de proceder, en un ambiente flexible, en función de aportar una solución a los problemas que se presentan.

La dinámica se sustenta mediante la conformación de grupos de trabajo como alternativa a emplear. Se utilizan los mismos grupos de trabajo organizados desde el entrenamiento, los que además de los materiales de consulta a emplear, tienen de forma previa la orientación de los aspectos a estudiar y debatir.

Las tareas se realizan en función de que se emitan respuestas individuales compartidas en el grupo y finalmente los integrantes del equipo lleguen a elaborar una nueva respuesta, a partir de las individuales. El sistema de talleres se sostiene de principios básicos del trabajo colaborativo: responsabilidad individual, interdependencia positiva, interacción mutua y participación equilibrada.

El contenido de los materiales a estudiar incluye el tema enunciado con anterioridad, pero desde la planificación del debate para retomar las experiencias individuales y grupales de sus integrantes. Para la función orientadora del docente, el análisis se dirige al autoconocimiento, al crecimiento y mejoramiento personal. La función investigativa se dirige hacia el análisis crítico, la problematización, la reconstrucción de la teoría y práctica.

Para el desarrollo de los talleres se ejecutan los siguientes momentos:

- Un primer momento de aseguramiento de las condiciones materiales y organizativas para el desarrollo de relaciones de interdependencia positiva.
- Un segundo momento de estimular el desarrollo de los elementos básicos para que se produzca el trabajo en grupos, consistente en: interdependencia positiva, exigencia

personal, interacción positiva cara a cara, habilidades interpersonales, de grupo y su autoanálisis, momento donde el intercambio y el establecimiento de relaciones entre el documento base y la experiencia vivencial de los implicados hacen posible que tome sentido formativo la actividad donde los procesos de reflexión y autorreflexión conlleven a la actividad creadora, tomando conciencia y estimulando la actitud favorable hacia la formación científico-investigativa del docente, en lo concerniente a aspectos de redacción.

- Un tercer momento conclusivo y de evaluación donde se destacan los elementos distintivos de consenso o divergentes respecto al conocimiento, habilidades y actitudes en torno a las vivencias que se tienen, así como una valoración en función de los objetivos trazados de la actividad.

El debate científico se ejecuta desde la discusión por temáticas con la finalidad de analizar y debatir acerca de las transformaciones logradas desde las diferentes formas organizativas empleadas. Los directivos aportan sus ideas en torno a la proyección de la formación continua del personal docente en lo referente al tema que se estudia.

La evaluación:

En este momento se evalúan las formas de superación profesional ejecutadas desde el trabajo colaborativo y el enfoque dialógico a corto plazo en espacios organizados por los departamentos docentes. Cada acción ejecutada culmina con la aplicación de un instrumento dirigido a evaluar el nivel de efectividad alcanzado. Para lograrlo se evalúa de forma cualitativa y cuantitativa el proceder individual y grupal sistemático de acuerdo con las actividades concebidas, donde se aprovecha la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. Las maneras de culminación o cierre de las formas organizativas se integran y ajustan de acuerdo con los intereses de los cursistas para lograr la flexibilidad que caracteriza al proceso donde prima el resultado del producto de su actividad con la finalidad de constatar el perfeccionamiento paulatino de la redacción de sus textos científicos.

La evaluación en este proceso de superación profesional tiene un carácter sistemático, tiene como objetivo comprobar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, la

formación de habilidades y el nivel de responsabilidad ante la preparación expresada en implicación. Constituye una visión cíclica del modelo mediante una valoración integradora y sistemática de cada uno de los componentes y fases.

Se evalúa la estructura interna, coherencia entre la correspondencia del propósito del modelo y su desarrollo, la adecuación a las circunstancias (si se adapta a las necesidades y posibilidades establecidas, si es viable), se valora el equilibrio entre la estabilidad y la actualización que facilita la incorporación de ajustes y la apertura de nuevas demandas. También, las incidencias surgidas de la puesta en marcha del modelo. Una vez iniciada en la práctica se recoge información que permita valorar la funcionalidad del proceso y las incidencias que exige la introducción de nuevos reajustes. Las diferentes formas de superación adoptadas requieren de un seguimiento y valoración de los cambios operados en los docentes para apreciar el nivel de satisfacción de los implicados y el perfeccionamiento logrado en su desempeño profesional referido a conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas.

Este proceso de formación continua como vía para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos no solo debe conllevar a transformaciones en el plano cognitivo de los docentes, sino también en el plano conductual, lo que se logra cuando existe una plena concientización de la necesidad de que todo lo aprendido se revierta en una transformación de la actividad científico-investigativa en correspondencia con los tiempos actuales. Todo lo cual permite, mediante la elevación de la calificación profesional, trazar nuevas estrategias de trabajo a la facultad, carrera y sus departamentos docentes.

Se concibe un proceso de retroalimentación con la finalidad de comprobar la efectividad de la dinámica implementada a partir de la cual se rediseña el accionar que consiste en la valoración de cada uno de los componentes estructurales y la flexibilidad que ofrece el modelo de modificar o alterar componentes, según los resultados que se obtienen y los niveles de satisfacción y actualizar el accionar: en la medida que transcurre el proceso de superación profesional se actualiza cada componente del modelo, al tener en cuenta las transformaciones ocurridas en los docentes.

Tanto en el entrenamiento como en los talleres el sistema de evaluación se concibe

desde la estrategia participativa, activa, reflexiva de cada grupo y de forma individual, lo que favorece la orientación docente hacia la redacción de textos científicos en su construcción y desarrollo. De esta manera, se aplica indistintamente la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en el proceso evaluativo, al mantener la premisa que el resultado no es centrado en lo individual, sino en los logros cooperados. De esta manera cada cursista autoevalúa su desempeño y nivel de mejora individual desde lo grupal.

En el entrenamiento como retroalimentación para el profesor en función de las mejoras se aplica la técnica del PNI donde cada cursista evalúa de positivo (P), negativo(N) e interesante (I) tanto el desarrollo de las sesiones de trabajo como su autoaprendizaje, lo que permite recoger de forma individual y anónima la incidencia crítica, las que son procesadas y comentadas al inicio de cada sesión.

La presentación, análisis y discusión de la actividad orientada en la cuarta sesión se toma como el instrumento evaluativo del entrenamiento, la cual tiene como formas básicas de evaluación, la oral y escrita; se discute en el tercer taller como instrumento parcial evaluativo integrador.

Como retroalimentación para el profesor en función de las mejoras en cada taller, califica el nivel de aprendizaje teórico, práctico y de interés adquirido a corto plazo.

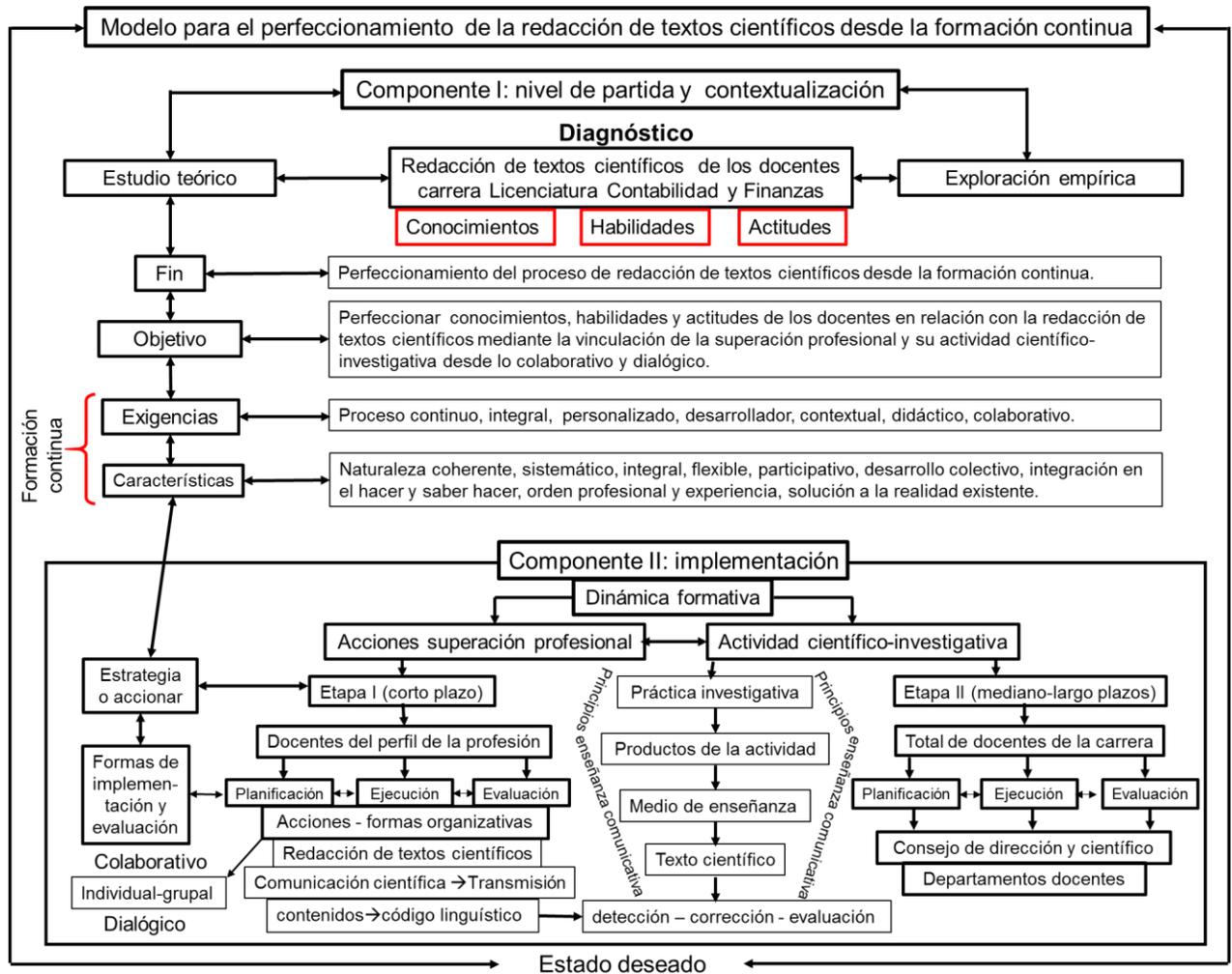
En el debate científico se entrega la actividad evaluativa final. Al finalizar el debate se aplica el cuestionario concebido para evaluar el nivel de satisfacción de los docentes.

ETAPA II: se continúa con el proceso de preparación para la redacción de textos científicos desde la formación continua con todo el personal de la carrera a mediano y largo plazos.

Aquí el Consejo de dirección como órgano encargado de valorar el proceso de superación de los docentes y el Consejo científico de la facultad dirigido a supervisar y avalar los resultados científicos debe convertirse en el filtro por el que pasan estos resultados, después de ser aprobados por los departamentos docentes y de esta forma analizar de manera conjunta los contenidos que debe contemplar la superación para la continuidad del proceso desde la ejecución, control y evaluación por parte de los departamentos docentes. Se culmina con un nuevo proceso de retroalimentación en

función de constatar la efectividad de todo el proceso ejecutado.

2.3.4. Representación gráfica del modelo



Conclusión del capítulo

En este capítulo se precisan las principales potencialidades, limitaciones y necesidades de los docentes del perfil de la profesión de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas que conllevaron a la búsqueda de solución a la problemática existente, mediante el diseño de un modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua que de manera inmediata y mediata logre el estado deseado.

**CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DEL MODELO PARA EL PERFECCIONAMIENTO
DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA**

CAPÍTULO III: EVALUACIÓN DEL MODELO PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS DESDE LA FORMACIÓN CONTINUA

En este capítulo se realiza una valoración del modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua, mediante la evaluación por criterios de expertos y su aplicación a través de un pre-experimento pedagógico. Se evalúan las transformaciones producidas en los docentes y el nivel de satisfacción alcanzado.

3.1. Valoración del modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua por criterio de expertos

Se utilizó el método Criterio de expertos como vía para evaluar la pertinencia y factibilidad del modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua, según Crespo (2009). Para su aplicación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

Kc: coeficiente de conocimiento o información que tiene el experto acerca del problema, calculado sobre la base de la valoración del propio experto en una escala de 0 a 10 y multiplicado por 0,1.

Ka: coeficiente de argumentación o fundamentación, determinado como resultado de la suma de los puntos alcanzados a partir de la tabla patrón.

K: coeficiente de competencia de los expertos, determinado por la sumatoria de Kc y Ka, resultado que se divide entre dos (Crespo, 2009).

Para la selección de los expertos se les aplicó la encuesta a 35 docentes (Anexo.9) para el cálculo de la competencia (k) en el tema a cada entrevistado. Los resultados y los cálculos de Kc, Ka y K realizados en Excel (Anexo.9 A), para el cálculo se utiliza la tabla patrón. Se seleccionan como expertos potenciales a 29 encuestados, con grado científico

de doctor en ciencias, de ellos 28 profesores titulares y uno auxiliar. En cuanto a años de experiencia en la Educación superior, el 86,2 % con 20 y más años y el resto entre 10-20 años, respectivamente; con un coeficiente de competencia superior a 0.8, considerado alto en la bibliografía asumida.

Tabla 1: Clasificación del coeficiente de competencia

Evaluación de la competencia	Criterios para K
Competitividad alta	[0,8 , 1]
Competitividad media	[0,5, 0,8]
Competitividad baja	<0,5

Al grupo de expertos seleccionados (29) se les aplica un instrumento (Anexo.10) para evaluar 11 indicadores que determinan la calidad de la propuesta del modelo y con ello la factibilidad, aplicabilidad, generalidad y pertinencia. Las valoraciones cualitativas de los expertos para la mejora en esta encuesta se sometieron al análisis de contenido y constituyó un aporte en la concepción teórica y en la aplicación práctica de la propuesta.

Los resultados de este instrumento fueron procesados en el Microsoft Excel, según la metodología para determinar la pertinencia de cada indicador, lográndose como resultado final después de las rondas realizadas que el 81,8% de los indicadores resultaran evaluados de Muy adecuados, se destaca la correspondencia entre los valores de los indicadores y en la media de los puntos de corte predomina el valor de muy adecuado (MA). Estos resultados ofrecen un aval de la efectividad del modelo (Anexo.10 A).

Los expertos hicieron evidente su aprobación de los distintos indicadores (11) sometidos a su criterio valorativo, lo que se constata al analizar el comportamiento estadístico de los resultados obtenidos, en los que puede apreciarse que las frecuencias más altas están, en la mayoría de los aspectos evaluados, en la categoría Muy adecuado, lo que da un

rango de pertinencia al modelo propuesto. No obstante, se obtuvieron un grupo de observaciones y sugerencias importantes en la primera ronda: perfeccionar la estructura del modelo y revisar los objetivos de las formas organizativas.

Los expertos una vez realizadas las enmiendas consideran que el modelo es viable y puede contribuir al perfeccionamiento de la redacción de textos científicos de los docentes desde la formación continua. Así, las valoraciones cualitativas y los resultados estadísticos obtenidos aportaron evidencias importantes que permitieron valorar de forma positiva el resultado científico propuesto.

3.2. Organización, ejecución y control de los resultados del pre-experimento pedagógico

El pre-experimento se ejecutó en tres fases:

- Primera fase: realización del diagnóstico inicial (pretest).
- Segunda fase: planificación y ejecución.
- Tercera fase: realización del diagnóstico final (postest).

Primera fase: diagnóstico inicial (pretest)

Objetivo: constatar el diagnóstico inicial de los docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas desde las dimensiones e indicadores planificados.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto en esta etapa se estructuraron diferentes acciones que contemplaron:

Acción I: las acciones relacionadas con la recopilación de los documentos que contemplan el trabajo desarrollado por la facultad, carrera y departamentos docentes.

Acción II: las acciones relacionadas con la elaboración de los instrumentos para la aplicación de los diferentes métodos seleccionados.

Acción III: las acciones relacionadas con la aplicación de todos los instrumentos

derivados de los diferentes métodos seleccionados.

Acción IV: las acciones relacionadas con el análisis y procesamiento de los resultados obtenidos de la aplicación de todos los instrumentos derivados de los diferentes métodos seleccionados.

La realización del diagnóstico inicial se realizó en la etapa comprendida desde el 2014 hasta el 2018, etapa que incluye la exploración inicial para la fundamentación del tema, posteriormente la aplicación de los diferentes instrumentos y seguidamente la actualización de la información cuando la carrera se integra a otra facultad.

En el indicador 1.1 relacionado con el nivel de conocimiento teórico de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico, se constató desde la encuesta aplicada que la preparación recibida durante su formación inicial para la redacción de textos científicos, cinco docentes la califican de MA para un 29,4%, ocho de A para un 47,5% y cuatro de PA para un 23,5%. En lo referente a los conocimientos teóricos y el conocimiento para la autorrevisión y autocorrección, cuatro lo consideran A para un 23,5% y 13 de PA, lo que representa el 76,4%.

De igual manera, desde la entrevista se comprobó que los conocimientos teóricos que tienen acerca de la redacción de textos científicos están dirigidos a la parte estructural o metodológica. También se constató que no recibieron preparación durante su formación inicial en la temática y la preparación a la que hacían mención en la encuesta se refería a lo metodológico.

En el indicador 2.1 vinculado con el nivel de instrumentación de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico, en lo referente a la aplicación de los conocimientos teóricos, seis lo evalúan de A para un 35,2% y 11 de PA para un 67,4%, en cuanto al desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos, tres las

consideran de MA para un 17,6%, ocho de A para un 47,0% y seis de PA para un 35,2%; lo referente a la realización de la autorrevisión y autocorrección cuatro de A para un 23,5% y 13 de PA para un 76,4%.

En el estudio de los productos de la actividad muestreados (ponencias, artículos y tesis) además de las deficiencias de mayor porcentaje expresadas en el capítulo II se evidenciaron otras como: cinco faltas ortográficas para un 29,4% (PA), seis en la redundancia para un 35,2% (PA), cinco verbosidad para un 29,4% (PA), tres vocabulario rebuscado para un 17,6% (A) y cuatro negación doble para un 23,5% (PA).

De igual manera, seis presentaron limitaciones de queísmo, deísmo, yeísmo para un 35,2% (PA), cinco problemas de cacofonía para un 29,4% (PA), tres en la falta de concordancia para un 17,6% (A), cuatro en el uso incorrecto del gerundio para un 23,5% (PA), dos en el uso incorrecto del adverbio para un 11,7% (A), cinco pronombres ambiguos para un 29,4% (PA). También cinco en la estructura textual, fundamentalmente en lo referente al no empleo de los párrafos introductorios y conclusivos para un 29,4% (PA), en el asentamiento bibliográfico solo dos presentaron limitaciones para un 11,7% (A), seis en la citación y referencia textual para un 35,2% (PA); sin embargo, el 100% (MA) domina la tipología textual.

Como se evidencia prevalece la calificación de PA, lo que demuestra la existencia de incorrecciones en la redacción de textos científicos que afectan la claridad, brevedad y precisión como principios del lenguaje científico.

Cuando se realiza un análisis del indicador por docente se muestra que el 94,11% presenta deficiencias en varios de los aspectos valorados (más de cuatro) por lo que se califica de PA (16 docentes), solo uno se evalúa de A que representa el 5,88% por presentar hasta tres errores.

De igual manera, el tratamiento en cursos de posgrado y actividades metodológicas de los diferentes niveles organizativos y de dirección es insuficiente, solo se menciona en cuatro de las sesiones desarrolladas (se enfatiza en lograr una correcta escritura). La realización de la autorrevisión y autocorrección les resulta difícil y buscan ayuda.

De la revisión y análisis de los documentos que acreditan el proceso de planificación, desarrollo y evaluación en función de la superación de los docentes del área que constituyen la muestra (Política Científica de la Facultad, planes de superación, planes de trabajo metodológico, actas de las actividades metodológicas, actas de las sesiones científicas, planes de estudio y modelo del profesional) se constató que la preparación se centra en el perfil de la profesión, en la didáctica de la clase, solo en sesiones científicas se menciona la temática. Los planes de estudio, de los que algunos son graduados, han contemplado la asignatura que los prepara para tales fines, pero centrada de forma explícita en los aspectos metodológicos y el modelo del profesional enfoca la aplicación de estos conocimientos en la preparación de informes. Obviamente en ese proceso está presente la redacción del texto científico.

En los que se dirigen a la evaluación y proyección del trabajo (evaluaciones profesoraes y planes de desarrollo individual), las sugerencias se enmarcan al proceso de divulgación del resultado y a su incremento.

En el indicador: 3.1 relacionado con la actitud que expresan los docentes ante la superación y autosuperación en función de la redacción de textos científicos y valoración que realizan de su proceso de redacción, desde la encuesta se comprobó que en cuanto al tiempo dedicado a la preparación para la redacción de textos científicos, cuatro lo califican de A para un 23,5% y 13 de PA para un 76,4%, en lo referente al interés en cuanto a esa preparación, tres lo evalúan de MA para un 17,6%, nueve de A para un

52,9% y cinco de PA para un 29,4% y con respecto a la prioridad que le otorgan a la preparación para tales fines, dos lo califican de MA para un 11,7%, 11 de A para un 64,7% y cuatro de PA para un 23,5%.

No han recibido superación desde el trabajo metodológico acerca del tema, en la posgraduado ha sido un aspecto poco tratado y la autosuperación realizada es insuficiente, evidenciándose escasa búsqueda de información que aborde el tema para lograr el proceso de autosuperación; tampoco han gestionado acciones de superación para tales fines. En sesiones científicas se mostró que la implicación de los docentes es PA, puesto que el tema solo se menciona y lo analizado no evidencia una participación, la aportación de criterios es insuficiente.

La implicación de los docentes en la superación y autosuperación en lo concerniente a la superación posgraduado recibida para la redacción de textos científicos, uno la califica de MA para un 5,8%, cinco de A para un 29,4% y 11 PA para un 67,4%. La superación desde el trabajo metodológico recibido para la redacción de textos científicos, cinco lo evalúan de A para un 29,4% y 12 de PA para un 70,5% y la autosuperación realizada en función de la redacción de textos científicos, cuatro de MA para un 23,5%, cuatro de A para un 23,5% y nueve de PA para un 52,9%.

Los directivos (informantes claves) no tienen un diagnóstico de las limitaciones de los docentes acerca de la temática, pero están conscientes que las presentan, ha sido un tema analizado en algunos espacios, y se evidencia interés en que se creen acciones para la preparación.

En este sentido, en cuanto a la valoración de la importancia del conocimiento de las características de la redacción de textos científicos, cuatro lo evalúan de A para un 23,5% y 13 de PA para un 76,4%, lo referente a la valoración de la autorrevisión y

autocorrección en este proceso, cinco lo consideran A para un 29,4% y 11 PA para un 64,7%. Por último, la valoración del crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional, 13 de A para un 76,4% y cuatro de PA para un 23,5%. Los docentes ante la mención del tema de escritura mostraron algún interés ya que realizaron preguntas al respecto. Aunque docentes califican subindicadores de A y los menos de MA, dos de estos (interés y prioridad), algunos valoran de PA subindicadores, lo que denota que la actitud mostrada es PA en ocasiones; sin embargo, en la entrevista consideraron oportuno prepararse en la temática.

Mediante la aplicación de instrumentos para medir las dimensiones de la variable dependiente en el pretest o diagnóstico inicial, se resume que la evaluación del indicador de la dimensión cognitiva es PA ya que un número considerable de subindicadores tienen esta calificación. En la dimensión procedimental el indicador también resultó PA por la calificación de la mayoría de los subindicadores. No obstante, aunque no se han proyectado acciones en función de la temática, esta se ha mencionado en algunos espacios y los directivos consideran pertinente la realización de acciones.

De igual manera, en la dimensión actitudinal, el indicador es evaluado de PA por la misma razón, independientemente que consideraron oportuna la preparación desde la entrevista.

Segunda fase: planificación y ejecución

Primer momento: planificación

Objetivo: planificar el sistema de acciones de superación profesional dirigido a la redacción de textos científicos (conferencia especializada, entrenamiento, talleres y debate científico) desde la formación continua.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto en esta etapa se estructuraron diferentes acciones:

Acción I: Determinación de las formas de organización.

Acción II: Diseño de los programas de cada forma organizativa, resumidos en la tesis como estructura metodológica de las formas de organización (Anexo.8).

Acción III: Planificación de las actividades a instrumentar.

La conferencia especializada posee como estructura: el tema, los objetivos generales, específicos, el método, los medios, la duración y el sistema de contenidos. El entrenamiento incluye la duración en horas, la modalidad y horario, crédito, el sistema de evaluación, la planificación del entrenamiento por etapas que consta de la etapa No.1 con la finalidad de socializar los aspectos organizativos y metodológicos del entrenamiento, además del sistema de contenidos y la etapa No.2 dirigida a la realización de actividades, todo el sistema de ejercicios desde tres entrenamientos divididos en sesiones de trabajo y el sistema de evaluación.

Los talleres incluyen el total de horas, los objetivos, las principales temáticas, la metodología incorporada para la conducción de los talleres, la concepción de momentos para el desarrollo de los tres talleres, el sistema de actividades, la evaluación y un instrumento para medir el proceso de transformación del docente en tres indicadores: conocimientos teóricos y prácticos adquiridos e interés por continuar superándose y el debate científico conformado por el título, los objetivos, las ideas rectoras, la explicación del proceder, la evaluación final y la aplicación de un cuestionario concebido para medir el nivel de satisfacción de los docentes desde la preparación recibida.

También se planifican los tres momentos a tener en cuenta para el desarrollo de los talleres ya precisados en el capítulo anterior.

Segundo momento: ejecución y control

Objetivo: ejecutar y controlar el sistema de acciones de superación profesional dirigido a la redacción de textos científicos (conferencia especializada, entrenamiento, talleres y debate científico) desde la formación continua.

Acción I: se ejecutaron las acciones de superación planificadas.

Acción II: se controló de forma sistemática el proceso de transformación de los docentes.

En este momento se instrumentaron las diferentes formas de superación profesional en espacios definidos por los departamentos docentes para tales fines, en el caso de la conferencia especializada se trabajó con los principios fundamentales de la redacción de textos científicos, características o rasgos prototípicos del lenguaje científico, las características lógicas, retóricas y lingüísticas y las faltas comunes en el estilo de redacción. El método empleado fue el expositivo-explicativo, ajustado al trabajo colaborativo y al enfoque dialógico como modelos de enseñanza.

Forma de proceder. Se hizo referencia a todo el basamento metodológico de la conferencia, donde se enfatizó en los objetivos generales y específicos, la coordinadora se refirió primeramente a aspectos de carácter general acerca del lenguaje científico y del proceso de redacción. De forma conjunta se aportaron los contenidos básicos a tener en cuenta mediante ejemplos que permiten un acercamiento práctico desde lo teórico, siempre desde las inferencias de los cursistas para arribar a conclusiones pertinentes que se convirtieron en aprendizajes colectivos desde lo individual.

Aunque se empleó el método expositivo-explicativo para hacer referencia a las ideas básicas contenidas en cada aspecto a tener en cuenta o desde el error cometido, primó el aprendizaje participativo donde las experiencias y conocimientos precedentes permitieron arribar a los actuales. Se hizo énfasis en cómo el nivel de conocimiento

teórico permitirá el cumplimiento del segundo objetivo general como esencia para lograr un cambio de actitud con respecto al tema.

En esta primera acción, la evaluación tuvo un carácter cualitativo donde lo más importante fue el acercamiento al tema y la motivación a lograrse desde su implicación. Se les orientó el instrumento evaluativo final, el cual consistió en entregar un texto científico conformado de forma individual, por dúos o grupal donde pusieran en práctica los conocimientos adquiridos.

En el entrenamiento se abordaron los mismos contenidos tratados en la conferencia, la diferencia radicó que esta forma se dirigió a la realización de actividades prácticas para la aplicación de los contenidos recibidos desde el punto de vista teórico con un sistema de evaluación.

Forma de proceder. Se ejecutó en dos etapas de trabajo, una donde se socializaron los aspectos organizativos y metodológicos del entrenamiento: objetivos, contenidos, manera de proceder y evaluación; la segunda dirigida a la realización de actividades por entrenamiento. En el entrenamiento No.1 se realizó una sesión de trabajo conformada por cuatro equipos donde de forma colectiva se desarrollaron las actividades orientadas, el entrenamiento No.2 incluyó dos sesiones de trabajo, una de forma individual y otra de forma grupal; en el entrenamiento No.3 se realizó una sesión de trabajo de forma independiente, no presencial, la cual se discutió y evaluó en el tercer taller programado, actividad que constituyó el ejercicio evaluativo del entrenamiento y los talleres.

Los ejercicios estuvieron centrados en la lectura analítica de textos dados, la mayoría extraídos de sus propios textos científicos. En el primer entrenamiento las actividades realizadas se centraron en la lectura de texto, la identificación de las deficiencias

presentadas en cuanto al uso del lenguaje y la reconstrucción del texto, teniendo en cuenta las correcciones pertinentes, todas de forma grupal (cuatro equipos de trabajo).

En el segundo, la primera actividad se centró en las mismas indicaciones, pero de forma individual y otra actividad de manera grupal donde se ordenaron correctamente oraciones dadas y verificaron su capacidad para detectar redundancia informativa, proponiendo, para cada caso, una alternativa económica y en el último entrenamiento se fusionó lo individual y lo grupal en la selección de un texto científico de la autoría de alguno de los integrantes del equipo, extraer del texto una cuartilla, verificar el uso del lenguaje científico y emplear algunos de los conectores textuales estudiados.

Todas las actividades o ejercicios se orientaban en el encuentro anterior con la finalidad de realizar los análisis pertinentes individuales o grupales y posteriormente integrar ideas como equipos de trabajo. En cada sesión de trabajo se dio un tiempo para analizar, compartir ideas y arribar a conclusiones con respecto a las respuestas, seguidamente cada equipo seleccionó al facilitador que presentó las respuestas pertinentes, aunque los demás integrantes participaron de acuerdo con sus intereses y conocimientos. Una vez presentada, debatida y discutida la actividad por los integrantes se le dio participación a los demás equipos que querían intervenir, se analizaron, conciliaron las ideas y se procedió a la calificación como fase final del proceso evaluativo.

En los talleres se trabajó con las relaciones textuales de cohesión y de coherencia, los mecanismos de cohesión, el estilo y tipologías textuales, con énfasis en el artículo, sobre todo los elementos de progresión temática y coherencia global en el de investigación con la estructura IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión) y la ponencia que son los más producidos por esos docentes, la cita y referencia dentro del texto, el queísmo, dequeísmo, deísmo, yeísmo y la cacofonía, las tipologías de párrafos

según la función, las faltas comunes en la redacción de textos científicos y la realización de ejercicios prácticos.

Forma de proceder. Se ejecutaron tres talleres, en el taller No. 1 se realizó una actividad práctica grupal de apertura dirigida a extraer del texto las incorrecciones detectadas e identificar el tipo de dificultad presentada, otra dirigida al análisis y discusión del tema orientado en torno a las relaciones textuales de cohesión, coherencia y los mecanismos de cohesión. Por último, la realización de un ejercicio práctico desde la aplicación de la teoría en un texto de la autoría de uno de los integrantes del equipo con la estructura IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión) donde se analizaron primeramente los requerimientos de cada una de las partes, si se cumplía con la intención de cada momento, sobre todo la progresión temática, coherencia global y con la forma de citar y referenciar dentro del texto, buscando la lógica en su presentación.

Cada equipo desde el autoestudio realizado presentó los aspectos básicos referidos al tema, según material de apoyo orientado, el coordinador de la actividad enfatizó en aspectos concretos.

En el taller No.2 la realización de un ejercicio práctico donde se seleccionaron fragmentos y determinaron las deficiencias de estilo relacionadas con los fenómenos del queísmo, deísmo, dequeísmo, yeísmo y la cacofonía. Para la realización de esta actividad, localizaron bibliografía actualizada acerca de la temática, la estudiaron, se analizaron y debatieron los principales aspectos consultados por equipo y seguidamente los facilitadores presentaron las deficiencias del texto escogido, los demás integrantes aportaron ideas y de forma conjunta se realizaron las conclusiones pertinentes.

En el taller No.3 se analizó primeramente desde textos dados los tipos de párrafos, con predominio de la argumentación y explicación como formas de elocución más empleadas

en este tipo de texto y se enfatizó en los párrafos introductorios y conclusivos; se realizaron actividades prácticas previamente orientadas consistentes en seleccionar párrafos de diferentes tipologías en textos científicos seleccionados, a enmendar la dificultad, fundamentalmente la insuficiencia de las ideas y clasificar los tipos de párrafos utilizados, además de determinar el empleo de los párrafos introductorios y conclusivos, preferentemente en los capítulos y epígrafes de sus tesis de maestría o especialidad.

En un segundo momento se analizó, revisó, discutió y evaluó la actividad orientada en la sesión 4 del entrenamiento desarrollado como cierre de este y de los talleres. Del texto científico seleccionado de la autoría de algunos de los integrantes por equipo, se extrajo una cuartilla y verificaron el uso del lenguaje científico, además de emplear conectores textuales estudiados. Se analizó y debatió por equipo la actividad. De igual manera tuvieron participación todos los integrantes, hubo un intercambio de ideas entre los diferentes equipos, lo que conllevó a problematizar y a su vez a llegar al consenso de ideas.

La evaluación se concibió desde la participación activa y reflexiva de cada grupo desde la aplicación indistintamente de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación en el proceso evaluativo, al mantener la premisa que el resultado final parte de la integración de lo individual-grupal. Al concluir cada taller se aplicó el instrumento que permitió calificar el nivel de aprendizaje teórico, práctico y de interés adquirido a corto plazo.

En el debate científico se analizó y discutió acerca de los conocimientos teóricos y prácticos, se analizaron ideas contenidas en un artículo seleccionado, dirigido a la comunicación en la ciencia, organizado por equipos, también el proceso de transformación alcanzado y las principales proyecciones en torno a la superación continua con respecto al tema.

Forma de proceder. El análisis se realizó de forma frontal donde todos los docentes tuvieron la oportunidad de ofrecer sus criterios. El análisis del capítulo I: La comunicación en la ciencia, tomado del libro: El texto científico: algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia, de Domínguez et al., (2018), se organizó por equipos donde cada uno seleccionó al facilitador, independientemente de que el resto aportó ideas. Seguidamente se debatió acerca del proceso de transformación alcanzado y lo concerniente al último punto a debatir en relación con las principales proyecciones en torno a la superación continua con respecto al tema, se realizó de forma individual donde varios docentes insistieron en continuar profundizando. En este espacio entregaron el instrumento orientado como cierre de toda la preparación recibida, el cual será discutido en las preparaciones concebidas en la segunda etapa proyectada. Posteriormente se les aplicó el instrumento dirigido a la medición del nivel de satisfacción.

El empleo del estilo de aprendizaje colaborativo en las formas organizativas instrumentadas desde las acciones de superación posibilitó un acercamiento entre los docentes como integrantes del equipo, lo cual facilitó el intercambio. Se controló de forma sistemática la evolución de los docentes, tanto desde el punto de vista teórico como práctico y a su vez el cambio de actitud que se evidenciaba de forma sistemática.

Tercer momento: evaluación

Objetivo: evaluar la transformación de los docentes a partir de la instrumentación del sistema de acciones de superación profesional dirigido a la redacción de textos científicos desde la formación continua.

Acción I: análisis de la evaluación sistemática, parcial y final.

Acción II: evaluación del resultado presentado de forma sistemática, parcial y final.

Acción III: aplicación, procesamiento y análisis del instrumento concebido para evaluar la

transformación de los docentes durante los tres talleres.

Acción IV: aplicación del cuestionario para la medición del nivel de satisfacción a corto plazo.

Acción V: procesamiento y análisis de los resultados del cuestionario.

De la acción III se derivó un corte parcial, el cual fue ampliado con los resultados derivados de la observación sistemática.

Del instrumento aplicado en el primer taller como constatación parcial de los resultados, tres califican de alto(A) los conocimientos teóricos adquiridos para un 17,6%,11 de medio (M) para un 64,7% y tres de bajo (B) para un 17,6%; en el segundo taller cinco de A para un 29,4 %,10 de M para un 58,8% y dos de B para un 11,7%. En el tercer taller siete de A, lo que representa un 41,1%, nueve de M para un 52,9% y uno de B para un 5,8%. En lo concerniente a los conocimientos prácticos adquiridos, en el primer taller cuatro los califican de A para un 23,5%, nueve de M para un 52,9% y cuatro de B para un 23,5%, en el segundo taller, siete de A para un 41,1%, siete de M para el mismo % y tres de B para un 17,6%; ya en el tercer taller 12 de A para un 70,5%, cuatro de M para un 23,5% y uno de B para un 5,8%.

El interés por continuar superándose, en el primer taller 10 lo calificaron de A para un 58,8% y siete de M para un 41,1%, en el segundo, 14 de A para un 82,3% y tres de M para un 17,6%, ninguno de B. Se muestra una gradación ascendente en cuanto al resultado, si se compara el alcanzado en cada uno de los talleres (Anexo.11).

De la observación sistemática se evidenció una transformación positiva sobre todo en los conocimientos teóricos y en el interés, el aspecto práctico también fue transformándose, pero en menor medida puesto que requiere de mayor entrenamiento personal desde el hacer sistemático (Anexo.12).

Tercera fase: realización del diagnóstico final (postest). Control de los resultados

Para analizar y evaluar los efectos que provocaron las acciones de superación como sustento práctico del modelo se aplicaron instrumentos que permitieron constatar en la práctica los resultados. Para lograrlo se empleó la observación científica, la encuesta aplicada en el pretest, pero rediseñada, y el estudio de los productos de su actividad (Anexos.13, 14,14 A, 15,16 y 16 A). De la misma manera se realizó un análisis comparativo de resultados alcanzados en el pretest y postest.

En el indicador 1.1 relacionado con el nivel de conocimiento teórico de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico durante el postest en lo referente a los conocimientos teóricos acerca de la redacción de textos científicos, cuatro se calificaron de MA para un 23,5% y 13 de A para un 76,4% y en lo concerniente al conocimiento para la autorrevisión y autocorrección 12 de MA para un 70,5% y cinco de A para un 29,4%.Mediante la observación de sesiones científicas, los conocimientos que muestran los docentes se calificaron de A.

En el indicador 2.1 dirigido al nivel de instrumentación de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico en lo referente a la aplicación de los conocimientos teóricos, tres de MA para un 17,6 %,10 de A para un 58,8% y cuatro de PA para un 23,5%. En cuanto al desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos tres se mantienen en MA para un 17,6%, nueve A para un 52,9% y cinco PA para un 29,4%(Anexos 14 y 14 A).

En el análisis de los productos de la actividad muestreados durante el postest ,seis presentaron dificultades en la puntuación deficiente para un 35,2% (PA), no hubo limitaciones en cuanto a faltas ortográficas(MA), tres en el abusivo empleo de la mayúscula, redundancia y verbosidad para un 17,6%(A), no presentaron limitaciones con

el vocabulario rebuscado y la negación doble (MA), dos en el empleo del lenguaje informal para 11,7% (A); en cuanto al queísmo, deísmo y yeísmo, cinco para un 29,4% (PA), dos en la cacofonía, sintaxis descuidada, falta de concordancia, uso de conjunciones y preposiciones para un 11,7% (A), cuatro en el empleo de formas verbales para un 23,5% (A) y tres en el empleo del gerundio para un 17,6% (A).

No presentaron limitaciones en el empleo de adverbios ni en pronombres ambiguos (MA), siete en la longitud de oraciones, párrafos y formas de elocución, lo que representa un 41,1% (PA), en la estructura textual uno para un 5,8%(A), no hubo dificultades con la tipología textual, asentamiento bibliográfico, la citación y referencia dentro del texto (MA); tres en el empleo de marcadores y no logro de la progresión temática o coherencia global para un 17,6% (A). Hubo un avance positivo en todos los aspectos, lo que evidencia mejoras en cuanto al cumplimiento de los principios de la redacción (Anexo .15).

Si se establece una comparación con respecto al total de errores por aspecto en el pretest hubo uno calificado de MA, en el postest ocho, en el pretest cuatro fueron calificados de A, en el postest 14, en el pretest 20 de PA y en el postest tres. Cuando se compararon los resultados a partir del total de error por docente se constató que durante el pretest y postest no hubo evaluados de MA, en el pretest uno de A y en el postest 12 A, en el pretest 16 PA y en el postest cinco PA, lo que corrobora los resultados expresados (Anexos. 16 y 16 A).

Se observa un cambio favorable con respecto al estado inicial donde el 94,11% de los docentes según análisis vertical resultó evaluado de PA y en el postest solo el 29,4%, lográndose una mejoría del 65% con respecto al total de errores por docente, de igual manera desde el análisis horizontal realizado durante el pretest, en 20 errores la calificación fue de PA (80%), ya en el postest solo en tres (12%), mostrándose un avance

del 68% en cuanto al total de docentes por error.

El indicador 3.1 vinculado con la actitud que expresan los docentes ante la superación y autosuperación en función de la redacción de textos científicos y valoración que realizan de su proceso de redacción, se comprobó que en cuanto al tiempo dedicado a la preparación para la redacción de textos científicos, uno de MA para un 5,8%, 13 de A para un 76,4% y tres de PA para un 17,6%; lo referente al interés en cuanto a esa preparación 12 de MA para un 70,5% y cinco de A para un 29,4%.

Respecto a la prioridad que le otorga a la preparación para la redacción de textos científicos durante el postest dos la califican de MA para un 11,7%, 14 de A para un 82,3% y uno PA para un 5,8%, durante el postest la autosuperación realizada en función de la redacción de textos científicos dos la califican de MA para un 11,7%, 12 de A para un 70,5% y tres de PA para un 17,6%.

Con respecto a la valoración de la importancia del conocimiento de las características de la redacción de textos científicos, la dirigida a la autorrevisión y autocorrección en este proceso y la concerniente al crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional, el 100% la califican de MA. Desde la observación de sesiones científicas se calificó de MA el interés mostrado por los docentes durante la preparación en el postest, por lo que se evidenció el proceso de transformación (Anexos.14 y 14 A).

Durante sesiones científicas, la implicación y participación de los docentes en relación con el tema fue de MA, de igual manera su tratamiento en determinados espacios, por lo que se infiere el cambio con respecto al indicador (Anexo.13).

De todo el análisis comparativo realizado se comprueba que el indicador 1.1 durante el

pretest fue evaluado de PA puesto que en el 100% de los subindicadores hubo calificaciones de PA y en el postest de A ya que las evaluaciones se centran en MA y A. El indicador 2.1 en el pretest se calificó de PA con predominio de subindicadores evaluados con esta categoría y en el postest de A con niveles de A y MA. De igual manera el indicador 3.1 en el pretest de PA, con el 100% de los subindicadores con esta calificación y en el postest de A, con prevalencia de MA y A.

Tabla 2: Productos de la actividad en pretest y postest (total de errores por docente)

Muestra	Pretest		Postest		Mejor	Igual	Peor	Test Wilcoxon	
	Errores	%	Errores	%				Z	p*
D1	13	52.0	2	8.0	11	14	0	-3,317	,001
D2	11	44.0	5	20.0	6	19	0	-2,449	,014
D3	9	36.0	2	8.0	7	18	0	-2,646	,008
D4	11	44.0	5	20.0	6	19	0	-2,449	,014
D5	10	40.0	3	12.0	7	18	0	-2,646	,008
D6	8	32.0	5	20.0	3	22	0	-1,732	,083
D7	10	40.0	3	12.0	7	18	0	-2,646	,008
D8	7	28.0	3	12.0	4	21	0	-2,000	,046
D9	10	40.0	4	16.0	6	19	0	-2,449	,014
D10	4	16.0	2	8.0	2	23	0	-1,414	,157
D11	7	28.0	3	12.0	4	21	0	-2,000	,046
D12	7	28.0	2	8.0	5	20	0	-2,236	,025
D13	10	40.0	2	8.0	8	17	0	-2,828	,005
D14	7	28.0	3	12.0	4	21	0	-2,000	,046
D15	14	56.0	5	20.0	9	16	0	-3,000	,003
D16	3	12.0	2	8.0	1	24	0	-1,000	,317
D17	5	20.0	2	8.0	4	20	1	-1,342	,180

Fuente: propia.

Nota: p* → Significación de Monte Carlo.

Con el test de Wilcoxon se comprobó el impacto que tuvieron las acciones de superación implementadas, demostrando que la mayoría de los docentes con dificultad mejoraron los

errores iniciales, por lo que la prueba arrojó diferencias significativas en 14 docentes con significación al 90% y de estos 13 al 95%; el resto se mantuvo de forma adecuada y no resultó significativo. De ellos el docente 17 fue el único que empeoró en uno de los errores.

Tabla 3: Productos de la actividad de los docentes en pretest y postest (total de errores)

Errores	Pretest		Postest		Mejor	Igual	Peor	Test McNemar	
	#	%	#	%				Z	p*
Longitud oraciones-párrafos; formas de elocución	13	76,5	7	41,2	6	11	0	-2,449	,014
Estructura textual	5	29,4	1	5,9	4	13	0	-2,000	,046
Tipología textual	0	,0	0	,0	0	17	0	0,000	1,000
Asentamiento bibliográfico	2	11,8	0	,0	2	15	0	-1,414	,157
Citación-referencia textual	6	35,3	0	,0	6	11	0	-2,449	,014
Marcadores textuales	10	58,8	3	17,6	7	10	0	-2,646	,008
Progresión temática-coherencia	7	41,2	3	17,6	5	11	1	-1,633	,102
Sintaxis descuidada	7	41,2	2	11,8	5	12	0	-2,236	,025
Falta de concordancia	3	17,6	2	11,8	1	16	0	-1,000	,317
Conjunciones-preposiciones	8	47,1	2	11,8	6	11	0	-2,249	,014
Pronombres ambiguos	7	41,2	2	11,8	5	12	0	-2,236	,025
Uso de formas verbales	8	47,1	4	23,5	4	13	0	-2,000	,046
Uso del gerundio	4	23,5	3	17,6	1	16	0	-1,000	,317
Uso de los adverbios	2	11,8	0	,0	2	15	0	-1,414	,157
Pronombres ambiguos	5	29,4	0	,0	5	12	0	-2,236	,025
Redundancia	6	35,3	3	17,6	3	14	0	-1,732	,083
Verbosidad	5	29,4	3	17,6	2	15	0	-1,414	,157
Vocabulario rebuscado	3	17,6	0	,0	3	14	0	-1,732	,083
Negación doble	4	23,5	0	,0	4	13	0	-2,000	,046
Lenguaje informal	7	41,2	2	11,8	5	12	0	-2,236	,025
Queísmo, deísmo, yeísmo	6	35,3	5	29,4	1	16	0	-1,000	,317
Cacofonía	5	29,4	2	11,8	3	14	0	-1,732	,083
Puntuación deficiente	11	64,7	6	35,3	5	12	0	-2,236	,025
Faltas ortográficas	5	29,4	0	,0	5	12	0	-2,236	,025
Abuso de la mayúscula	7	41,2	3	17,6	4	13	0	-2,000	,046

Fuente: propia,

Nota: p* → Significación de Monte Carlo.

El test de McNemar demostró que 17 de los errores de redacción fueron superados con

significación al 90% y de estos 14 al 95 %, lo que evidenció diferencias significativas entre el pretest y posttest, el resto se mantuvo de forma adecuada, por lo que no resultó significativo. Es válido precisar que de los errores iniciales solo dos presentaron limitaciones con respecto al avance positivo: queísmo, yeísmo, deísmo y el uso del gerundio donde solo un docente pudo mejorar.

Para medir el nivel de satisfacción de los docentes después de aplicadas las acciones de superación se aplicó una encuesta donde el 100%(alto- A) precisó que su visión acerca de la importancia que tiene el dominio de los aspectos lingüísticos como parte esencial de la redacción de textos científicos en un profesor universitario se ha transformado para bien, el 88,2%(A) valoró que esta experiencia ha influido en su nivel de preparación para la redacción de textos científicos, la que ha elevado a un nivel superior .

El 88,2%(A) de acuerdo con su valoración respecto a esta experiencia, apunta hacia el desempeño, interés, adquisición de un mayor nivel de conocimiento o motivación; el 100% (A) considera que las temáticas y actividades diseñadas para cada modalidad respondieron a sus necesidades de superación en cuanto a la redacción de textos científicos. De igual manera, el 82,3% (medio- M) evalúa el desempeño exitoso en la actividad de redacción de textos científicos como evidencia presente en sus niveles de logros, de los cinco aspectos que conforman la pregunta, tres tienen que ver con los contenidos trabajados y los dos que se relacionan con el interés.

El 88,2% (A)autovalora tres de los indicadores de MA y uno de A, lo referente al grado de avance que ha apreciado en esta experiencia y el 100%(A) considera que se trabajaron todos los aspectos necesarios en cuanto a la redacción de textos científicos, solo sugieren continuar profundizando en la temática. De los siete aspectos contemplados en la medición del nivel de satisfacción, seis resultaron evaluados de alto (85,7%) y uno de

medio (14,2%), lo que muestra el impacto positivo que tuvieron las acciones de superación para los docentes (Anexos. 17 y 17 A).

Desde el análisis comparativo realizado como resultante de la triangulación de métodos y fuente se evidencia un cambio de actitud con respecto al proceso de redacción de textos, demostrado en un mayor interés por la temática, por la superación y autosuperación, mayor implicación en los niveles de aprendizaje para la adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y en la búsqueda de información acerca del tema, en el interés por continuar profundizando y en la propia valoración que muestran del tema como condicionante para su mejor desempeño.

El resultado conllevó a tendencias de cambio en los docentes sobre todo en cuanto al proceso de redacción, lo que a su vez posibilitó mejorías en otro proceso que le precede (divulgación), demostrado en un 30% de publicaciones en revistas indexadas y un 31% de participación en eventos internacionales, nacionales y provinciales durante y después de aplicadas las acciones: III Encuentro vida, cultura y desarrollo local, II y V Talleres Nacionales Raúl León Torres, Pedagogía 2017 ,Universidad 2018, Conferencia Científica Internacional Yayabociencia 2017 ,10mo Congreso Internacional en Competitividad Organizacional, II Congreso internacional de Ciencias Administrativas y Económicas y IX Encuentro Internacional Presencia de Paulo Freire, entre otros.

Por lo tanto, al evaluar de forma integral la variable dependiente se constató que las acciones de superación como sustento práctico del modelo contribuyeron a la transformación positiva de los indicadores de cada una de las dimensiones, revelado en: adecuado nivel de conocimiento teórico de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico (indicador 1.1), adecuado nivel de instrumentación de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico (indicador 2.1) y

adecuado nivel de actitud ante la superación y autosuperación en función de la redacción de textos científicos y en la valoración de su proceso de redacción (indicador: 3.1).

Conclusiones del capítulo

El modelo según el criterio de expertos tuvo un porcentaje alto de evaluación donde primó la calificación de Muy adecuado, se reconoce la efectividad de las acciones implementadas y las potencialidades transformadoras de la propuesta, lo que avala su pertinencia, factibilidad y aplicabilidad.

La evaluación de los resultados desde el pre-experimento pedagógico demostró una transformación positiva en la muestra de estudio en lo cognitivo, procedimental y actitudinal, lográndose la calificación de adecuado en la mayoría de los indicadores y una prevalencia de alto en la medición del nivel de satisfacción de los docentes a corto plazo.

CONCLUSIONES

1. El marco teórico y metodológico acerca del proceso de redacción de textos científicos muestra su unidad cognitiva, procedimental y actitudinal como proceso mental para el desempeño eficiente de la actividad científico-investigativa, el enfoque transformador de la formación continua como respuesta a las necesidades de la práctica como fuente de enseñanza, aprendizaje y actualización profesional sustentado además, por los principios filosóficos, su verificación en prácticas futuras, la determinación del contexto social como condicionante de la dinámica transformadora, como respuesta al vínculo estado real y estado potencial, logrado mediante la integración de las categorías, principios pedagógicos, y leyes de la didáctica.
2. El estado inicial evidenció en los directivos como informantes claves y en los docentes potencialidades centradas en el interés por la superación en torno a la redacción de textos científicos, en el nivel sociopolítico por la preparación e importancia a este conocimiento y en el dominio de aspectos de índole general. Pero los últimos también demostraron insuficiencias teórico- prácticas en la redacción de textos científicos, en la autosuperación, superación y en la actitud mostrada por la temática.
3. El diseño del modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua se caracterizó por establecer nexos desde la integración de los componentes estructurales y funcionales que posibilitan la dinámica formativa mediante la vinculación superación profesional y actividad científico-investigativa, desde lo colaborativo y dialógico. Su concepción teórico- metodológica lo particulariza desde el aprender haciendo mediante los productos de su actividad y la fusión de lo individual-grupal, la vía para alcanzar el perfeccionamiento de conocimientos, habilidades, actitudes y el proceso de continuidad-prolongamiento de la preparación

en el que se enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. El criterio de los expertos evaluó de muy adecuado el modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua del docente de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas como calificación predominante, lo que evidenció su pertinencia, factibilidad y aplicabilidad.
5. La evaluación de los resultados obtenidos desde el pre-experimento pedagógico demostró un proceso de transformación en los docentes del perfil de la profesión, lográndose un mejoramiento del 65% con respecto al total de errores por docente y un 68 % en cuanto al total de docentes por error, además de tendencias de cambio con respecto a la divulgación, demostrado en un 30% de publicaciones en revistas indexadas y un 31% de participación en eventos provinciales, nacionales e internacionales, lo que evidencia la pertinencia de la idea a defender , criterio avalado por un alto nivel de satisfacción ante la medición a corto plazo.

RECOMENDACIONES

- 1- Analizar las posibilidades de aplicación de las acciones de superación profesional que contempla el modelo en otras carreras, desde su estudio contextualizado.
- 2- Profundizar en la dimensión, características trabajadas y en otras, fundamentalmente la sociocultural y tecnológica que enmarcan el proceso de divulgación que comprende la redacción de textos científicos como brecha teórico-metodológica para la continuidad del proceso.

BIBLIOGRAFÍA

- Academia de Ciencias de la URSS (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales de la investigación*. Tomo I. Editorial Ciencias Sociales.
- Addine Fernández, F., González Soca, A.M., Recarey Fernández, S. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En Colectivo de autores. *Compendio de pedagogía*. Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico. Ministerio de Educación.
- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2010). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: *Compendio de pedagogía*, 80 - 101. Editorial Pueblo y Educación.
- Addine, Fernández, F. y García Batista, G.A. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. Compilación. *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F., Ginoris Quesada, O., Armas Sixto, C., Martínez Rubio, B.N., Tabares Arévalo, R.M. (2013). El proceso de enseñanza y sus componentes fundamentales. Diversidad de relaciones desde sus fundamentos teóricos. En *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza*. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/componentes-didc1cticos.pdf>
- Addine Fernández, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto*. Editorial Pueblo y Educación.
- Agazzi, E. (1996). *El bien, el mal y la ciencia*. Editorial Tunos.
- Alarcón Ortiz, R. (2016). Conferencia inaugural, *Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible: mirando al 2030*. Universidad 2016. 10mo Congreso internacional de Educación Superior. Ministerio de Educación Superior.
- Alfonso, M. (2018). *La estimulación del aprendizaje en la superación profesional del docente de las escuelas pedagógicas* [tesis de doctorado, manuscrito no

- publicado]. Universidad Sede Conrado Benítez García, Cienfuegos.
- Almoguea Fernández, M., Baute Álvarez, L.M., y Rodríguez Muñoz, R. (2019). La formación continua de docentes en la Educación Técnica y Profesional: algunas reflexiones. *Revista Conrado*, 15(68), 275-280. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Alonso Mesa, M. (2003). *Propuesta de trabajo de Comunicación Científica Escrita para Profesionales de Agronomía* (Doctoral dissertation, [tesis de maestría, manuscrito presentado para publicación]. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Alpízar Castillo, R. (1990). *Traducción y terminología científica en Cuba*. Ed. Científico-Técnica.
- Alpízar, R. (2004). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos. *UCF* [tesis de doctorado, manuscrito presentado para publicación]. *Cuba: Universidad de La Habana*.
- Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *La escuela en la vida, Didáctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. Colección Educación y desarrollo.
- Álvarez, P. (2008). *La sintaxis del lenguaje de los textos científicos. Los tipos oracionales y los giros de participio y gerundio: estudio de un corpus ruso-español de textos médico* [trabajo de investigación del Máster en Traducción, Interpretación y Estudios Interculturales. Universidad Autónoma de Barcelona]. UAB. https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2008/hdl_2072_170118/La_sintaxis_del_lenguaje_de_los_textos_cientificos.pdf
- Alves, E. (2003). *La formación permanente del docente en la escuela .El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula*. Investigación y Postgrado [online]. 2003, vol.18, n.1, pp. 36-45. ISSN 1316-0087. UPEL- IPC.

- American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (6 ed.)*. Editorial El Manual Moderno.
- Andrade Domínguez, J. y Baute Álvarez, L. (2015). Una propuesta para la formación pedagógica de los profesores de la carrera de contabilidad en la universidad estatal de Guayaquil. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S22183620201500010000
- Añorga, J. (1998). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación Avanzada. Libro V. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona*, 10. Impresión Ligera.
- Añorga, J. (2001). *Concepciones teóricas y metodológicas de la Educación*. Enrique José Varona. UCP Sucre: Centro de Postgrado de la UMRPSFX CH.
- Arencibia, V., Del Llano, M. (1999). *La formación inicial y permanente de los profesionales de la educación en los Institutos Superiores Pedagógicos [ponencia]*. Pedagogía Internacional. Unesco.
- Ávalos, B. (2007). *Hacia un sistema de formación docente continua*. Informe de consultoría para Juárez y Asociados.
- Bajtín, M. (1977). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Minuit.
- Balmaseda Neyra, O. (2007). *Redacción de textos científicos*. Ministerio de Educación Superior.
- Balmaseda Neyra, O. (2007). *Redacción de textos científicos*. Ministerio de Educación Superior. <https://docplayer.es/77268035-Textos-cientificos-dr-osvaldo-balmaseda-neyra-ministerio-de-educacion-n-superior-republica-de-cuba.html>
- Baranov, S.P. (1981). *Pedagogía*. Editorial Proveschenie.
- Basulto, H. (1998). *Curso de redacción dinámica*. Trillas
- Barnes, B. (1986). *Thomas Kuhn y las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa editorial.
- Báxter, E. (2002). *Concepciones y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad*. En: *Pedagogía y Diversidad*.
- Beca, C., y Cerri, M. (2014). Políticas Docentes como desafío de educación para todos más allá del 2015. *Apuntes, Educación y Desarrollo Post 2015*. Santiago de Chile, (1), 1-15. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Apuntes-2014-n1-carlos-eugenio-beca-esp.pdf>
- Berges, J. (2003). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en docentes de la Secundaria Básica* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Santa Clara.
- Bernaza, G. y Tenorio L. F (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado, *Revista Iberoamericana*. SSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 37, Nº. Extra 3.
- Bernaza, G. (2002). *El Posgrado, su organización y gestión de calidad*. Coautor de *El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas innovadoras*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Coordinación General de Investigación y Posgrado. México, 3(4).
- Bernaza, G. y Tenorio L., F. (2003). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de posgrado, *Revista Universidad de Medellín*, 10 (76).
- Bernaza, G. (2005). El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado. *Revista Iberoamericana*. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores.Bernaza.pdf>.
- Bernaza, G.J. (2004). *Teoría, reflexiones y algunas propuestas desde el enfoque histórico cultural para la educación de postgrado*. <http://cvi.mes.edu.cu/dirpostgrado/biblioteca>
- Bernanza, G. (2004). *El proceso de enseñanza en la educación de postgrado:*

reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación.

<http://cvi.mes.edu.cu/dirpostgrado/biblioteca>

Bernaza Rodríguez, G.J, Troitiño Díaz, D.M. y López Collazo, S.S. (2018). *La superación profesional: mover ideas y avanzar más*. Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior.

Blanco, Pérez, A. y Recarey, S. (2004). Sobre el rol profesional del maestro. En: *Temas de Introducción a la formación pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación, 205-231.

Blanco Pérez, A. (2000). *Introducción a la sociología de la educación*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Facultad de Ciencias de la Educación (manuscrito).

Blanco, R. (2013). *La formación continua, en la comunidad iberoamericana. Formación continua y desarrollo profesional docente* [ponencia]. Seminario Internacional Noviembre, 51-74. Organización de estados iberoamericanos.

Branch, L. y Villarreal, D. (2008). Redacción de trabajos para publicaciones científicas, en: *Ecología Austral*, 18(1):1-16.

Branch Lyn C, y Villarreal, D. (2007). *Redacción de trabajos para publicaciones científicas. Versión On-line ISSN1667-782X. Ecol. Austral v.18 n.1 Córdoba ene. /abr. 2008.* http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1667-782X2008000100011

Bringas, J.A. (1999). *Propuesta de Modelo de planificación estratégica universitaria* [tesis de doctorado inédita, manuscrito no publicado,]. Instituto Superior Pedagógico «Enrique José Varona».

Brovelli, M.S. (1989). Aportes acerca del Problema de la Didáctica. En Cuadernos de Formación Docente. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 5 (2).

Cabré, M.T. (1999). *La terminología científico-técnica*. IULA, UPF. P.187-191.

Cabrera Montalvo, G.M. (2017). *La superación profesional del docente de la especialidad*

agropecuaria en la orientación profesional pedagógica [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Santa Clara.

Cabrera González, A.C. (2013). *Los procesos de análisis, comprensión y construcción del discurso científico-técnico desde una óptica interdisciplinaria*. Facultad de Arquitectura. Instituto Superior Politécnico. Ingeniería Mecánica, 16(3), septiembre-diciembre, p. 202-209. <http://www.ingenieriamecanica.cujae.edu.cu>

Cáceres Mesa, M., Lara Díaz, L., Iglesias León, C. M., García Cruz, R., Bravo López, G., Cañedo Iglesias, C., y Valdés Chaviano, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>

Cáceres, O. (2013). *Textos científicos*. <http://reglasespanol.about.com/od/redaccionacademica/a/texto-cientifico>

Capomag, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria AcademicWriting in the University Classroom. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25. Abril-junio de 2013. Universidad Abierta Interamericana.

Capote, Y. (2017). *La formación ambiental postgraduada del maestro primario* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad Carlos Rafael Rodríguez.

Cánovas Fabelo, L. y Chávez Rodríguez, J. (2000). *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. *Características del lenguaje científico* (2013). <http://files.sld.cu/traducciones/files/2012/09/redaccion-41.pdf>

Carlino, P. (2014). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? En *Lectura y vida*. <http://www.lecturayvida.org>

Carrera Moreno, G. y Corral J.J. (2018). *La lectura y escritura de textos científicos en la educación superior*. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

<http://cilx2018.uvigo.gal/actas/pdf/659822.pdf>

- Carmona Sandoval, J.C. (2013). Discurso y artículo científico. Una aproximación retórica. *RAXIMHAI*, 9(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4731550.pdf>
- Cartaya Cota, P. (1989). *José de la Luz y Caballero y la pedagogía de su época*. Ed. Ciencias Sociales.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama. Colección Argumentos
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.
- Castro, E.A. (1992). El empleo de modelos en la enseñanza de la química. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(1), 73–79.
- Castellanos, V. (2002). El trabajo grupal en las tendencias y enfoques pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Educación Superior*, 21(1), 2001.CEPES-UH.
- Castillo Ochoa E., Montes Castillo, M.M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Rev Electr Invest Educat Sonora*, IV (11), 48-61. http://rediesonoreense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf
- Cavaliere A., Doval Pais, A., Albert Guardiola, M.C., Navarro Colorado, F., Pinillos Laffón, A. y Girón Plaza, L. (2012). *Fomento y evaluación de las competencias de redacción del alumnado universitario*. Universidad de Alicante. <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/246359.pdf>
- Cisneros Estupiñán, M. y Olave Arias, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*. Ecoe Ediciones. <http://roa.ult.edu.cu/bitstream/123456789/3247/1/REDACCION%20DE%20F>
- Cisneros Estupiñán, M. (2008). *Ciencia y lenguaje en el contexto académico*. Universidad tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/634cienc>

[ia-y-lenguaje-en-el-contexto-academicopdf-RO72h-articulo.pdf](#)

- Colen, M.T. (2001). "Detectar las necesidades de formación del profesor. Un problema de comunicación y participación". En Alonso, E. y colaboradores (eds.). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Grao, 35-48.
- Collado Vázquez, S. (2006). Redacción científica: algunos errores frecuentes. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud. BIOCENCIAS*, 4- . Universidad Alfonso X el Sabio. Villanueva de la Cañada.
- Collazo, B. (2004). *La orientación hacia la actividad pedagógica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. 8ª ed., Editorial Porrúa.
- Contreras, A.M. y Ochoa Jiménez, R.J. (2010). *Manual de Redacción Científica*. Ediciones de la Noche Madero #687, Col. Centro 44100, http://www.impulso.unam.mx/doc/manual_redaccion.pdf
- Consejo de Estado (2017). *Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista*. Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio (2017). Editora política. <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/%C3%BAltimo%20PDF%2032.pdf>
- Consejo de Estado (2017). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030: Visión de la Nación, Ejes y Sectores Estratégicos*. Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio (2017). Editora política. <http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/%C3%BAltimo%20PDF%2032.pdf>
- Constitución de la República de Cuba (2019,10 de abril). Editora Política.

- Corrales, I. E, Reyes, J. J, García, M. (2014). Artículos científicos en las ciencias médicas: ¿una necesidad o un eslogan? *Revista 16 de Abril*. 2014; 53(256):128-35.
[http://www,rev16deabril.sla.cu](http://www.rev16deabril.sla.cu)
- Corrales Reyes, I.E., Rodríguez García, M.J., Reyes Pérez, J.J. y García Raga, M. (2015). Cómo redactar un artículo científico? *Revista 16 de abril* 2015; 54(258), 4.
<http://www,rev16deabril.sla.cu>
- Cortés, Manuel E. e Iglesias León, M. (2005). *Generalidades sobre Metodología de la Investigación*: UNACAR. Universidad Autónoma del Carmen.
<https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/16760/generalidades-sobre-metodologia-de-la-inves>
- Cortés y Meraz (1990). Expresión escrita: una necesidad científica. *En comunicación y documentación en Psicología*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Crespo Borges, T. (2009). *Métodos de la Prospectiva en la Investigación pedagógica*. Ed. Educación Cubana, 22-53.
- Crespo, T. (2012). *Software: Competencias expertos y Procesa criterio de expertos*.
- Criado, M. (1984). En torno al lenguaje científico. *Revista de Filología y su Didáctica*, CAUCE, 8 (7), pp. 7-28.
- Cruz Martínez, A.G. (2011). *Las competencias básicas y la construcción de textos académicos y científicos en la educación superior. Caso del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional en competencias y educación. Miradas múltiples de una relación*. Instituto Universitario Anglo Español A. C. y Red Durango de Investigadores Educativos.
- Cruz, V. (2005). *Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina*. Primer Congreso Boliviano en Educación Postgraduada. Sucre, Bolivia 1 al 3 de septiembre. http://www.aui.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293

- Chávez, J. (1996). *La investigación educativa en América Latina* [ponencia]. Primer Taller de Metodología de la investigación de la Facultad de Educación Infantil del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Chávez, J. A. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. Pueblo y Educación.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davidov, V.V. (1980). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Edit. Pueblo y Educación.
- Day, R. (1999). Cómo escribir y publicar trabajos científicos. Trad. Miguel Sáenz. En *Comunicación Biomédica. Boletín de la Oficina Sanitaria*. 110(3).
- Day R. (2005) ¿Cómo escribir y publicar trabajos científicos? En: *The Orix Press. Washington*.
- De Armas Ramírez N., Lorences González J. y Perdomo Vázquez J. M. (2003). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso 85. [ponencia]. Evento Internacional Pedagogía 40, Universidad Pedagógica “Félix Varela”
https://santander.edu.mx/aula/pluginfile.php/1365/mod_resource/content/1/Aportes%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20curso85.pdf
- De Armas Ramírez, N. y Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- De Jesús Paula, A.M., Chávez Rodríguez, J.A. y Pérez Lemus, L. (2020). *Acerca de la metodología de la investigación educativa. Reflexiones a debates*. [ponencia]. 12^{do}. Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2020, Cuba.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En *I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Del Toro Rodríguez, M. (2006). *Modelo de diseño didáctico de hiperentornos de*

- enseñanza-aprendizaje desde una concepción desarrolladora* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.
- Delgado Ponce, Á. (2016). Redacción científica: precisión, claridad y brevedad. En *Revista Comunicar. Escuela de Autores*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-02892016000100006
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
<http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSS.PDF>
- Diez-Ewald, M. (2011). La Redacción de un trabajo Científico, en: *Investigación Clínica*, 52(3):205- 206. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=372937685001>
- Díaz, M. (2012). La formación continuada, propuestas de carácter metodológico. Educación y derecho. *Revista de Educación y Derecho. Education and law review* (5), 1-18.
- Diccionario (1995). Manual VOX ilustrado de la Lengua Española. Ed. Bibliografía. s.a Barcelona. <https://www.iberlibro.com/buscar-libro/titulo/diccionario-manual-ilustrado-lengua-espaf1ola/>
- Domínguez García, I. (2009). Acercamiento al lenguaje del texto científico. *Revista VARONA*, (48-49), pp. 67-72. Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360636904010>
- Domínguez García, I. (2010). *Comunicación y texto*. Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez García, I. (2011). *Lenguaje y comunicación*. Pueblo y Educación.
- Domínguez García, I. (2017). *Leer y escribir en la Universidad*. Actividad metodológica central. UCPEJV.
- Domínguez García, I. y Rivero Fernández, M. (2018). Leer y escribir en la universidad ¿Alfabetización académica? *Atenas Revista Científico Pedagógica*. 2 (42), 78-

91.[http//Atenas.mes.edu.cu](http://Atenas.mes.edu.cu)

- Domínguez García, I., Roméu Escobar, A., Pérez Noy, B., Fontanills Gimeno, Y., Cisneros Garbey, S. y Otero Góngora, Y. (2018). *El texto científico: algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- Durán Morgado, D., Noa Legrá, M., Muguercia Llácer, M.C., Parra Castellanos, M. R. y Nicot Martínez, N. (2017). Programa de redacción y publicación científica. *Revista Información Científica (RIC)* 96(4) ,706-714.
- Engels, F. (1960). *Anti-Duhring*. Ediciones Pueblos Unidos.
- Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas para la formación permanente del profesorado. *Revista Educación*, 317
- Estrada, L. (s.f). *Lenguaje científico y lenguaje común*.
<http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/0503.pdf>
- Febles, M. (2011). *Modelo para el desarrollo de habilidades de investigación de alumnos de licenciatura*.
<http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2011>
- Ferrer, M.T. y Granado, L.A. (2004). Modelo para la evaluación de habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario, documento electrónico.
- Ferreres, V. (1996). *El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente*. En Rodríguez, J.M. (Ed.) *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*. ICE de la Universidad de Huelva.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. 85
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. Piados.
- Figueredo Escobar, E. (1982a). La lengua y el lenguaje, en *Psicología del lenguaje* (pp.1-14). Editorial Pueblo y Educación. (Sin ISBN)

- Figueredo Escobar, E. (1982b). El lenguaje y los procesos psíquicos. Pensamiento y lenguaje, en *Psicología del lenguaje*, 35-57. Editorial Pueblo y Educación. (Sin ISBN).
- Flechsing, K.H. (1988). El diseño didáctico: una nueva moda o un nuevo estadio evolutivo de la didáctica. En *Revista Educación*. 40.
- Fonseca Montoya, S. (2017). *La formación de competencias pedagógicas en los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador* [tesis de doctorado]. Editorial Universitaria. Universidad de Cienfuegos. "Carlos Rafael Rodríguez.
- Fonseca Montoya, S., Navarro Mosquera, N.G., y Guerra Triviño, O.L. (2017). Modelo de formación continua pedagógica para los docentes de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 128-134. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Fonseca Montoya, S., Lucio Chávez, E.D., y Sánchez Gálvez, S. (2019). Una mirada a tres lustros de Educación Continua y Postgraduada en la Universidad de Guayaquil (1990-2016). El caso de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. *Revista Conrado*, 15(67), 14-23. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Forneiro, R. (1996). *El sistema de formación inicial y continua del personal docente en Cuba*. [ponencia]. Taller Internacional Maestro 96.
- Franco García, O. (s.f). *Reflexiones generales con una breve y necesaria mirada histórica* <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/262/107>
- Franco, C., y Morales, A. J (2010). Errores comunes en la redacción científica estudiantil. *Gaceta Médica de Caracas*, .118(1).
- Franco, O. (2003). *La formación permanente del personal docente en ejercicio. Diferentes modalidades de superación y perfeccionamiento profesional. Papel de los institutos superiores pedagógicos y de las direcciones de educación en cada territorio*. CD Carrera Licenciatura en Educación Preescolar. Empromave.
- Franco, O. (2014). *La experiencia de formación continua para la educación infantil en*

Cuba. Guarulhos

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

Fuente González, H. (2009). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran".

Fuentes, H. (2008). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad*. CeeS Manuel. F. Gran.

Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. *Revista de Investigación*, 31(62) Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142007000200008

Galán, C y Montero, J. (2002). *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientaje*. Arco/Libros. EP

Galindo, C., Galindo, M. y Torres Michúa, A. (1997). *Manual de redacción e investigación. Guía para el estudiante y el profesionalista*. Editorial GRIJALBO.

Gallardo, T. (2004). *La educación en valores morales en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad empresa: Hacia un modelo de superación a directivos* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. ISP Félix Varela.

García Batista, G. A. (2002). *Compendio de Pedagogía*. Ministerio de Educación. Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G.A. (2010). *La formación investigativa del educador. Aportes e impactos*. Compilación de los resultados investigativos en opción al grado Científico de Doctor en Cs. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona" Facultad Ciencias de la Educación.

García, G. (1996). *Experiencias didácticas en la formación académica de posgrado en*

educación. VIII Junta consultiva sobre el posgrado en Iberoamérica.

García, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesor. En A. Alias, et al. *Encuentro sobre la formación del profesor universitario*. Universidad de Almería.

García Pérez, Y., Herrera Rodríguez, J.I., García Valero, M.Á., Guevara Fernández, G.E. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. *Humanidades Médicas* 15(3), 474-485.

<http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v15n3/hmc06315.pdf>

García Raga, M., Algas Hechavarría, L.A., Espinosa Guerra, A.I., Frómeta Guerra, A. Chávez Rodríguez, E. (2013). La construcción de textos científicos en el ámbito de la investigación. *Multimed* 17(4), 167-179. <http://scielo.sld.cu>

García Pérez, Y. (2013). *El desarrollo de la cultura profesional docente colaborativa* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus.

García Suárez, J.A. (1998). *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza*. PPU.

García Hoz., T. tomado de Ordaz Lorenzo, R. (1998). *La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación, material en soporte magnético*, UCPEJV.

García Gómez, M^a. S. (1999): La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 149-166.

García, X. (2011). *La superación de los docentes de la escuela especial para ofrecer la atención educativa integral a escolares con discapacidad visual* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad Carlos Rafael Rodríguez.

Garita Hernández, F. (2001). Errores frecuentes en la redacción de artículos científicos. *Revista Filología y Lingüística XXVII* (1), 153-160,

- Giraldo, C. (2014). Ciencia, tecnología y escritura. El encuadre científico de la expresión escrita. *Praxis saber. Revista de Investigación y Pedagogía. Maestría en Educación*, 6. (11). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-015920
- Gómez Jiménez, J.E. (2018). La formación continua del docente de la Básica Primaria en los contenidos de la Educación Física [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad de Cienfuegos.
- González Maura, V. (2002). El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientado en la educación de valores? *Revista cubana de Educación Superior*, XXII (1), 44-51. <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/230/222>
- González Maura, V. (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. En *Revista Cubana de Educación Superior*. ISSN 0257-4314, Vol. 22, Nº 1, 45-53
- González Morales A. y Gallardo López, T. (2007). *Investigación Educativa*. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas Editorial Feijoo. Centro de Ediciones –Editorial UNAS. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú ISBN 978-959-250-331-1.
- González Rey, F. (1989). *Psicología, Principios y Categorías*. Editorial de Ciencias Sociales.
- González R, N. (2017). *Alfabetización académica / alfabetización digital de postgrado: ¿Múltiples Alfabetizaciones?, ¿Múltiples culturas?, ¿Cultura académica y cultura digital: Binomios inseparables en el Mundo de hoy?* <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wpcontent/uploads/2017/09/Articulo-Alfabetizacion-academic-a-alfabetización-digital-de>
- González, A.P., Medina, A. y De la Torre, S. (1995). *Didáctica general, modelos y estrategias para la intervención social*. Editorial Universitaria.
- González Soca, A.M. y Reinoso Cápiro, C. (s.f). *Nociones de sociología, psicología y*

pedagogía. Editorial Pueblo y Educación.

González Soca A.M, Recarey Fernández .S, Addine Fernández .F. (2007).El proceso enseñanza-aprendizaje: un reto para el cambio educativo. En: *Didáctica: teoría y práctica*. 2da. ed. Editorial Pueblo y Educación.

González C, V. (1979). *Medios de enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.

González C, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación.

González C, V. y Cabrera A, J. (1985). *Los medios de enseñanza en la Educación Superior*. Editorial Pueblo y Educación.

Gordillo, A. (2017). La escritura científica: una revisión temática. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 54-66. <https://Javeriana.syp36-71.ecrt>

Gorodokin (2012). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>

Granados, J. (2017). *La formación continua del docente universitario en la didáctica de los entornos virtuales de aprendizaje*. [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].Universidad de Cienfuegos. Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior.

Guelmes, E. (s.f). *La comunicación de los resultados científicos de una investigación educativa*. <http://andradeivan.com/wp-tent/uploads/2013/04/Comunicacion-resultados-científicos>.

Guétmanova, A. y otros (1991). *Lógica: en forma simple sobre lo complejo* (diccionario), Ed. Progreso, En Ordaz Lorenzo, R. (2003): *La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación, material en soporte magnético*, UCPEJV.

Guétmanova, A., Panov, M. V., y Petrov, V. V. (1991). *Lógica en forma simple sobre lo*

complejo: diccionario. Progress.

- Guevara, G.E. (2013). *La formación del docente para integrar las influencias de la universidad y la familia en el proceso de orientación educativa* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Núñez”.
- Guitert, M. G y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje”. En Sangra, A. *Aprender en la Virtualidad*. Gedisa.
- Gutiérrez, B. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Península.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Hedman Santos, O. (1985). Ciencia y valor. En *Filosofía y ciencia*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Hernández, C. (1999). *Aproximaciones a la discusión sobre el perfil del docente. II Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Hernández Flor, G. (2001). Errores frecuentes en la redacción de artículos científicos. *Revista Filología y Lingüística XXVII* (1).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ª ed*. Mc Graw–Hill/Interamericana.
- Hernández Carabalí, L. J. y Massani Enríquez, J.F. (2018). La formación continua de los docentes para la atención educativa a estudiantes con talento académico en la Educación Básica Secundaria. *Revista Conrado*, 14(63) ,307-313.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Hirle, V. (2010). *Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA* [tesis de doctorado]. Departamento de métodos en investigación y

diagnóstico de educación. Universidad de Barcelona.

www.teissenred.net<http://www.tdx.cat/handle/>

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.

Horrutiner, P. (2011). *La educación superior. Retos y perspectivas en la sociedad cubana*. [CD-ROM], Curso 17 Educación Cubana. Ministerio de Educación.

Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Editorial Grao.

Imbernón Muñoz, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 37-46.

Imbernón Muñoz, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Síntesis, p 27_41.

Imbernón, F. (2006). *Formação docente profissional: formarse para mudança e incertaza*.

Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8(2). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>

Jara, F. (2015). El lenguaje y la comunicación científica. <http://es.slideshare.net/evelynrosmerlyfloresjara/monografia-comcient?qid>

Jiménez Padilla, T., Hernández Alegría, A. y Cancio López, C. (2017). La redacción científica como formación continua desde la perspectiva integradora: ciencia-tecnología-sociedad. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 22(227). <http://www.efdeportes.com>

Jiménez Padilla, T., Hernández Alegría, A. y Cancio López, C. (2018). Modelo de formación continua desde la redacción científica. *Pedagogía Universitaria*, 23(3). <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/782>

Jiménez Padilla, T. (2016,18 de noviembre).*Propuesta de modelo para la formación continua del docente de la carrera Contabilidad y Finanzas en función de la redacción científica* [ponencia].II Jornada científica internacional del CECESS. Universidad de Sancti Spíritus.

Jiménez Padilla, T. (2017,23 de marzo). *Propuesta de modelo para la formación continua del docente de la carrera Contabilidad y Finanzas en función de la redacción científica* [ponencia]. II Coloquio territorial: Contribuciones desde la formación académica a las Ciencias de la Educación. Universidad de Sancti Spíritus.

Jiménez Padilla, T. (2017,24 de noviembre). *Modelo de formación continua en función de la redacción científico* [ponencia].IV Conferencia Científica Internacional Yayabociencia 2017.Coloquio: Contribuciones desde la formación académica a las Ciencias de la Educación. Universidad de Sancti Spíritus.

Jiménez Padilla, T. (2017,24 de noviembre). *Modelo de formación continua en función de la redacción científico* [ponencia].IV Conferencia Científica Internacional Yayabociencia 2017. Universidad de Sancti Spíritus.

Jiménez Padilla, T., Hernández Alegría, A. y Cancio López, C. (2017, junio). *Modelo de formación continua en función de la redacción científica* [ponencia].11noCongreso Internacional de Educación Superior, Universidad 2018.Evento Provincial. Universidad de Sancti Spíritus.

Jiménez Padilla, T., Hernández Alegría, A. y Cancio López, C. (2018,6 de abril). *Modelo de formación continua en función de la redacción científica* [ponencia]. III Jornada Científica Nacional de las Ciencias Pedagógicas.UNISS. Universidad de Sancti Spíritus.

Jiménez Padilla, T., Hernández Alegría, A. y Cancio López, C. (2019, junio).*Modelo de formación continua orientado a la redacción científica*.12do Congreso Internacional de

- Educación Superior Universidad 2020 [ponencia].Evento Provincial. Universidad de Sancti Spíritus.
- Junta de Acreditación Nacional (2017). *Sistema de evaluación y acreditación de instituciones Educación Superior* (SEA-IES)
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*, Aique S. A. Cap. 1: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/30/30JOHNSON-David-JOHNSON-Roger-Apendice.pdf>
- Kelle, V. (1982).La teoría y su contexto social, en *Revista Ciencias Sociales*, No.2.
- Kent, R. (1996). Algunas preguntas sobre la calidad y su evaluación en la Educación Superior Latinoamericana. *En Educación Superior con miras al siglo XX*. Memorias del Simposio copatrocinado por la UNESCO y el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). Cochabamba. (N 0 7 Políticas y Estrategias).
- Klingberg, L. (1978). *Introducción a la didáctica general*. Pueblo y Educación.
- Koval, S. (2013). *Introducción a la redacción académica. Pautas formales y temáticas para el desarrollo de trabajos científico-academicos*. http://blogs.ujaen.es/biblio/wp-content/uploads/2013/11/Introduccion_a_la_redaccion_academica_Santiago_Koval-2
- Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G.E. (2001). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.
- Laliga Rensolí, L. y Domínguez Marón, F. (1985). Historia de la Filosofía e Historia de las ciencias. En *Filosofía y ciencia*. Editorial de ciencias sociales.
- Lam Díaz, R.M. (2016). La redacción de un artículo científico. *En: Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*,32(1) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-02892016000100006
- Largo Arenas, E. A. (2019). *La formación continua del docente de la zona rural en*

educación inclusiva [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].Universidad de Cienfuegos.

Lasa Amaia, A. y Amor Pedro J. (s.f). *Características del lenguaje científico*.
<https://www2.uned.es/maltrato/inves/APA/EstiloCientificoR.pdf>

Lastre, L. (2003). *Modelo de Gestión Territorial de la Educación de posgrado para el sector empresarial* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente.

Lenin, V.I (1964).Cuadernos filosóficos, en: *Obras completas*. Editora política.

Logroño, G. (2011). *Modelos pedagógicos*. <http://scholar.google.es/scholar>

Lombana, R. (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la escuela de Instructores de Arte* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela.

Lomov, B.F. (1989).*El problema de la comunicación en psicología*.Editorial de ciencias sociales.

López Jiménez, C. B., Alfonso Sánchez, I. R. y Vera Armenteros, I. (2011).*Redacción y edición de documentos*.ECIMED, Editorial Ciencias Médicas.
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/bmn/redaccion_edicion_completo.pdf**REDACCIÓN**

López Gómez, E.J. Cabrera Suárez, M.E., Sánchez, A.G. y Cruz Camacho, L. (2011). Fenómenos lingüísticos frecuentes que dificultan la calidad de los textos científicos escritos por profesionales. *EDUMECENTRO*, 3(1) ,73-81 <http://www.pdfactory.com>

López Gómez, E.J. (2011). *Fenómenos sintácticos frecuentes en la redacción científica de profesionales de la carrera de Higiene y Epidemiología de la facultad de Tecnología de la Salud de Villa Clara* [tesis de maestría, en Estudios Lingüísticos, Universidad Marta Abreu]. Editoriales Hispánicos.

López Hurtado, J. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría

- pedagógica. En G. García (Comp.), *Compendio de Pedagogía*. (p.58). Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. (2016). *La formación profesional del profesional en la educación cubana*. Félix Varela.
- Lozano González, E.O. (2017). *La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar*. [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. Facultad de estudios superiores Iztacala, UNAM.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica>
- Luis Volpatol, G. (2011). Ciencia, publicación y redacción científica. *Rev. Eletr. Enf.* [Internet] , 13(3):376. <http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n3/v13n3a01-es.htm>.
- Marcelo, C. (1989). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. (2º Ed.).
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación en la enseñanza*. PPU.
- Mari Mutt, J. (2004). *Manual de Redacción Científica* [Internet]. Universidad de Puerto Rico. http://files.sld.cu/cencomed-cursos/files/2013/03/manual-de_redaccion-cientificas.pdf
- Mari Mutt, J.A. (2005). *Manual de Redacción Científica*. <http://www.caribjsci.org/epub1/>
- Mari Mutt, J.A. (s.f). *Manual de Redacción Científica*. Universidad de Alcalá Departamento de Biología, Universidad de Puerto Rico.
<http://www.caribjsci.org/epub1/pdf>
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. Redacción de *Lectura y Vida* <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>
- Martín Alonso, G. (1970). *Curso de redacción*. Editorial Pueblo y Educación.
- Martín Sospedra, D.R. (2013). La formación docente universitaria en Cuba: Sus

- fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza: *Estudios pedagógicos*, 41(1) http://07052015000100020REVISIONESp://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718
- Martín Sánchez, T. (2015). *La escritura académica: pautas*. Universitá di Salerno. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/napolesmartif
- Martín, D. (2014). Estrategia de formación continua dirigida a los docentes universitarios para potenciar el aprendizaje desarrollador de los estudiantes. *Educación y Políticas en Debate*, 3(2), 446-464.
- Martínez LLantada, M. (1998). *La investigación etnográfica*, UCPEJV.
- Martínez Hernández, S. (2015). *Modelo de desarrollo de actitudes docentes para la formación integral del estudiante universitario* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].Universidad de Sancti Spíritus.
- Mattos Lorenzo, V. y Torres M, C. (2008). *El artículo científico. Una técnica para su elaboración*. Universidad Popular del Cesar.
- Matos Hernández, E.C., Fuentes González H.C., Montoya Rivera, J., Quesada Varona, J.O. (2013). *Didáctica: lógica de investigación y construcción del texto científico*. [http://ftp.mes.edu.cu/1 BIBLIOTECA%20DIGITAL0DI20FAJARDO/Libro%20de%2](http://ftp.mes.edu.cu/1%20BIBLIOTECA%20DIGITAL0DI20FAJARDO/Libro%20de%2)
- Medina Echevarría, A. (2014). *La redacción de textos científicos de los estudiantes universitarios* [tesis de maestría, manuscrito no publicado].Universidad de Ciencias Pedagógicas "Capitán Silverio Blanco Núñez".
- Medina, A y Domínguez. (1989). *Formación del Profesorado en una sociedad tecnológica*
- Medina, A. (1994). La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, 3; 59-78.
- Méndez Lloret, D. (2018). *El desarrollo de la comunicación científica oral de los estudiantes de Medicina Veterinaria y Zootecnia* [tesis de doctorado, manuscrito no

- publicado].Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas.
- Mendoza Jacomino, C.A. (2011). *Modelo teórico metodológico de superación profesional para el mejoramiento del desempeño de la función tutorial en el profesor de la filial universitaria municipal* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Merani, A. (1980). *Lenguaje*, Grijalbo.
- Mesa, G. (2011). *Estrategia de superación profesional para potenciar en los directivos la competencia comunicativa para negociar* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. CED, Universidad Central” Marta Abreu” de Las Villas.
- Ministerio de Educación Superior (2015). Resolución Ministerial No.75/15. *Sistema de superación de los profesores e investigadores de las universidades*: Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio ambiente (2015). *Programas de ciencia, Tecnología e Innovación*. <https://www.citma.gob.cu/ciencia-4/>
- Ministerio de Educación Superior (2016). Resolución Ministerial No. 85/16: *Reglamento para la aplicación de las Categorías docentes de la Educación Superior*. MES. República de Cuba. <http://www.mes.gob.cu/sites/default/files/documentos/85-2016.pdf>
- Ministerio de Educación Superior (2019). Resolución Ministerial No.138/19. *Modelo de formación continua de la Educación Superior cubana*: Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- Ministerio de Educación Superior (2019). Resolución Ministerial No.140/19. *Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba*. Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- Ministerio de justicia (2013). Ley No. 116. *En Gaceta oficial de la República de Cuba* Oficial No. 29 Extraordinaria de 17 de junio de 2014. Asamblea Nacional del Poder

- Popular https://www.cecmecmed.cu/sites/default/files/adjuntos/Reglamentacion/ley_116.
- Morán, L. (2008). Criterion for a Comparative Analysis of Educational Models and Designs. Universidad de La Sabana. *Revista Teoría de la Educación*, 11(2), 139-158.
- Morales, G.; Wheeler, J. (2008). Las desventuras de la redacción científica, en: *Revista electrónica de Veterinaria*, IX (12):1-8.
<http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n121208/121203.pdf>
- Morales, R. (2011). Un acercamiento a la preparación del docente en Cuba. *Revista IPLAC - Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación*. (3)
<http://www.revista.iplac.rimed.cu>
- Moreno, D. y Carrillo, J. (2019). Normas APA séptima edición. *Guía de citación y referenciación*. Publication manual of the American Psychological Association. Ediciones Universidad Central. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Moreno, I. (2006). Necesidad de formación continua del profesorado de carreras de ingeniería. *Revista Pedagogía Universitaria*, XI (4).
<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/379/370>
- Morin, E., y Delgado Díaz, C. (2014). *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- Morrow K y Johnson K. (1981). *Communication in the classromm*, Longman Hand-book for Language Teachers.
- Muñiz, S. y Chávez, G. (2010). *Formación científica en la escuela y el uso de tecnologías de la información y comunicación por estudiantes de bachillerato*.
<http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/pdf>
- Naciones Unidas. Asamblea general (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas. En *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*, pdf.

<https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals>

Navarro Lores, D. y Samón Matos, M. (2017). Redefinición de los conceptos de método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, vol. 17, núm. 60, 2017.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013>

Nicanor Campos, M. (s.f). *El trabajo académico, orientaciones para su realización*. Grupo de Investigación en interacción y eLearning (GRIAL) Universidad de Salamanca.

<https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/255/1/EI%20trabajo%20acad%C3%A9mico.p>

Nieva Chaves, J.A. y Martínez Chacó, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-362020

Nieva Chaves, J. A., y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4) ,14-21. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Nocedo de León, I., Castellanos Simons, B., Addine Fernández, F., González Dosil, C., Gort Sánchez M., Ruiz Aguilera, A., Minujín Zmud, A.F. y Valera Alfonso, O. (2001). *Metodología de la investigación educacional*. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación.

Novoa, A. (2001). *Formação de professor*. Porto.

Núñez Jover, J. (1999). *Problemas sociales de la ciencia y la tecnología* Editorial Félix Varela.

Olivera, W.L., Villalobos Aguinaga, M. y Fernández Mogollón, J. (2015). De la práctica clínica a la publicación científica: errores del lenguaje en la redacción médica. *Rev Med Hered*, (26), 65-66.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018130X2015000100014

Orrego, J.F. (2007). La Pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista latinoam. estud. educ.*, 3(1), 27-39.

- Ortega, S. (2011). *Profesores para una Educación para Todos*. Proyecto estratégico regional sobre docentes. UNESCO
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Ortiz Sánchez, Y. Videaux, S., Castillo Brizuela, M., Felipe Domínguez, C. (2014). La superación pedagógica de los profesionales de las ciencias médicas en las condiciones de las transformaciones de la universidad. *Pedag Univ.* [XIX (2), 102-10].
http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/615/pdf_36
- Ortiz, A.L. (2015). *Hacia una escuela de desarrollo integral. Modelos pedagógicos*,
<http://scholar.google.es/scholar>.
- Ortiz Torres, E.A. (2016). *La calidad de la formación doctoral en ciencias pedagógicas*. [ponencia] Universidad de Holguín. Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación.
- Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M.M., y Rodríguez Morales, A. (2015). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Revista Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 7 (2) ,86-90. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Padilla Gómez, A., López Rodríguez del Rey, M.M. y Rodríguez Morales, A. (2019). La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 7(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000100012
- Padrón Novales, C. I., Quesada Padrón, N., Pérez Murguía, A., González Rivero, P. L. y Martínez Hondares, L. E. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Rev Ciencias Médicas*. 18 (2): 362-380.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S156131942014000200020&lng=es

- Parra, A. (2008). *Método para la formación permanente del docente de educación inicial del nivel preescolar del sector rural indígena, Apure. Venezuela* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente.
- Parra, M. (1994.). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*, Editorial Magisterio.
- Paz, I.et al., (2011). *Formando al educador del siglo XXI. Reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas*. [ponencia] [CD-ROM]. Curso 68. Congreso Internacional Pedagogía. *Educación Cubana*, Ministerio de Educación.
- Paz López, I.M. (2019). *Modelo para el perfeccionamiento del desempeño del bibliotecario escolar en la socialización de resultados científicos* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Centro de Estudios Educativos “José Martí”.
- Partido Comunista de Cuba (2017). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021 aprobados en el 7mo Congreso del Partido* Documentos del 7mo. Congreso del Partido aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC el 18 de mayo de 2017 y respaldados por la Asamblea Nacional del Poder Popular el 1 de junio (2017). Editora política.
<http://www.granma.cu/file/pdf/gaceta/%C3%BAltimo%20PDF%2032.pdf>
- Pere Marqués, G. (2011). *Los medios didácticos*. Dpto. de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación UAB. <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>.
- Pérez Rodríguez, G., García Batista, G., Nocedo de León, I. y García Inza, M.L. (1996). *Metodología de la investigación educativa*. Primera parte. Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez de Valdivia, L.M., Rivera Martín, E.R. y Guevara Fernández, G.E. (2016). La

redacción científica: una necesidad de superación profesional para los docentes de la salud. *Rev Hum Med*, 16((3),

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1727-81202016000300009

Pérez de Valdivia, L.M. (2016). *El uso de los marcadores discursivos en la redacción científica de los docentes universitarios* [tesis de maestría, manuscrito no publicado].

Universidad José Martí Pérez de Sancti Spíritus.

Pérez Díaz, N., Cruz Paz, M.E. y Leyva Ruiz, M. (2012). La enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos desde una perspectiva histórica. *Ciencias Holguín*, XVIII (1) ,1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181522730005>

Pérez, Rodríguez, G. (1999). *Paradigmas contemporáneos de la investigación educacional*. [ponencia]. Primer Taller de Profesores Principales de la maestría de Educación Especial. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Pérez, J y Gardey, A. (2013). *Definición de superación*. <https://definicion.de/preparacion/>

Pérez, N. (2017). *Formación continua de los docentes en ciencias sociales, para el desarrollo de la educación para la paz* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad Carlos Rafael Rodríguez.

Piacente, T. (2012). Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y Evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito. *RIDEP* 1(33), http://www.aidep.org/03_ridep/R33/r33art1.pdf

Pico, L. y Rodríguez, C. (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula en el modelo 1 a 1*. 1a ed.- Buenos Aires: Educ.ar S.E., 56 p. ISBN 978-987-1433-65-0 <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005407.pdf>

Pozo, J. I., et al. (2017). *El aprendizaje estratégico*. Santillana, Aula XXI.

Pruitt, B. y Thomas, P. (2008). *Diálogo Democrático - Un Manual para Practicantes*.

PNUD, OEA, IDEA, ACDI.

Pupo Pupo, R. (1990). *La actividad como categoría filosófica*. Editorial de Ciencias Sociales.

Reyes Labarrere, G. y Pairoi Valdivia, G.E. (1988). *Objeto y tareas de la didáctica*. En *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.

Rivero Fernández, M.A. (2015). *Concepción teórico-metodológica para la orientación del proceso de construcción de textos científicos escritos* [tesis de doctorado, UCPEJV].
http://sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000300043

Roche Madrigal, M.C., García Savón, Y. y Lombillo, O.O. (2014). Medio de enseñanza para profundizar los conocimientos del curso de superación. Diseño de bases de datos. *Revista cubana de tecnología de la salud INFOMED*. 5, (4)
<http://www.revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/231/482>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Félix Varela.

Rodríguez de los Ríos, L.A., Huairé Edson, I.J. y Lujano Vilchis, I. (2014). *Manual de Redacción Científica*. Universidad nacional de educación “Enrique Guzmán Valle”
“Alma Máter del Magisterio Nacional”
<https://www.researchgate.net/.Redaccioncientifica/.Manual+de+redaccion+cientifica>

Rodríguez y García (2004). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Félix Varela.

Rodríguez, Z. (1986). *Filosofía, Ciencia y Valor*. Editorial de Ciencias Sociales.

Rodríguez, N. (2011). Modelo pedagógico para la formación de la competencia comunicativa. *Cuadernos de Desarrollo y Educación*, 3 (26). Universidad de Málaga.
<http://www.eumed.net/rev/ced/26/nrr.htm>

Rodríguez González, D. (2013). *Análisis del funcionamiento de la cohesión en*

- informes de investigación área de Ciencias Pedagógicas* [tesis de maestría Lingüístico-Editoriales Hispánicos]. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Rodríguez, M. (2016). *La formación continua del profesor universitario en competencia para la investigación educativa* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado].
- Rojas Rodríguez, C., M.L., Despaigne Negret, O. y Vázquez, D. (2014). El discurso científico: una vía para la construcción de trabajos por los investigadores. *Arrancada*, 14(26), 13-22. <http://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/>
- Rojas Cairampoma, M. (2010). *Manual de Redacción científica* 2da ed. <http://www.mrojas.perulactea.com>
- Rojas Cairampoma, M. (2006). *Manual de Redacción Científica*. Universidad Mayor de San Marcos, <http://mrojas.perulactea.com/wp-content/uploads/2008/04/mrc.pdf>
- Rojas Betancur, H. (2011). Docencia y formación científica universitaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 121-136.
- Rojas, R. (2004). *Estrategia educativa para la formación integral de los prestadores en servicio social, de la Universidad Autónoma de Sinaloa* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente.
- Romero Farfán, C. (2011). *Redacción científica: prolegómenos y práctica*. Tunja.
- Romero Farfán, C.A. (2011). Escritura académica: Errores que usted no cometerá cuando redacte su artículo científico. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (18), 79-94. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/download/..](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/download/)
- Roméu Escobar, A. J. (2002). La comunicación en la ciencia. Una propuesta para la enseñanza interdisciplinaria del discurso científico. *Revista Educación*, VII (17), 5.
- Roméu Escobar, A. J. (2002). La redacción de textos científicos. *Revista Educación*.

Pueblo y Educación.

- Roméu Escobar, A. J. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. J. (2008). *Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. J. (2008). *La competencia investigativa y el dominio del discurso científico como objeto complejo en el postgrado* [ponencia]. Universidad de La Habana.
- Roméu Escobar, A. J. (2010). Enseñanza de la comprensión y producción de textos científicos como problema interdisciplinario. En: *Fundamentos de las ciencias de la Educación*. Editorial Pueblo y Educación, p. 153-169.
- Roméu Escobar, A. J. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona*, (58), 32-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>
- Rondón Roca, K.E., Ramírez, O. y Tamayo Rodríguez, Y.S. (2017). *Formación continua del docente universitario en la enseñanza del derecho*. <http://revista.redpe.org/index.php/1/article/view/212/209>
- Rosental M. y Ludin, P. (1973). *Diccionario filosófico*. Editora Política.
- Rosell Puig, W. y González Hourruitiner, A. (2012). Criterios de clasificación y selección de los medios de enseñanza. *Educación médica superior*, 26(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412012000200015
- Roschke, M.A., Darini, M.C. y Jadead, J. (1993). Educación Permanente y Trabajo en Salud: un proceso en construcción. *Educación Médica y Salud*.
- Ruiz, M y Orizondo, M.J. (1977). *Redacción y correspondencia*. Editorial Pueblo y Educación.
- Ruiz, A. (2003). Fundamentos de la investigación educativa. En *Metodología de la*

investigación educacional. Editorial Ciencias Médicas.

Ruíz Díaz, A. (2016). *La superación profesional para el desarrollo de la competencia en comunicación de resultados científicos en docentes de los centros universitarios municipales* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Universidad Central «Marta Abreu» de las Villas.

Ruiz Iglesias, M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. Instituto Politécnico Nacional.

Ruiz, M. y Orizondo, M. J. (1977). *Redacción y correspondencia*. Editorial Pueblo y Educación.

Sabaj Meruane, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S071809342009000100006>

Saborido Loidi, J.R. (2018). *La Universidad y la Agenda 2030 de desarrollo sostenible*, en el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba. Visión desde Cuba. *Universidad*, 11no. Congreso Internacional de Educación Superior. Editorial Félix Varela.

Salas, W. (2017). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Universidad de Antioquia.

Sales Garrido, L.M. (2007). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. Ed. Pueblo y Educación.

Sampieri Hernández, R. (2007). *Metodología de la investigación 1y 2*. Editorial Félix Varela.

Sánchez Upegui, A.A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de investigación*, 13(2), 200-209.

<https://www.redalyc.org/html/695/69549127019/>

Sánchez Upegui, A.A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*, Católica del Norte Fundación Universitaria.

<http://issuu.com/japerez58/docs/manual-de-redaccion-mayo-05-2011>

Sánchez Núñez, J.A. (2008). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. <http://www.oei.org.co/de/qb.htm>

Santamaría, I. y Martínez, J.J. (s.f). *Los textos científico-técnicos* <http://masterespañol/inglésparafinesespecíficos/Españoldelacienciaylatecnología/univalle.edu.co>

Santana, R. (2011). *Modelo teórico-metodológico para la formación psicopedagógica del profesorado en la Universidad de Guantánamo* [tesis de doctorado, manuscrito no publicado]. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.

Savin, N.V. (1981). El desarrollo de la personalidad. En *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación.

Sarramona, J. y Pineda, L. (2002). *La formación continua laboral*. Biblioteca Nueva.

Serrano de Moreno, S. (2015). Lenguaje y ciencia. Percepciones del profesorado sobre el lenguaje en la construcción del conocimiento científico. *Sistema de información científica Redalyc*. <https://www.redalyc.org/html/356/35643049015/>

Serrano Guzmán, M.F., Pérez Ruiz, D.D., Solarte Vanegas, N. Cristina y Torrado Gómez, L.M. (2018). La redacción científica: herramienta para el estudiante de pregrado. *Revista Ciencia Docencia y Tecnología. Humanidades y Ciencias Sociales*, 29(56). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6610210.pdf>

Sierra, R.A. (2002). Modelo y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En *Compendio de Pedagogía*. Ed. Pueblo y Educación.

- Sierra V. (2003). Metodología de la investigación científica. En Ordaz Lorenzo. *La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación*, UCPEJV.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una Didáctica desarrolladora*. Editorial Pueblo y educación.
- Silva Fernández, R. (1989). *Estadística General*. Cuarta parte. Editorial Pueblo y Educación.
- Soto, G. (2004). La estructuración de la información en el discurso científico escrito: segmento de orientación y núcleo informativo. *Lenguas Modernas* 30 (2004-2005), 7-24. Universidad de Chile.
- Soausa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-umsa, asdi y Plural editores.
- Soussan, G. (2002). *La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM en formación docente: un aporte a la discusión*. [Material en soporte digital].
- Stoff, V.A., (1980). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Edit. Pueblo y Educación.
- Talízina, N. F. (1985). *Los fundamentos de la Enseñanza de la Educación Superior*. Conferencia. Departamento de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior. Universidad de La Habana.
- Travieso, N. (2011). *Modelo para el desarrollo de competencias docentes: herramienta teórica en la superación del profesor de Tecnología de la Salud*. Instituto Superior de Ciencias Médicas «Dr. José Manuel Páez Incháusti». http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1029-30192012000500019&script=sci_arttext
- Tünnermann, C. (1996). *Conferencia introductoria*. [ponencia]. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en

- América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO, Caracas.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v14n3/ems08300.pdf>
- Tunnermann Bernheim, C. (1996). *La Educación Superior en el Umbral del siglo XXI*. CRESALC, Unesco.
- Tunnermann Bernheim, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del Siglo*, Unesco.
- Tünnermann Bernheim, C. (2014). *La educación permanente y su impacto en la educación superior* [Internet]. [Citado 2014 ene].
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>
- Unesco (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/Documento-de-politica-para-el-cambio-y-desarrollo-de-la-ES.pdf>
- Unesco (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Cartagena de Indias.
http://unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf
- Unesco (2009). *Declaración Congreso Mundial de la Educación Superior*.
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion
- Valle, A.D. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. Editorial Pueblo y Educación.
- Valledor Estevil, R. y Ceballo Rosales, M.P. (2005). *Metodología de la Investigación Educativa*. Biblioteca Virtual de Metodología de la Investigación Educativa. ISP PepitoTey.
https://www.ecured.cu/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_Pedag%C3%B3gica
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el*

modelo tradicional. Octaedro.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.

Vargas Flores, L.M. (2010). *La formación docente*. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021.

Vega Reyes, N.M. y Díaz Castillo M. (s.f). *Los medios de enseñanza como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje*.
<https://www.monografias.com/trabajos70/medios-ensenanza--aprendizaje/m>

Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. *Profesorado. Currículum y formación del Profesorado*.
<http://www.ugr.es>

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. *Páginas de Educación*, .6 (no.1), 1-31.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-746820130

Villagrán, T.A. y Harris, D.P. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Rev Chil Pediatr*, 80(1) ,70-78.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v80n1/art10.pdf>

Vigotsky I, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas*. Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky I, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vigotsky I, L. S (2006). *Pensamiento y lenguaje*, 118-149. Editorial Félix Varela. ISBN: 959-07-0273-2.

Volpato Gilson, L. (2011). Ciencia, publicación y redacción científica. *Revista eletrónica enfermagem*, *Rev. Eletr. Enf.* 13(3), 376.
<http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n3/v13n3a01-es.htm>

Yarzabal, L. y Medina, M. (1996). *Hacia la transformación de la educación superior en*

América Latina y el Caribe. CEUB.

Zárate Fabián, M.C. (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. En *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*.
<http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script>

Zayas, P. (1997). Los modelos y la modelación, material mimeografiado. En Ordaz Lorenzo (2003). *La modelación como método científico general del conocimiento y sus potencialidades en el campo de la educación*, material en soporte magnético, UCPEJV.

Zuber Skerritt, O. (1992). *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. Kogan Page.

Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. En Contexto Educativo, *Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías*.
<http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

ANEXOS

Anexo.1

Tabla 4: Escala para la valoración cualitativa y cuantitativa de los indicadores

Indicador 1.1. Nivel de conocimiento teórico de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico.		
Muy adecuado(5)	MA	Cuando el docente posee dominio teórico de las tipologías de textos científicos adecuadas a la especialidad, los principios o cualidades de la redacción de textos científicos, las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico y posee amplios conocimientos para la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico, adquirido desde la formación inicial o posgraduada (alta preparación).
Adecuado(4)	A	Cuando el docente conoce desde el punto de vista teórico las tipologías de textos científicos adecuadas a la especialidad, los principios o cualidades de la redacción de textos científicos, algunas de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico y posee adecuado conocimiento para la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico, adquirido desde la formación inicial o posgraduada (mediana preparación).
Poco adecuado(3)	PA	Cuando el docente conoce lo mínimo de las tipologías de textos científicos adecuadas a la especialidad, de los principios o cualidades de la redacción de textos científicos, de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico y no posee conocimiento para la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico, adquirido desde la formación posgraduada, no recibió preparación desde la formación inicial (baja preparación).

Indicador 2.1. Nivel de instrumentación de las características lógicas, retóricas y lingüísticas del texto científico.		
Muy adecuado(5)	MA	Cuando el docente aplica los conocimientos y posee habilidades prácticas en relación con los principios o cualidades de la redacción de textos científicos desde las características lógicas, retóricas y lingüísticas, muestra un alto desarrollo de habilidades para la aplicación de las características y realiza una autorrevisión y autocorrección total en el proceso de redacción del texto científico.
Adecuado(4)	A	Cuando el docente aplica los conocimientos y posee algunas habilidades prácticas en relación con los principios o cualidades de la redacción de textos científicos desde las características lógicas, retóricas y lingüísticas, muestra un mediano desarrollo de habilidades para la aplicación de las características y realiza una autorrevisión y autocorrección parcial en el proceso de redacción del texto científico.
Poco adecuado(3)	PA	Cuando el docente solo posee habilidades prácticas en relación con algunas características lógicas, retóricas y lingüísticas, no muestra desarrollo de habilidades para la aplicación de las características y realiza una autorrevisión y autocorrección mínima en el proceso de

Indicador: 3.1: Actitud que expresan los docentes ante la superación y autosuperación en función de la redacción de textos científicos y valoración que realizan de su proceso de redacción.

Muy adecuado(5)	MA	Cuando el docente muestra un elevado nivel de interés y disposición por la autosuperación y superación en lo referente a la redacción de textos científicos, le da prioridad a esa preparación, le dedica mucho tiempo, se autosupera, supera, gestiona preparación y participa e implica en ella. Le otorga mucho valor al conocimiento de las características de la redacción de textos científicos, a la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción de textos científicos y al crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional.
Adecuado (4)	A	Cuando el docente muestra un adecuado nivel de interés y disposición por la autosuperación y superación en lo referente a la redacción de textos científicos, le da alguna prioridad a esa preparación, le dedica algún tiempo, solo se autosupera, no gestiona preparación por lo que ni participa ni se implica. Le otorga valor al conocimiento de las características de la redacción de textos científicos, a la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción de textos científicos y al crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional.
Poco adecuado(3)	PA	Cuando el docente muestra bajo nivel de interés y disposición por la autosuperación y superación en lo referente a la redacción de textos científicos, no le da prioridad a esta preparación, no le dedica tiempo, no se autosupera y tampoco gestiona preparación. No le otorga valor al conocimiento de las características de la redacción de textos científicos, a la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción de textos científicos ni al crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional.

Fuente: propia.

Anexo.2

Guía para el análisis de documentos

Objetivo: comprobar el tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos en la concepción científica, metodológica y de superación de los niveles organizativos y de dirección de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.

Documentos a revisar:

1. Política Científica de la Facultad.
2. Plan de superación de la facultad y los departamentos docentes de la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas.
3. Actas de las sesiones científicas de los departamentos docentes.
4. Plan de trabajo metodológico de los diferentes niveles organizativos y de dirección de la carrera. Actas de las actividades metodológicas.
5. Evaluaciones profesoriales.
6. Plan de desarrollo individual de los docentes.
7. Planes de estudio, modelo del profesional.
8. Disciplina principal integradora (Programa de la disciplina y asignatura Metodología de la investigación).

Aspectos a revisar:

- Tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos.
- Tipos de actividades desarrolladas en función de la redacción de textos científicos.
- Prioridad de la redacción científica en la planeación científica y en la concepción de preparación del claustro.
- Existencia de un diagnóstico acerca de la redacción de textos científicos.
- Proyección de la superación de los docentes.

Anexo.3

Tabla 5: Guía de observación y resultados cualitativos-cuantitativos (pretest)

Objetivo: constatar el tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos en los espacios de preparación de los docentes.

Resultados cualitativos

Subindicadores	Trabajo metodológico																	
	Sesiones Científicas			Cursos de Posgrados			Colectivo carrera			Departamento			Disciplinas			Asignaturas		
	MA	A	PA	MA	A	PA	MA	A	PA	MA	A	PA	MA	A	PA	MA	A	PA
Tratamiento a la redacción de textos científicos.		X				X			X			X			X			X
Conocimientos y habilidades que muestran.			X			X			X			X			X			X
Nivel de implicación.			X			X			X			X			X			X
Interés que muestran durante la preparación.		X				X			X			X			X			X

Fuente: propia.

MA: si se trabaja el tema, muestran conocimientos y habilidades, protagonismo en la implicación de los docentes, muestran mucho interés ante la preparación.

A: si solo se menciona el tema, sin darle tratamiento, los docentes muestran interés ante el tema.

PA: si no se le da tratamiento al tema, no muestran interés.

Resultados cuantitativos

Subindicadores	Sesiones Científicas	Cursos de Posgrados	Carrera	Dptos	Disciplinas	Asignaturas
Tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos.	4	3	3	3	3	3
Conocimientos que muestran.	3	3	3	3	3	3
Nivel de implicación de los docentes.	3	3	3	3	3	3
Interés que muestran los docentes ante la preparación.	4	3	3	3	3	3

Nota: 5 es MA (muy adecuado) ,4 es A (adecuado) y 3 es PA (poco adecuado).

Anexo.4

Guía para la entrevista semiestructurada a los directivos (pretest)

Objetivo: comprobar el diagnóstico y nivel de prioridad que tienen los directivos de la facultad y departamentos en lo referente a la preparación de los docentes para la redacción de textos científicos.

Estimados directivos se realiza una investigación acerca del conocimiento que poseen los docentes de la carrera en lo referente a la redacción científica de textos científicos y ustedes constituyen un ente importante para la misma. Por lo que se requiere de su colaboración para el logro de tal objetivo.

1. ¿Consideran que los docentes de esta carrera están preparados para redactar textos científicos?
2. ¿Ustedes han comprobado el nivel de preparación que poseen? ¿Cómo?
3. ¿Los planes de estudio y modelo del profesional contemplan esta temática?
4. ¿Han realizado o desarrollado preparaciones para con ellos en cuanto a este tema
¿Cuáles?
5. Una de las limitaciones de los docentes, según intercambio establecido con el vicedecano de ciencia y técnica es la débil socialización de los resultados científicos, fundamentalmente lo referente a publicaciones, ¿cuál es la causa fundamental?
6. ¿El cómo emplear el lenguaje científico pudiera considerarse una causa?
7. ¿Qué han hecho como directivos para resolver esta dificultad?
8. ¿Consideran necesario preparar a los docentes en este tema?
9. ¿Están dispuestos a crear espacios para lograr esa preparación?

Anexo .5

Encuesta a los docentes (pretest)

Objetivo: valorar los conocimientos, procederes y actitud de los docentes en lo referente a la redacción de textos científicos.

Título académico: _____

Años de experiencia en la docencia: _____

Grado científico: _____

Categoría docente: _____

Estimado docente el presente cuestionario le invita a emitir criterios acerca de los conocimientos y habilidades que posee en lo concerniente a la redacción de textos científicos como profesional universitario para escribir y socializar los resultados obtenidos en sus investigaciones. Por lo que se requiere que sea lo más sincero posible.

Gracias por su colaboración.

Califique los indicadores según corresponda:

Instrucción general:

- ✓ MA: Muy adecuado
- ✓ A: Adecuado
- ✓ PA: Poco adecuado

Subindicadores	Valoración		
	MA	A	PA
1.1.1. Conocimiento recibido durante tu formación inicial para la redacción de textos científicos.			
1.1.2. Conocimientos teóricos acerca de la redacción de textos científicos (principios, tipologías de textos científicos adecuadas a la especialidad, características lógicas, retóricas y lingüísticas y otros aspectos de este estilo.			
1.1.3. Conocimiento para la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico.			
2.1.1. Aplicación de los conocimientos teóricos.			
2.1.2. Desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos.			
2.1.3. Realización de la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico.			
2.2.1. Superación posgraduada recibida para la redacción de textos científicos.			
2.2.2. Superación desde el trabajo metodológico para la redacción de textos científicos.			
2.2.3. Autosuperación realizada en función de la redacción de textos científicos.			
3.1.1. Tiempo dedicado a la preparación para la redacción de textos científicos.			
3.1.2. Interés en cuanto a esa preparación.			
3.1.3. Prioridad que le otorga a la preparación para la redacción de textos científicos.			
3.1.4. Valoración de la importancia del conocimiento de las características de la redacción de textos científicos.			
3.1.5. Valoración de la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción de textos científicos.			
3.1.6. Valoración del crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional.			

Observaciones con respecto a algunos de los indicadores: _____

Anexo.5 A

Tabla 6: Resultados de la encuesta a los docentes (pretest)

Subindicadores	MA(5)	%	A(4)	%	PA(3)	%
1.1.1.	5	29,4	8	47,5	4	23,5
1.1.2.	-	-	4	23,5	13	76,4
1.1.3.	-	-	4	23,5	13	76,4
2.1. 1.	-	-	6	35,2	11	67,4
2.1.2.	3	17,6	8	47,0	6	35,2
2.1.3.			4	23,5	13	76,4
2.2.1.	1	5,8	5	29,4	11	64,7
2.2.2.	-	-	5	29,4	12	70,5
2.2.3.	4	23,5	4	23,5	9	52,9
3.1.1.	-	-	4	23,5	13	76,4
3.1.2	3	17,6	9	52,9	5	29,4
3.1.3.	2	11,7	11	64,7	4	23,5
3.1.4			4	23,5	13	76,4
3.1.5			5	29,4	11	64,7
3.1.6			13	76,4	4	23,5

Fuente: propia.

Anexo. 6

Guía para la entrevista grupal a docentes (pretest)

Objetivo: comprobar el nivel de conocimientos teóricos, los espacios de superación y el interés que poseen los docentes acerca de la redacción de textos científicos.

Estimados docentes como ya conocen se realiza una investigación acerca del conocimiento que ustedes poseen acerca de la redacción científica de textos científicos, por lo que se necesita profundizar en algunos aspectos relacionados con su posición ante la temática.

1. ¿Qué conocimientos teóricos tienen acerca de la redacción de textos científicos?
2. ¿Conocen las tipologías de textos científicos adecuadas a la especialidad, los principios de la redacción de textos científicos, sus características lógicas, retóricas y lingüísticas?
3. ¿Qué norma bibliográfica es la que más emplean y cuáles conocimientos tienen?
4. ¿Realizan la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico?
5. ¿Los planes de estudio y modelo del profesional en el que ustedes se formaron contemplaban la preparación en esta temática?
6. ¿Consideran oportuno prepararse en esta temática?
7. ¿Qué tiempo le dedican a la preparación?
8. ¿Han recibido superación posgraduada, desde el trabajo metodológico o se han autosuperado en la temática?
9. ¿Han gestionado acciones de superación en función de la temática?
10. ¿Qué importancia le conceden al conocimiento de las características de la redacción de textos científicos?
11. ¿Consideran necesaria la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción de textos científicos?
12. ¿Consideran que la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos aporta un crecimiento profesional?

Anexo. 7

Tabla 7: Guía y resultados del estudio de los productos de la actividad (pretest)

Incorrecciones en los textos científicos	Muestra																	#	%	CCH	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17				
Longitud oraciones-párrafos; formas de elocución	x	x		x	x	x	x		x	x	x	x		x	x	x		13	76,5	3	
Estructura textual	x				x			x						x			x	5	29,4	3	
Tipología textual																		0	0,0	5	
Asentamiento bibliográfico						x								x				2	11,8	4	
Citación-referencia textual				x			x		x		x		x		x			6	35,3	3	
Marcadores textuales			x	x	x		x	x	x	x				x	x		x	10	58,8	3	
Progresión temática o coherencia	x		x	x		x		x				x	x					7	41,2	3	
Sintaxis descuidada	x		x	x	x		x				x					x		7	41,2	3	
Falta de concordancia	x				x								x					3	17,6	4	
Conjunciones-preposiciones	x	x	x		x				x			x		x	x			8	47,1	3	
Pronombres ambiguos	x	x				x	x		x			x	x					7	41,2	3	
Uso de formas verbales		x		x	x	x					x		x		x	x		8	47,1	3	
Uso del gerundio				x				x				x			x			4	23,5	3	
Uso de los adverbios	x												x					2	11,8	4	
Pronombres ambiguos	x	x	x					x	x									5	29,4	3	
Redundancia		x	x				x		x						x		x	6	35,2	3	
Verbosidad				x	x				x			x			x			5	29,4	3	
Vocabulario rebuscado	x				x								x					3	17,6	4	
Negación doble	x		x				x								x			4	23,5	3	
Lenguaje informal			x			x	x		x				x			x	x	7	41,2	3	
Queísmo, deísmo, yeísmo		x		x				x			x		x		x			6	35,3	3	
Cacofonía		x			x			x		x					x			5	29,4	3	
Puntuación deficiente	x	x	x			x	x			x	x		x	x	x		x	11	64,7	3	
Faltas ortográficas		x		x		x					x			x				5	29,4	3	
Abuso de la mayúscula	x	x		x			x		x			x			x			7	41,2	3	
Errores por docente	13	11	9	11	10	8	10	7	10	4	7	7	10	7	14	3	5				
CCCV	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	3 PA	4 A	3 PA			

Calificación cualitativa y cuantitativa horizontal (CCCH):

- Cuando los docentes no muestran errores la calificación del conocimiento es MA (5),
- Cuando 2 o 3 docentes muestran errores la calificación del conocimiento es A (4),
- Cuando 5 o más docentes muestran errores la calificación del conocimiento de los docentes es PA (3),

Calificación cualitativa y cuantitativa vertical (CCCV):

- Cuando el docente no muestra errores la calificación del conocimiento es MA (5),
- Cuando el docente muestra hasta 3 errores la calificación del conocimiento es A (4),
- Cuando muestran 4 o más errores la calificación del conocimiento es PA (3),

Anexo. 8

Tabla 8: Estructura metodológica de los programas de las formas organizativas

Conferencia especializada	Entrenamiento
<p>Duración en horas: 4 horas. Tema: La redacción de textos científicos y su implicación en el proceso científico-investigativo. Objetivos generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar los aspectos que tipifican la redacción de textos científicos, desde el análisis de las faltas comunes que se presentan en este proceso y los rasgos o aspectos a tener en cuenta. • Valorar la importancia de la redacción de textos científicos y su implicación en el proceso científico- investigativo del docente, desde el proceso de caracterización inicial. <p>Método: Método expositivo-explicativo. Medios de enseñanza: computadora y data show. Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar los principios fundamentales de la redacción de textos científicos, características o rasgos prototípicos del lenguaje científico y las lógicas, retóricas y lingüísticas. • Distinguir faltas comunes en la redacción de textos científicos o del estilo de redacción. <p>Sistema de evaluación: cualitativa. Sistema de contenidos: Principios fundamentales de la redacción de textos científicos, características o rasgos prototípicos del lenguaje científico. Características lógicas, retóricas y lingüísticas. Faltas comunes en el estilo de redacción.</p>	<p>Duración en horas: 48 h/c. Presenciales: 12 h/c. Modalidad y horario: modalidad semipresencial, con una frecuencia mensual. Duración: incluye cuatro sesiones de trabajo según planeación de los departamentos-carrera. Crédito: 1 Sistema de evaluación: evaluación sistemática y parcial. Entrenamiento No.1 Etapa No.1: socializar los aspectos organizativos y metodológicos del entrenamiento. Objetivos generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actualizar, perfeccionar, sistematizar y consolidar habilidades y conocimientos prácticos con elevado nivel de independencia para el desempeño profesional o su reorientación, en función de la redacción de textos científicos. • Entrenar a los docentes del perfil de la profesión de la carrera de Contabilidad y Finanzas en aspectos relacionados con el proceso de redacción de textos científicos. <p>Sistema de contenidos: Principios fundamentales de la redacción de textos científicos, características o rasgos prototípicos del lenguaje científico. Características lógicas, retóricas y lingüísticas. Faltas comunes en el estilo de redacción. Etapa No.2: Realización de ejercicios. Sesión No.1 Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los errores de lenguaje que se presentan en los textos dados (léxicos, gramaticales, ortográficos, estilísticos y

	<p>textuales).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir textos mediante la corrección de los errores detectados. • Analizar el uso del lenguaje en textos científicos escritos de forma individual y grupal. <p>Total de horas: 4 horas lectivas y 8 horas de trabajo independiente. Actividad 1(de forma grupal). Entrenamiento No.2. Total de horas: 4 horas lectivas y 8 horas de trabajo independiente. Sesión No.2 Actividad 2(de forma individual) Actividad 3 (de forma grupal). Total de horas: 4 horas lectivas y 8 horas de trabajo independiente. Entrenamiento No.3 Total de horas: 12 horas de trabajo independiente. Sesión 4 Actividad 4 (de forma independiente).</p>
<p>Talleres científicos</p>	<p>Debate científico</p>
<p>Total de horas: 48h/c Sistema de evaluación: sistemática y parcial (integra entrenamiento-talleres). Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar los aspectos a tener en cuenta para la redacción de textos científicos desde el empleo correcto del lenguaje. • Analizar las principales limitaciones relacionadas con el uso del lenguaje científico desde el trabajo en equipos. <p>Principales temáticas desarrolladas en los talleres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las relaciones textuales de cohesión y de coherencia. Mecanismos de cohesión. Estilo y tipologías textuales. El artículo de investigación y su estructura IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión). La cita y referencia dentro del texto (4 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente). • El queísmo, dequeísmo, deísmo, yeísmo 	<p>Título: Impacto de la preparación recibida. Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la pertinencia de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos. • Valorar el proceso de transformación logrado desde los conocimientos teóricos y prácticos recibidos. • Analizar las principales proyecciones que muestran los docentes en torno a la superación continua con respecto al tema. <p>Ideas rectoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos teóricos y prácticos adquiridos. Análisis y discusión del capítulo I: La comunicación en la ciencia, tomado del libro: El texto científico: algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia, de Domínguez et al., (2018), organizado por equipos. • Proceso de transformación alcanzado.

<p>y la cacofonía. Ejercicios prácticos (4 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipologías de párrafos según la función. Faltas comunes en la redacción de textos científicos. Ejercicios prácticos (4 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente). <p>Taller No.1 Tema: Las relaciones textuales de cohesión y de coherencia. Mecanismos de cohesión. Estilo y tipologías textuales. El artículo de investigación y su estructura IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión). La cita y referencia dentro del texto (4 horas lectivas y 12 horas de trabajo independiente).</p> <p>Taller No.2 Tema: El queísmo, dequeísmo, deísmo, yeísmo y la cacofonía. Ejercicios prácticos.</p> <p>Taller No.3 Tema: Tipologías de párrafos según la función. Faltas comunes en la redacción de textos científicos. Ejercicios prácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principales proyecciones en torno a la formación continua con respecto al tema. • Aplicación del cuestionario.
---	---

Instrumento aplicado en talleres

Indicadores	Alto	Medio	Bajo
Conocimientos teóricos			
Conocimientos prácticos			
Interés por continuar superándose			

Alto: si considera que logró un 80 % o más de conocimientos (11 o los 13 aspectos trabajados). En cuanto al interés: si se considera muy motivado.

Medio: si considera que logró un 70% de conocimientos (10 aspectos). En cuanto al interés: si se considera poco motivado.

Bajo: si considera que logró solo un 60% de conocimientos (ocho o menos aspectos). En cuanto al interés: si se considera desmotivado.

Fuente: propia.

Anexo. 9

Índice de competitividad de los expertos

Cuestionario para determinar su coeficiente de competencia

Experto: teniendo en cuenta su experiencia, cualidades profesionales, así como sus características personales, se necesita que colabore en una investigación que se realiza en la carrera Licenciatura en Contabilidad y Finanzas referente a la redacción de textos científicos desde la formación continua. Por esta razón le pedimos que responda las siguientes interrogantes. Gracias.

Nombre y apellidos: _____

Especialidad: _____

Experiencia en la docencia: _____

Experiencia en la Educación Superior: _____

Categoría Docente: _____

Grado Científico: _____

Título Académico: _____

Centro de trabajo: _____

Provincia: _____

Cargo que ocupa: _____

1- Marque con una cruz (X), en una escala creciente de 1 a 10 el valor que se corresponda con el grado de conocimiento e información que usted posee acerca del tema objeto de la investigación.

Evaluación en Rangos									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy bajo									Muy alto

2- Según la tabla que a continuación se le ofrece de las fuentes de argumentación acerca del tema que se investiga, realice una autovaloración y marque con una cruz (X) el nivel en el cual considera encontrarse.

Fuentes de argumentación (Alto-Medio- Bajo).

Fuentes de argumentación		Alto	Medio	Bajo
1	Conocimiento y análisis teórico realizado en función de la redacción de textos científicos.			
2	Experiencia en la escritura de textos científicos.			
3	Conocimiento de trabajos relacionados con la redacción de textos científicos de autores nacionales.			
4	Conocimiento de trabajos relacionados con la redacción de textos científicos de autores extranjeros.			
5	Conocimientos propios del estado del problema			
6	Experiencia en la Educación Superior.			

Indicadores para evaluar

Fuentes de argumentación		Alto	Medio	Bajo
1	Conocimiento y análisis teórico realizado en función de la redacción de textos científicos.	Conocimiento acerca de todas las normas básicas a tener en cuenta en el proceso de redacción de textos científicos y estudios realizados al respecto.	Conocimiento acerca de algunas normas básicas a tener en cuenta en el proceso de redacción de textos científicos y estudios realizados al respecto.	Conocimiento de muy pocas normas básicas a tener en cuenta en el proceso de redacción de textos científicos y escasos estudios realizados al respecto.
2	Experiencia en la escritura de textos científicos.	Escritura de cinco o más textos científicos en los últimos cinco años.	Escritura de tres textos científicos en los últimos cinco años.	Escritura de dos textos científicos en los últimos cinco años.
3	Conocimiento de trabajos relacionados con la redacción de textos científicos de autores nacionales.	Amplios conocimientos acerca de trabajos y autores nacionales que abordan la temática de redacción de textos científicos (cinco o más).	Conocimientos acerca de trabajos y autores nacionales que abordan la temática de redacción de textos científicos (dos o tres).	Escasos conocimientos acerca de trabajos y autores nacionales que abordan la temática de redacción de textos científicos (uno).
4	Conocimiento de trabajos relacionados con la redacción de textos científicos de autores extranjeros.	Amplios conocimientos acerca de trabajos y autores extranjeros que abordan la temática de redacción de textos científicos (cinco o más).	Amplios conocimientos acerca de trabajos y autores extranjeros que abordan la temática de redacción de textos científicos (cinco o más).	Amplios conocimientos acerca de trabajos y autores extranjeros que abordan la temática de redacción de textos científicos (cinco o más).
5	Conocimientos propios del estado del problema.	Amplio conocimiento del tema a partir de la experiencia vivencial o del intercambio con especialistas o por otras vías.	Conocimiento general del tema a partir de la experiencia vivencial o del intercambio con especialistas o por otras vías.	Escaso conocimiento del tema a partir de la experiencia vivencial y ningún intercambio con especialistas ni otras vías.
6	Experiencia como docente en la educación superior.	Impartición de docencia en la educación superior durante más de 20 años.	Impartición de docencia en la educación superior de 15 a 20 años.	Impartición de docencia en la educación superior menos de 15 años.

Anexo. 9 A

Tabla 9: Coeficiente de conocimiento y argumentación de los expertos

Exp	Kc	1	2	3	4	5	6	Ka	K	Experto seleccionado.
1	0,9	m	a	a	a	a	a	0,9	0,90	1
2	0,4	b	b	b	b	b	b	0,5	0,45	
3	1,0	a	a	a	a	a	a	1,0	1,00	2
4	1,0	a	a	a	a	a	a	1,0	1,00	3
5	0,8	m	m	m	b	m	b	0,8	0,80	4
6	0,8	m	a	a	m	m	a	0,9	0,85	5
7	0,9	a	a	a	a	a	a	1,0	0,95	6
8	0,9	m	m	m	m	m	a	0,8	0,85	7
9	1,0	a	a	a	a	a	a	1,0	1,00	8
10	0,9	a	m	m	m	m	a	0,9	0,90	9
11	0,8	a	m	m	m	m	b	0,9	0,85	10
12	0,7	a	a	a	m	m	a	1,0	0,85	11
13	0,3	b	b	b	b	b	b	0,5	0,40	
14	0,9	a	a	a	m	m	a	1,0	0,95	12
15	0,8	m	m	m	m	m	a	0,8	0,80	13
16	0,9	m	a	a	a	m	a	0,9	0,90	14
17	1,0	a	a	a	a	a	a	1,0	1,00	15
18	0,3	b	b	m	a	a	a	0,5	0,40	
19	0,9	a	a	a	m	m	a	1,0	0,95	16
20	0,9	a	a	a	a	m	a	1,0	0,95	17
21	0,8	m	m	m	m	m	a	0,8	0,80	18
22	0,9	a	a	a	a	m	a	1,0	0,95	19
23	0,9	a	a	a	a	a	a	1,0	0,95	20
24	0,4	b	b	b	b	b	b	0,5	0,45	
25	0,9	a	a	a	m	m	a	1,0	0,95	21
26	0,9	a	a	a	a	a	a	1,0	0,95	22
27	0,8	m	a	m	m	m	a	0,9	0,85	23
28	0,8	m	m	m	a	m	a	0,8	0,80	24
29	0,9	a	a	a	a	a	a	1,0	0,95	25
30	0,8	m	m	m	m	m	a	0,8	0,80	26
31	0,9	a	a	a	a	a	a	1,0	0,95	27
32	0,9	a	a	m	a	m	a	1,0	0,95	28
33	0,4	b	b	b	b	b	b	0,5	0,45	
34	0,9	a	a	a	a	m	a	1,0	0,95	29
35	0,3	b	b	b	b	b	b	0,5	0,40	

Nota:

- 1- Conocimiento y análisis teórico.
- 2- Experiencia en la escritura de textos científicos.
- 3- Conocimiento de autores nacionales.
- 4- Conocimiento de autores extranjeros.
- 5- Conocimiento del estado del problema.
- 6- Experiencia en la Educación Superior.

Anexo.10

Cuestionario para la valoración del modelo por expertos

Objetivo: Valorar el modelo para el perfeccionamiento de la redacción de textos científicos desde la formación continua.

Colega, se requiere de su contribución como experto en la valoración del trabajo de investigación de la MSc. Tamara Jiménez Padilla del CUM de Cabaiguán, perteneciente a la Universidad José Martí de Sancti Spiritus. Los criterios aportados por usted serán apreciados propiamente y se tendrán en consideración para la elaboración de la tesis doctoral de la autora, en especial aquellos que puedan dirigirse al análisis y valoración crítica del resultado científico. Se le expresa el profundo agradecimiento. La autora.

Información acerca del experto:

1. Nombres y apellidos: _____
2. Títulos académicos - especialidad: _____
3. Cargo que desempeña: _____
4. Centro laboral: _____
5. Categoría docente y grado científico: _____
6. Años de experiencia docente: _____
7. Años de experiencia en la Educación Superior: _____

Cuestionario

- 1- Valore la estructura y determinación de los fundamentos del modelo.

Nota: hágalo siempre con la utilización de una cruz (X).

Estructura y fundamentos del modelo	Criterios			
	MA	A	PA	NA
Estructura del modelo. Componentes.				
Fundamentos teóricos y metodológicos.				

2. Valorar las formas organizativas empleadas para la superación profesional en función de la redacción de textos científicos en el modelo.
3. Sistema de contenidos de la redacción de textos científicos expresado en la dinámica que contempla el modelo (acciones de superación profesional).

Formas organizativas utilizadas	MA	A	PA	NA
1.Conferencia especializada Principios fundamentales de la redacción de textos científicos, características o rasgos prototípicos del lenguaje científico. Características lógicas, retóricas y lingüísticas. Faltas comunes aspectos lingüísticos o del estilo de redacción.				
2.Entrenamiento Principios fundamentales de la redacción de textos científicos, características o rasgos prototípicos del lenguaje científico. Características lógicas, retóricas y lingüísticas. Faltas comunes aspectos lingüísticos o del estilo de redacción.				
Talleres: Taller 1 Las relaciones textuales de cohesión y de coherencia. Mecanismos de cohesión. Estilo y tipologías textuales. El artículo de investigación y su estructura IMRyD (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión). La cita y referencia dentro del texto. Taller 2 El queísmo, dequeísmo, deísmo, yeísmo y la cacofonía. Ejercicios prácticos. Taller 3 Tipologías de párrafos según la función. Faltas comunes en la redacción de textos científicos. Ejercicios prácticos.				
Debate científico Impacto de la preparación recibida.				

5. Valorar si el modelo cumple con los requerimientos básicos de un resultado científico (De Armas, 2011).

Requerimientos básicos	MA	A	PA	NA
Factibilidad				
Aplicabilidad				
Generalizable				
Pertinencia				

Aspectos:

- Factibilidad: posibilidad real de su utilización y de los recursos que requiere.
- Aplicabilidad: expresarse con suficiente claridad para que sea posible su implementación.
- Generalizable: su condición, aplicabilidad y factibilidad permiten en condiciones normales la extensión del resultado a otros contextos semejantes.
- Pertinencia: por su importancia, valor social y necesidades a las que da respuesta.

Que tenga novedad, originalidad y validez.

7. Exprese una valoración general acerca del modelo de formación continua orientado a la redacción de textos científicos.

8. Enuncie las sugerencias que usted considere al evaluar cada indicador

Leyenda: Muy adecuado (**MA**), Bastante adecuado (**BA**), Adecuado (**A**), Poco adecuado (**PA**), No adecuado (**NA**).

Criterios para evaluar:

MA:

- Si el modelo cumple en toda su estructura y componentes con lo estipulado para este tipo de resultado de acuerdo con el criterio asumido.
- Si todos los fundamentos teóricos y metodológicos se corresponden con la estructuración e ilación de los componentes del modelo.
- Si todas las formas organizativas empleadas para la superación profesional cumplen con el tipo de actividad y permiten totalmente el objetivo propuesto.
- Si el sistema de contenidos de la redacción de textos científicos expresado en la dinámica que contempla el modelo (acciones de superación profesional) permite el fin propuesto.
- Si el modelo cumple con todos los requerimientos básicos de un resultado científico.

BA:

- Si el modelo cumple en parte de su estructura y componentes con lo estipulado para este tipo de resultado de acuerdo con el criterio asumido.
- Si la mayoría de los fundamentos teóricos y metodológicos se corresponden con la estructuración e ilación de los componentes del modelo.
- Si la mayoría de las formas organizativas empleadas para la superación profesional cumplen con el tipo de actividad y permiten el objetivo propuesto.
- Si el sistema de contenidos de la redacción de textos científicos expresado en la dinámica que contempla el modelo (acciones de superación profesional) permite el fin propuesto.
- Si el modelo cumple con la mayoría de los requerimientos básicos de un resultado científico.

A:

- Si el modelo cumple en su estructura y componentes con lo estipulado para este tipo de resultado de acuerdo con el criterio asumido, aunque pudiera perfeccionarse.

- Si los fundamentos teóricos y metodológicos se corresponden con la estructuración e ilación de los componentes del modelo, aunque pudieran ampliarse.
- Si las formas organizativas empleadas para la superación profesional cumplen con el tipo de actividad y permiten el objetivo propuesto, aunque pudieran utilizarse otras.
- Si el sistema de contenidos de la redacción de textos científicos expresado en la dinámica que contempla el modelo (acciones de superación profesional) permite el fin propuesto, aunque pudiera trabajarse otros o profundizar en los abordados.
- Si el modelo cumple con los requerimientos básicos de un resultado científico, aunque pudiera perfeccionarse.

PA:

- Si el modelo cumple de forma parcial en su estructura y componentes con lo estipulado para este tipo de resultado de acuerdo con el criterio asumido.
- Si los fundamentos teóricos y metodológicos no se corresponden en algunos aspectos con la estructuración e ilación de los componentes del modelo.
- Si las formas organizativas empleadas para la superación profesional no cumplen con la estructura metodológica de algunas actividades y no permiten el objetivo propuesto.
- Si la mayoría de los aspectos que contempla el sistema de contenidos de la redacción de textos científicos expresado en la dinámica que contempla el modelo (acciones de superación profesional) no permite el fin propuesto.
- Si el modelo no cumple con algunos de los requerimientos básicos de un resultado científico.

NA:

- Si el modelo no cumple en su estructura y componentes con lo estipulado para este tipo de resultado de acuerdo con el criterio asumido.
- Si los fundamentos teóricos y metodológicos no se corresponden en algunos aspectos con la estructuración e ilación de los componentes del modelo.
- Si las formas organizativas empleadas para la superación profesional no cumplen con el tipo de actividad y no permiten el objetivo propuesto.
- Si el sistema de contenidos de la redacción de textos científicos expresado en la dinámica que contempla el modelo (acciones de superación profesional) no permite el fin propuesto.
- Si el modelo no cumple con los requerimientos básicos de un resultado científico.

Anexo.10 A

Pertinencia inicial de los indicadores

Frecuencia absoluta

Indic.	Evaluación					Total
	<u>MA</u>	<u>BA</u>	<u>A</u>	<u>PA</u>	<u>!</u>	
I1	4	5	20	0	0	29
I2	8	4	17	0	0	29
I3	12	2	15	0	0	29
I4	8	7	14	0	0	29
I5	14	3	12	0	0	29
I6	4	13	12	0	0	29
I7	15	6	8	0	0	29
I8	11	7	11	0	0	29
I9	14	4	11	0	0	29
I10	7	7	15	0	0	29
I11	17	6	6	0	0	29
Total	0	0	0	0	0	319

Frecuencia acumulada absoluta

Indic.	Evaluación				
	<u>MA</u>	<u>BA</u>	<u>A</u>	<u>PA</u>	<u>!</u>
I1	4	9	29	29	29
I2	8	12	29	29	29
I3	12	14	29	29	29
I4	8	15	29	29	29
I5	14	17	29	29	29
I6	4	17	29	29	29
I7	15	21	29	29	29
I8	11	18	29	29	29
I9	14	18	29	29	29
I10	7	14	29	29	29
I11	17	23	29	29	29

Frecuencia acumulada relativa

Indic.	Evaluación				
	<u>MA</u>	<u>BA</u>	<u>A</u>	<u>PA</u>	<u>!</u>
I1	0.138	0.310	1.00	1.00	1.00
I2	0.276	0.414	1.00	1.00	1.00
I3	0.414	0.483	1.00	1.00	1.00
I4	0.276	0.517	1.00	1.00	1.00
I5	0.483	0.586	1.00	1.00	1.00
I6	0.138	0.586	1.00	1.00	1.00
I7	0.517	0.724	1.00	1.00	1.00
I8	0.379	0.621	1.00	1.00	1.00
I9	0.483	0.621	1.00	1.00	1.00
I10	0.241	0.483	1.00	1.00	1.00
I11	0.586	0.793	1.00	1.00	1.00

Pertinencia final de los indicadores

Frecuencia absoluta

Indic.	Evaluación					Total
	MA	BA	A	PA	I	
I1	10	11	8	0	0	29
I2	16	9	4	0	0	29
I3	18	7	4	0	0	29
I4	16	11	2	0	0	29
I5	16	9	4	0	0	29
I6	11	12	6	0	0	29
I7	18	7	4	0	0	29
I8	15	9	5	0	0	29
I9	17	7	5	0	0	29
I10	16	8	5	0	0	29
I11	17	8	4	0	0	29
Total	170	98	51	0	0	319

Frecuencia acumulada relativa

Indic.	Evaluación				
	<u>MA</u>	<u>BA</u>	<u>A</u>	<u>PA</u>	<u>I</u>
I1	0.345	0.724	1.00	1.00	1.00
I2	0.552	0.862	1.00	1.00	1.00
I3	0.621	0.862	1.00	1.00	1.00
I4	0.552	0.931	1.00	1.00	1.00
I5	0.552	0.862	1.00	1.00	1.00
I6	0.379	0.793	1.00	1.00	1.00
I7	0.621	0.862	1.00	1.00	1.00
I8	0.517	0.828	1.00	1.00	1.00
I9	0.586	0.828	1.00	1.00	1.00
I10	0.552	0.828	1.00	1.00	1.00
I11	0.586	0.862	1.00	1.00	1.00

Frecuencia acumulada absoluta

Indic	Evaluación				
	<u>MA</u>	<u>BA</u>	<u>A</u>	<u>PA</u>	<u>I</u>
I1	10	21	29	29	29
I2	16	25	29	29	29
I3	18	25	29	29	29
I4	16	27	29	29	29
I5	16	25	29	29	29
I6	11	23	29	29	29
I7	18	25	29	29	29
I8	15	24	29	29	29
I9	17	24	29	29	29
I10	16	24	29	29	29
I11	17	25	29	29	29

Cálculo de los puntos de cortes y evaluación de los indicadores iniciales

Indic.	<u>MA</u>	<u>BA</u>	<u>A</u>	<u>PA</u>	Suma	Prom.	N-Prom.	Evaluación
I1	-1.090	-0.495	3.490	3.490	5.395	1.349	0.334	Adecuado
I2	-0.595	-0.218	3.490	3.490	6.167	1.542	0.142	Bastante Adecuado
I3	-0.218	-0.043	3.490	3.490	6.719	1.680	0.004	Bastante Adecuado
I4	-0.595	0.043	3.490	3.490	6.428	1.607	0.076	Bastante Adecuado
I5	-0.043	0.218	3.490	3.490	7.155	1.789	-0.105	Bastante Adecuado
I6	-1.090	0.218	3.490	3.490	6.108	1.527	0.156	Adecuado
I7	0.043	0.595	3.490	3.490	7.618	1.905	-0.221	Bastante Adecuado
I8	-0.307	0.307	3.490	3.490	6.980	1.745	-0.062	Bastante Adecuado
I9	-0.043	0.307	3.490	3.490	7.244	1.811	-0.128	Bastante Adecuado
I10	-0.702	-0.043	3.490	3.490	6.235	1.559	0.125	Bastante Adecuado
I11	0.218	0.817	3.490	3.490	8.015	2.004	-0.320	Bastante Adecuado
Suma	-4.422	1.707	38.390	38.390	74.065	18.516		
Prom.	-0.402	0.155	3.490	3.490	N = 1.683			

Cálculo de los puntos de cortes y evaluación de los indicadores finales

Indic.	<u>MA</u>	<u>BA</u>	<u>A</u>	<u>PA</u>	Suma	Prom.	N-Prom.	Evaluación
I1	-0.399	0.595	3.490	3.490	7.176	1.794	0.226	Bastante adecuado
I2	0.130	1.090	3.490	3.490	8.200	2.050	-0.030	Muy adecuado
I3	0.307	1.090	3.490	3.490	8.377	2.094	-0.075	Muy adecuado
I4	0.130	1.484	3.490	3.490	8.594	2.148	-0.129	Muy adecuado
I5	0.130	1.090	3.490	3.490	8.200	2.050	-0.030	Muy adecuado
I6	-0.307	0.817	3.490	3.490	7.490	1.872	0.147	Bastante adecuado
I7	0.307	1.090	3.490	3.490	8.377	2.094	-0.075	Muy adecuado
I8	0.043	0.945	3.490	3.490	7.968	1.992	0.028	Muy adecuado
I9	0.218	0.945	3.490	3.490	8.142	2.036	-0.016	Muy adecuado
I10	0.130	0.945	3.490	3.490	8.055	2.014	0.006	Muy adecuado
I11	0.218	1.090	3.490	3.490	8.287	2.072	-0.052	Muy adecuado
Suma	0.907	11.178	38.390	38.390	88.865	22.216		
Prom.	0.082	1.016	3.490	3.490	N = <u>2.020</u>			

Anexo.11

Tabla 11: Resultados del instrumento parcial aplicado en los talleres

Subindicadores	Taller 1						Taller 2						Taller 3					
	A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
Conocimientos teóricos adquiridos.	3	17,6	11	64,7	3	17,6	5	29,4	10	58,8	2	11,7	7	41,1	9	52,9	1	5,8
Conocimientos prácticos adquiridos.	4	23,5	9	52,9	4	23,5	7	41,1	7	41,1	3	17,6	12	70,5	4	23,5	1	5,8
Interés por continuar superándose.	10	58,8	7	41,1	-	-	14	82,3	3	17,6	-	-	17	100	-	-	-	-

Anexo.12

Tabla 12: Análisis de la observación de sesiones científicas durante la aplicación

Subindicadores	Sesión científica		
	MA	A	PA
Tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos.		4	
Conocimientos que muestran.		4	
Implicación de los docentes.		4	
Interés que muestran los docentes ante la preparación.	5		

Fuente: propia.

MA (5): si se trabaja el tema, muestran conocimientos, así como implicación y participación de los docentes, muestran mucho interés ante la preparación.

A (4): si solo se menciona el tema, sin darle tratamiento; los docentes muestran algún conocimiento, muestran alguna implicación desde la participación e interés ante el tema.

PA (3): si no se le da tratamiento al tema, no muestran conocimientos, la implicación y participación es nula, al igual que el interés.

Anexo.13

Tabla 13: Análisis de la observación de sesión científica (postest)

Subindicadores	Sesión científica		
	MA	A	PA
Tratamiento que se le da a la redacción de textos científicos.	5		
Conocimientos que muestran.		4	
Implicación de los docentes.	5		
Interés que muestran los docentes ante la preparación.	5		

Fuente: propia.

MA (5): si se trabaja el tema, muestran conocimientos, así como implicación y participación de los docentes, muestran mucho interés ante la preparación.

A (4): si solo se menciona el tema, sin darle tratamiento; los docentes muestran algún conocimiento, muestran alguna implicación desde la participación e interés ante el tema.

PA (3): si no se le da tratamiento al tema, no muestran conocimientos, la implicación y participación es nula, al igual que el interés.

Anexo.14

Encuesta aplicada a los docentes (postest)

Objetivo: valorar los conocimientos, procederes e intereses adquiridos desde la superación recibida por los docentes en lo referente a la redacción de textos científicos.

Estimado docente el presente cuestionario le invita a emitir criterios acerca de los conocimientos y habilidades que ha logrado desde la superación recibida en lo concerniente a la redacción de textos científicos como profesional universitario, para escribir los resultados obtenidos en sus investigaciones. Por lo que se requiere que sea lo más sincero posible. Gracias por su colaboración.

Califique los indicadores según corresponda, para ello tenga en cuenta la instrucción general: Muy adecuado (MA), Adecuado (A) y Poco adecuado (PA)

Subindicadores	Valoración		
	MA	A	PA
1.1.2. Conocimientos teóricos acerca de la redacción de textos científicos (principios, tipologías de textos científicos adecuadas a la especialidad, características lógicas, retóricas y lingüísticas (léxicas, morfológicas, sintácticas y textuales) del texto científico y otros aspectos de este estilo.			
1.1.3. Conocimiento para la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico.			
2.1.1. Aplicación de los conocimientos teóricos.			
2.1.2. Desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos.			
2.1.3. Realización de la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción del texto científico.			
2.2.1. Superación posgraduada recibida para la redacción de textos científicos.			
2.2.3. Autosuperación realizada en función de la redacción de textos científicos.			
3.1.1. Tiempo dedicado a la preparación para la redacción de textos científicos.			
3.1.2. Interés en cuanto a esa preparación.			
3.1.3. Prioridad que le otorga a la preparación para la redacción de textos científicos.			
3.1.4. Valoración de la importancia del conocimiento de las características de la redacción de textos científicos.			
3.1.5. Valoración de la autorrevisión y autocorrección en el proceso de redacción de textos científicos.			
3.1.6. Valoración del crecimiento profesional desde la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos acerca de la redacción de textos científicos como parte de la formación profesional.			

Observaciones con respecto a algunos de los indicadores _____

Anexo.14 A

Tabla 14: Resultados de la encuesta a docentes (postest)

Subindicadores	Postest					
	MA	%	A	%	PA	%
1.1.2	4	23,5	13	76,4	-	-
1.1.3	12	70,5	5	29,4	-	-
2.1.1	3	17,6	10	58,8	4	23,5
2.1.2	3	17,6	9	52,9	5	29,4
2.1.3	12	70,5	5	29,4		
2.2.3	2	11,7	12	70,5	3	17,6
3.1.1	1	5,8	13	76,4	3	17,6
3.1.2	12	70,5	5	29,4	-	-
3.1.3	2	11,7	14	82,3	1	5,8
3.1.4	17	100				
3.1.5	17	100				
3.1.6	17	100				

Fuente: propia.

Anexo 15

Tabla 15: Resultados del estudio de los productos de la actividad (postest)

Incorrecciones en los textos científicos	Muestra																	#		CCH
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17			
Longitud oraciones-párrafos; formas de elocución		x		x		x				x		x			x	x		7	41,2	3
Estructura textual														x				1	5,9	4
Tipología textual																		0	0,0	5
Asentamiento bibliográfico																		0	0,0	5
Citación-referencia textual																		0	0,0	5
Marcadores textuales					x			x						x				3	17,6	4
Progresión temática o coherencia			x									x					x	3	17,6	4
Sintaxis descuidada							x				x							2	11,8	4
Falta de concordancia	x												x					2	11,8	4
Conjunciones-preposiciones					x				x									2	11,8	4
Pronombres ambiguos						x			x									2	11,8	4
Uso de formas verbales		x		x		x									x			4	23,5	4
Uso del gerundio				x				x							x			3	17,6	4
Uso de los adverbios																		0	0,0	5
Pronombres ambiguos																		0	0,0	5
Redundancia			x				x								x			3	17,6	4
Verbosidad				x	x				x									3	17,6	4
Vocabulario rebuscado																		0	0,0	5
Negación doble																		0	0,0	5
Lenguaje informal						x											x	2	11,8	4
Queísmo, deísmo, yeísmo				x				x			x		x		x			5	29,4	3
Cacofonía		x								x								2	11,8	4
Puntuación deficiente		x				x	x				x			x			x	6	35,3	3
Faltas ortográficas																		0	0,0	5
Abuso de la mayúscula	x	x								x								3	17,6	4
Errores por docente	2	5	2	5	3	5	3	3	4	2	3	2	2	3	5	2	2			
CCCV	4 A	3 PA	4 A	3 PA	4 A	3 PA	4 A	4 A	3 PA	4 A	4 A	4 A	4 A	4 A	3 PA	4 A	4 A			

Calificación cualitativa y cuantitativa horizontal (CCCH):

- Cuando los docentes no muestran errores la calificación del conocimiento es MA (5).
- Cuando hasta 4 docentes muestran errores la calificación del conocimiento es A (4).
- Cuando 5 o más docentes muestran errores la calificación del conocimiento es PA (3).

Calificación cualitativa y cuantitativa vertical (CCCV):

- Cuando el docente no muestra errores la calificación del conocimiento es MA (5).
- Cuando el docente muestra hasta 3 errores la calificación del conocimiento es A (4).
- Cuando muestran 4 o más errores la calificación del conocimiento es PA (3).

Anexo. 16

Tabla 16: Resultados del estudio de los productos de la actividad en pretest y postest (total de errores)

Errores	Pretest				Postest			
	Total	%	Cuantit.	Cualitat.	Total	%	Cuantit.	Cualitat.
Longitud oraciones-párrafos; formas de elocución	13	76,5	3	PA	7	41,2	3	PA
Estructura textual	5	29,4	3	PA	1	5,9	4	A
Tipología textual	0	,0	5	MA	0	,0	5	MA
Asentamiento bibliográfico	2	11,8	4	A	0	,0	5	MA
Citación-referencia textual	6	35,3	3	PA	0	,0	5	MA
Marcadores textuales	10	58,8	3	PA	3	17,6	4	A
Progresión temática o coherencia	7	41,2	3	PA	3	17,6	4	A
Sintaxis descuidada	7	41,2	3	PA	2	11,8	4	A
Falta de concordancia	3	17,6	4	A	2	11,8	4	A
Conjunciones-preposiciones	8	47,1	3	PA	2	11,8	4	A
Pronombres ambiguos	7	41,2	3	PA	2	11,8	4	A
Uso de formas verbales	8	47,1	3	PA	4	23,5	4	A
Uso del gerundio	4	23,5	3	PA	3	17,6	4	A
Uso de los adverbios	2	11,8	4	A	0	,0	5	MA
Pronombres ambiguos	5	29,4	3	PA	0	,0	5	MA
Redundancia	6	35,3	3	PA	3	17,6	4	A
Verbosidad	5	29,4	3	PA	3	17,6	4	A
Vocabulario rebuscado	3	17,6	4	A	17	100,0	5	MA
Negación doble	4	23,5	3	PA	17	100,0	5	MA
Lenguaje informal	7	41,2	3	PA	2	11,8	4	A
Queísmo, deísmo, yeísmo	6	35,3	3	PA	5	29,4	3	PA
Cacofonía	5	29,4	3	PA	2	11,8	4	A
Puntuación deficiente	11	64,7	3	PA	6	35,3	3	PA
Faltas ortográficas	5	29,4	3	PA	17	100,0	5	MA
Abuso de la mayúscula	7	41,2	3	PA	3	17,6	4	A
MA	1						8	
A	4						14	
PA	20						3	

Fuente: propia.

Anexo. 16 A

Tabla 17: Resultados del estudio de los productos de la actividad en pretest y postest (total de errores por docente)

Muestra	Pretest			Postest		
	# errores	Cuantit.	Cualitat.	# errores	Cuantit.	Cualitat.
D1	13	3	PA	2	4	A
D2	11	3	PA	5	3	PA
D3	9	3	PA	2	4	A
D4	11	3	PA	5	3	PA
D5	10	3	PA	3	4	A
D6	8	3	PA	5	3	PA
D7	10	3	PA	3	4	A
D8	7	3	PA	3	4	A
D9	10	3	PA	4	3	PA
D10	4	3	PA	2	4	A
D11	7	3	PA	3	4	A
D12	7	3	PA	2	4	A
D13	10	3	PA	3	4	A
D14	7	3	PA	3	4	A
D15	14	3	PA	6	3	PA
D16	3	4	A	2	4	A
D17	5	3	PA	2	4	A
Total	Con 5	0	MA: 0	Con 5	0	MA: 0
	Con 4	1	A: 1	Con 4	12	A:12
	Con 3	16	PA:16	Con 3	5	PA:5

Fuente: propia.

Anexo.17

Encuesta para evaluar el nivel de satisfacción de los docentes

Objetivo: Evaluar el nivel de satisfacción de los docentes luego de la implementación del instrumento práctico del modelo.

Estimado docente se ha culminado una etapa importante de todo el proceso que busca perfeccionar la redacción de textos científicos como parte de su desempeño profesional integral. Por ello, en su condición de pertenecer a la muestra de esta investigación es necesario que responda con sinceridad y espíritu colaborativo las siguientes interrogantes, lo cual nos acercará a una visión más real del logro de los objetivos propuestos mediante las acciones de superación. Gracias.

Cuestionario:

- 1- Su visión acerca de la importancia que tiene el dominio de los aspectos lingüísticos como parte esencial de la redacción de textos científicos en un profesor universitario:
(Solo marque con una X un aspecto y con otra X su cualidad):
___ Sigue siendo la misma: ___ Positiva ___ Negativa ___ Indiferente.
___ Se ha transformado: ___ Para bien ___ Para mal ___ Hacia la duda.
- 2- Esta experiencia ha influido en mi nivel de preparación para la redacción de textos científicos:
 La ha elevado a un nivel superior___
 La ha mejorado solo en algunos aspectos___
 La mantiene como antes___
 La ha involucionado___
- 3- De acuerdo con su valoración respecto a esta experiencia, su criterio apunta hacia (marque tres):
 La organización de las sesiones___
 Los temas y contenidos de las sesiones___
 La metodología y didáctica de las sesiones___
 Su desempeño en las sesiones___
 Su interés por cada actividad en las sesiones___

- La adquisición de un mayor nivel de conocimiento____
- La motivación por continuar profundizando en la temática____
- La preparación del profesor____
- Otro aspecto. ¿Cuál? _____

4- ¿Considera que las temáticas y actividades diseñadas para cada modalidad respondieron a sus necesidades de superación en cuanto a la redacción de textos científicos?

___ Sí

___ No

En caso negativo nos ayudaría conocer sus argumentos:

5- A continuación, hemos seleccionado algunos aspectos que reflejan el desempeño exitoso en la actividad de redacción de textos científicos. Usted debe evaluar del 1 al 5 en sentido cualitativamente ascendente [1(mal); 2(regular); 3 (bien); 4 (muy bien) y 5 (excelente)], qué calificación le daría a esa evidencia presente en sus niveles de logros en cuanto a la temática tratada:

Logré mejorar en cuanto a:

1- La aplicación de los principios de la redacción científica---

2- La ortografía____

3- La coherencia____

4- La cohesión____

5- Aspectos de carácter lingüístico o gramatical____

6- El interés por aprender a emplear los recursos o herramientas lingüísticas____

7- El interés por continuar superándome____

6- Ya conoce que los conocimientos lingüísticos relacionados con la redacción de textos científicos contribuyen a su desarrollo profesional tomando el grado de avance que ha apreciado en esta experiencia, autovalórese según la siguiente escala:

MA- Muy Adecuado A- Adecuado PA- Poco Adecuado

___ Conocimientos para enfrentar la actividad.

___ Motivación para enfrentar la actividad.

___ Confianza en sí mismo al enfrentar la actividad.

___ Voluntad de perseverar ante los obstáculos que aparezcan.

7- ¿Considera que se trabajaron los aspectos necesarios en cuanto a la redacción de textos científicos? ¿Sugiere otros temas que deberían fundamentar nuevas acciones de superación?

Todo lo necesario___

Algunos aspectos___

Ninguno de los aspectos___

Sugerencia de temas:

Anexo.17 A

Medición para evaluar el nivel de satisfacción

Aspecto 1:

ALTO

- Si del 90 al 100 % considera que su visión acerca de la importancia que tiene el dominio de los aspectos lingüísticos como parte esencial de la redacción de textos científicos en un profesor universitario se ha transformado para bien o sigue siendo la misma de forma positiva.

MEDIO

- Si del 80 a 89 % considera que su visión acerca de la importancia que tiene el dominio de los aspectos lingüísticos como parte esencial de la redacción de textos científicos en un profesor universitario se ha transformado para bien o sigue siendo la misma de forma positiva.

BAJO

- Si menos del 80% considera que su visión acerca de la importancia que tiene el dominio de los aspectos lingüísticos como parte esencial de la redacción de textos científicos en un profesor universitario se ha transformado para bien o sigue siendo la misma de forma negativa o indiferente.

Aspecto 2:

ALTO

- Si el 85 % o más considera que esta experiencia ha influido en su nivel de preparación para la redacción de textos científicos y lo ha elevado a un nivel superior.

MEDIO

- Si el 70 al 84 % considera que esta experiencia ha influido en su nivel de preparación para la redacción de textos científicos y lo ha mejorado solo en algunos aspectos.

BAJO

- Si menos del 70 % considera que esta experiencia ha influido en su nivel de preparación para la redacción de textos científicos y lo mantiene como antes o lo ha involucionado.

Aspecto 3:

ALTO

- Si el 85 % o más en su valoración de la experiencia apunta al menos hacia tres indicadores que tengan que ver directamente con su desempeño, interés, adquisición de un mayor nivel de conocimiento o motivación.

MEDIO

- Si del 70 al 84 % en su valoración de la experiencia apunta al menos hacia dos indicadores que tengan que ver directamente con su desempeño, interés, adquisición de un mayor nivel de conocimiento o motivación.

BAJO

- Si menos del 70 % en su valoración de la experiencia apunta solo hacia un indicador que tenga que ver directamente con su desempeño, interés, adquisición de un mayor nivel de conocimiento o motivación y los demás con el resto de los indicadores.

Aspecto 4:

ALTO

- Si el 90% o más considera que las temáticas y actividades diseñadas para cada modalidad sí respondieron a sus necesidades de superación en cuanto a la redacción de textos científicos.

MEDIO

- Si del 80 % al 89 considera que las temáticas y actividades diseñadas para cada modalidad sí respondieron a sus necesidades de superación en cuanto a la redacción de textos científicos.

BAJO

- Si menos del 80% considera que las temáticas y actividades diseñadas para cada modalidad no respondieron a sus necesidades de superación en cuanto a la redacción de textos científicos.

Aspecto 5:

ALTO

- Si el 90 % o más evalúa de 5, tres de los aspectos que tienen que ver con los contenidos y los dos que se relacionan con el interés.

MEDIO

- Si del 80 % al 89 evalúa de 4, tres de los aspectos que tienen que ver con los contenidos y al menos uno que se relaciona con el interés.

BAJO

- Si menos del 80% evalúa de 1 o 2, tres de los aspectos que tienen que ver con los contenidos y los dos que se relacionan con el interés.

Aspecto 6:**ALTO**

- Si el 85 % o más autovalora tres de los indicadores de MA y uno de A.

MEDIO

- Si del 70 al 84 % autovalora uno de MA y tres de A.

BAJO

- Si menos del 70 % autovalora uno de A y el resto de PA.

Aspecto 7:**ALTO**

- Si el 85 % o más considera que se trabajaron todos los aspectos necesarios, aunque sugiere otros que deberían fundamentar nuevas acciones de superación.

MEDIO

- Si del 70 al 84 % considera que se trabajaron algunos aspectos y sugiere otros que deberían fundamentar nuevas acciones de superación.

BAJO

- Si menos del 70 % considera que ninguno de los aspectos trabajados fueron necesarios y sugiere otros que deberían fundamentar nuevas acciones de superación.