



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACION EDUCATIVA



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA  
DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS  
EN EL LICEO BOLIVARIANO PEDRO GUAL Y EN LA  
ESCUELA TÉCNICA ALFREDO PIETRI, ESTADO  
CARABOBO, DURANTE EL AÑO  
ESCOLAR 2013-2014**

Autora: Licda. Nairalys Guevara  
Tutora: Dra. María Auxiliadora. Castillo

Naguanagua, Abril, 2016



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACION EDUCATIVA



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA  
DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS  
EN EL LICEO BOLIVARIANO PEDRO GUAL Y EN LA  
ESCUELA TÉCNICA ALFREDO PIETRI, ESTADO  
CARABOBO, DURANTE EL AÑO  
ESCOLAR 2013-2014**

**Tesis para Optar a Título de Magister en Investigación Educativa**

Autora: Licda. Nairalys Guevara  
Tutora: Dra. María Auxiliadora. Castillo

Naguanagua, Abril, 2016

## **DEDICATORIA**

*A Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.*

**Licda. Nairalys Guevara.**

## AGRADECIMIENTOS

A Dios quien sigue siendo cada día más real por permitirme existir y llegar tan lejos. Por guiar mis pasos, iluminarme y nutrirme de sabiduría, aún en los momentos más difíciles. Por darme la oportunidad de luchar cada día para crecer como ser humano.

“Estar preparado es importante, saber esperar lo es aún más, pero aprovechar el momento adecuado es la clave de la vida.” Arthur Schnizler

A mi madre Hipólita y a mi hermano Aníbal que sé que desde el cielo me están mirando con una linda sonrisa.

A Germán mi esposo, por la comprensión, paciencia, lealtad y ayuda incondicional; por transmitirme su energía positiva, animándome y proporcionándome una sugerencia útil cuando la necesito.

A mi hija Sarai, que es la razón de ser en mi vida.

A la UNIVERSIDAD DE CARABOBO, Área de Estudios de Postgrado, Programa de Maestría en Investigación, Educativa por haberme brindado la oportunidad de pertenecer a tan prestigiosa casa de estudio.

A las Instituciones Educativas, mi querido L.B. “Pedro Gual”, por abrirme sus puertas durante años y la E. T. “Alfredo Pietri” por recibirme y permitirme la ejecución de esta investigación.

A los PROFESORES: MARIA CASTILLO, ROSAURA SAYAGO y ALEXIS FUENTES, por que siempre me apoyaron con su alentador compromiso en la creación de este trabajo. Por su valiosa colaboración para que la culminación de esta investigación llegara a feliz término. Además por transmitirme esa confianza y amistad a todos los que como en mi caso, han tenido el privilegio de ser su alumno(a). *¡Gracias a todos!*

**Licda. Nairalys Guevara.**

## **AUTORIZACIÓN DE LA TUTORA**

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe DOCTORA María Auxiliadora Castillo titular de la cédula de identidad N° 7.079.252 en mi carácter de Tutor del Trabajo de Especialización Maestría titulado: Análisis Comparativo de la Producción Escrita de los Proyectos de Investigación realizados en el Liceo Bolivariano Pedro Gual y en la Escuela Técnica Alfredo Pietri, Estado Carabobo, durante el año Escolar 2013- 2014 .Presentado por la ciudadana Nairalys G. Guevara P. titular de la cédula de identidad N°12.315.690, para optar al título de Magíster en Investigación Educativa, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula a los treinta días del mes de julio del año dos mil quince

---

Firma

C.I: 7.079.252

## AVAL DE LA TUTORA

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe DOCTORA María Auxiliadora Castillo titular de la cédula de identidad N° 7.079.252, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Especialización Maestría titulado: Análisis Comparativo de la Producción Escrita de los Proyectos de Investigación realizados en el Liceo Bolivariano Pedro Gual y en la Escuela Técnica Alfredo Pietri, Estado Carabobo, durante el año Escolar 2013-2014. Presentado por el (la) ciudadana Nairalys G. Guevara P. titular de la cédula de identidad N° 12.315.690 para optar al título de Magíster en Investigación Educativa hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula a los treinta días del mes de julio del año dos mil quince.

---

Firma

C.I: 7.079.252

## ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS .....	x
LISTA DE GRÁFICOS .....	xi
RESUMEN .....	xii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA .....	3
Contextualización del Problema .....	3
Interrogantes de la Investigación .....	6
Objetivos de la Investigación .....	6
<i>Objetivo General</i> .....	6
<i>Objetivos Específicos</i> .....	7
Justificación .....	7
II MARCO TEÓRICO.....	11
Antecedentes de la Investigación .....	12
Bases Teóricas .....	17
El Texto Como Unidad de Comunicación .....	18
Las Prácticas Discursivas Escritas.....	18
El Texto Académico .....	20
Propiedades y Elementos de los Textos Académicos .....	21
Proyecto de Investigación, su Estructura y Discurso .....	23
III MARCO METODOLÓGICO.....	32
Diseño de la Investigación .....	32
Tipo de la Investigación.....	33
Fase de la Investigación Compatativa .....	34
Unidad de Análisis .....	35
Población.....	35
Muestra .....	36
Técnicas de Recolección de la Información .....	36
Instrumentos para la Recolección de Datos .....	37
IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	39
Dificultades de Cohesión Gramatical .....	42
Dificultades Tipológicas y Discursivas .....	50
Dificultades Tipológicas y Discursivas.....	62
V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	77

REFERENCIAS .....	84
ANEXOS.....	88



## LISTA DE CUADROS

CUADRO		p.p
1	Prácticas Discursivas.....	20
2	Niveles de Estructuración del Texto Según Grados de Complejidad Escritural .....	27
3	Niveles de Estructuración del Texto Según Grados de Complejidad Escritural .....	37
4	Liceo Bolivariano Pedro Gual .....	40
5	Liceo Bolivariano Pedro Gual .....	43
6	Liceo Bolivariano Pedro Gual .....	45
7	Liceo Bolivariano Pedro Gual .....	48
8	Liceo Bolivariano Pedro Gual .....	50
9	Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP –P) .....	51
10	Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP –P) .....	54
11	Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP –P) .....	57
12	Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP –P) .....	60
13	Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP –P) .....	63
14	Dificultades con los Márgenes .....	64

## LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICOS		p.p
1	Dificultades con los Márgenes .....	41
2	Criterios de Selección de los Proyectos.....	44
3	Criterios de Selección de los Proyectos.....	46
4	Criterios de Selección de los Proyectos .....	49
5	Criterios de Selección .....	52
6	Criterios de Selección .....	55
7	Criterios de Selección de los Proyectos .....	58
8	Criterios de Selección del Proyecto .....	61



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS  
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS EN EL LICEO  
BOLIVARIANO PEDRO GUAL Y EN LA ESCUELA TÉCNICA ALFREDO  
PIETRI, ESTADO CARABOBO, DURANTE EL AÑO ESCOLAR 2013-2014**

Autora: Licda. Nairalys Guevara  
Tutora: Dra. María Auxiliadora. Castillo  
Año 2015

**RESUMEN**

Desde el punto de vista del aprendizaje, la lectura y la escritura constituyen los procesos de aprendizaje que se alimentan a sí mismos: se aprende a leer en la medida que se lee, más y más, se aprende a escribir en la medida que el sujeto escribe, porque hace uso de dichos procesos, para decir lo que piensa, lo que se cree, lo que le gustaría compartir con otro. El propósito del presente Trabajo de Grado es comparar la formación de estudiantes, en cuanto a los niveles de complejidad escritural de los proyectos de investigación realizados en el Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG) (Valencia, estado Carabobo) y en la Escuela Técnica Robinsoniana Alfredo Pietri (ETAP) (San Joaquín, estado Carabobo), durante el año escolar (2013-2014). Esta investigación se encuentra dentro del paradigma cuantitativo de diseño documental de tipo descriptivo. La técnica para la recolección de datos se utilizó una lista de cotejo derivada del modelo piramidal de Mostacero (2010). Los instrumentos que se manejaron permitieron obtener información exhaustiva ante la complejidad estructural en la comprensión de textos académicos. En este sentido, los proyectos de ambas instituciones tienen dificultades con el nivel de estructuración de texto de la oración al párrafo, concretamente con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación. Así, los proyectos muestran que no siguen los procedimientos discursivos que caracterizan los textos académicos, las diferentes partes o secciones no se subdividen e identifican con títulos y subtítulos para indicar propósitos comunicativos diferentes. Se recomienda implementar la Inversión de la Pirámide Cognitiva de Tareas con la Escritura, como lo propone Mostacero (2010).

**Línea de Investigación:** Currículo, Pedagogía y Didáctica.

**Palabras clave:** Análisis comparativo, producción escrita, proyectos de investigación.

## INTRODUCCIÓN

La concepción tradicional que se tiene dentro de modelos curriculares educativos el país para promocionar la lectura y escritura direccionada a los estudiantes, se basa fundamentalmente que los mismos alcancen un cierto nivel en cuanto a la comprensión lectura se refiere, para así lograr la adquisición de conocimientos y desarrollar habilidades autodidactas. La promoción de la lectura y escritura es posible en las instituciones educativas con el uso de los textos en sus diferentes clases textuales propios de la cultura académica.

Las prácticas discursivas propias de la cultura académica son las monografías, informes, ponencias, trabajos y proyectos; los mismos son el resultado de un proceso complejo que reconoce en su base otros procesos de iguales características desarrollados en etapas previas de la alfabetización. Debido a su importancia en la creación de conocimiento y desarrollo de la ciencia es una línea de investigación de los postgrados relacionados con los estudios multidisciplinarios sobre la lingüística textual y discursiva; lo que se evidencia en la cantidad de trabajos presentados en los eventos nacionales e internacionales como los Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística, los Congresos de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, las Jornadas sobre Análisis del Discurso, entre otros.

En este sentido, se hace necesario plantear la promoción de la lectura y escritura basada en un enfoque de aprendizaje significativo para la formación de los estudiantes en función de la producción y comprensión de textos académicos y científicos, de modo que se conviertan en productores y lectores autónomos, donde se evidencie la participación activa y reflexiva para desarrollar las competencias comunicativas, habilidades del pensamiento, comprensión y expresión oral y escrita en los educandos.

Esta investigación se apoya en los estudios de los aspectos formales de la escritura de textos académicos según Calsamiglia y Tusón (2002), específicamente

los proyectos de investigación como prácticas discursivas escritas de acuerdo con Teberosky (2007) y los niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural según Mostacero (2010); además, sustentado legalmente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1998) y las demás normas legales vigentes. En relación a la metodología de investigación, se realizará dentro del paradigma cuantitativo de diseño documental de tipo descriptivo documental. En la técnica para la recolección de datos se utilizó una lista de cotejo.

La presente investigación estuvo estructurado en cinco capítulos: en primer lugar el Capítulo I se presentó el problema, su contextualización y delimitación e interrogantes de la investigación, objetivos general y específicos, justificación y sistema de variables, cada una con su respectiva definición conceptual y operacional. A continuación Capítulo II el marco teórico con los antecedentes relacionados con la investigación y donde se desarrollan los aspectos generales del tema. El Capítulo III Marco Metodológico, donde se detalla la metodología, tipo y diseño, así como el procedimiento que se ha seleccionado para desarrollar la investigación. Capítulo IV corresponde a los análisis de los cuadros y gráficos y la comparación de las dos instituciones. Finalmente el Capítulo V refiere las conclusiones y recomendaciones.

# **CAPÍTULO I**

## **EL PROBLEMA**

### **Contextualización y Delimitación del Problema**

La lectura y la escritura han pasado a tener cada vez una importancia mayor, desde el punto de vista personal y colectivo sea cual sea la definición que se le dé. Chartier citado en Castillo y Parra, (2006) afirma que “la lectura se considera como el instrumento más eficaz para la apropiación del acervo cultural, es de fundamental relevancia para la integración del hombre a las exigencias del mundo moderno” (p.34). En cuanto a la escritura, Parra (2006) expresa que: “La escritura se define como un instrumento de interrelación social, es decir; mediante ella el hombre se comunica con los demás a través del tiempo y del espacio” (p.34). Es decir, la lectura y la escritura no solo constituyen garantías del éxito profesional o académico, sino también son procesos que permiten dar respuestas a otras necesidades más profundas.

Gracias a la lectura y la escritura se entra en contacto con las ideas, los diferentes saberes y la cultura a lo largo de la historia. Así pues, se conoce la vida de otros hombres y mujeres, lo que a su vez proporciona al lector información valiosa para conocerse a sí mismo.

La escritura posee varias dimensiones; una de ellas, la escolar, reviste mucha importancia, ya que es en este ámbito donde se adquieren las capacidades para expresar o verbalizar lo aprendido. En un estudio realizado por Palencia y Sánchez (2010) se plantea que: “los estudiantes universitarios presentan debilidades al momento de producir diversos tipos de textos expositivos, argumentativos, narrativos” (p.22). Puesto que estos textos escritos son los más usados en el ambiente académico, es importante que el estudiante reconozca los diferentes patrones de organización en que puede presentarse un texto escrito.

En el mismo sentido, la investigación realizada por Palencia y Sánchez (2010) muestra las debilidades de los jóvenes para la producción escrita de textos argumentativos. Adicionan, las autoras, que el lenguaje escrito es el eje privilegiado de casi todos los trabajos escolares y universitarios, por ello, se necesita que los estudiantes tengan un manejo de la información cada vez más amplio y preciso para acceder a la producción y comprensión de textos a lo largo del período académico. Por el contrario, la escritura argumentativa no se privilegia en actividades de escritura en pre- universitarios.

Si en la práctica escolar las tipologías textuales se incluyen en la planificación y en la acción educativa, a los estudiantes no se les hará difícil cumplir con las asignaciones relacionadas con textos complejos como los académicos, por ejemplo, los proyectos e informes de investigación. Sin embargo, este tipo de texto académico no es debidamente ejercitado en la Educación Secundaria. De esta manera, no se corresponde con la realidad en cuanto al hecho de que a los estudiantes se les dificulta escribir resúmenes, informes o proyectos cuando realizan las diferentes actividades o asignaciones en las diversas áreas del saber. La situación anterior persiste en los liceos e instituciones educativas donde siguen aplicando un modelo tradicional en la enseñanza de la lengua escrita.

En la actualidad, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) de Educación Media General del Ciclo Diversificado 4º y 5º año en el área de Lenguaje, Comunicación y Cultura, incluye en su programa: “Procesos de análisis, comprensión y construcción de textos de diversas tipologías textuales; científico, tecnológico que contribuyan al desarrollo de la identidad latinoamericana y caribeña” (p.90). Sin embargo, los libros de texto que son utilizados por los estudiantes, “Colección Bicentenario” señalan los contenidos a desarrollar y las lecturas seleccionadas como novelas, cuentos, poemas; no contemplan como contenido la tipología textual ni los diversos tipos de textos.

De igual forma, el programa presenta los siguientes objetivos: Enriquecer el vocabulario del estudiante a través de los textos literarios, utilizar correctamente fuentes de información que permitan aumentar sus conocimientos literarios, elaborar

síntesis, redactar conclusiones precisas acerca de temas estudiados, ordenar correctamente sus ideas y emitir juicios personales en forma oral y escrita. No obstante, para los estudiantes es frecuente que hasta la elaboración de una ficha bibliográfica se convierte en una tarea difícil de lograr al primer intento.

También, al momento de producir textos escritos cuando realizan investigaciones, ensayos o artículos los estudiantes del 5° año muestran limitaciones en la búsqueda de información en los diversos tipos de textos, complementarios y de referencias, no leen el índice y esperan que el docente bibliotecario les indique exactamente los párrafos que están buscando. Por otro lado, en sus producciones escritas se evidencian debilidades y algunos problemas o fenómenos como disortografía y textualización inadecuada. En fin, no demuestran interés por la lectura y la escritura.

La problemática antes descrita se presenta en el Liceo Nacional Bolivariano Pedro Gual y en la Escuela Técnica Robinsoniana Alfredo Uslar Pietri donde la mayoría de los estudiantes tienen dificultades con los procesos de ortografía, redacción, comprensión, interpretación y producción de textos escritos. En lo que se refiere, a la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, se da de una forma repetitiva, memorística cuando debería enfocarse en la gramática, la sintaxis, la morfosintaxis y, sobre todo, en los procesos de lectura y escritura que son tan esenciales para la formación académica de todo individuo en esta sociedad que cada día va creciendo como una ola arrolladora en cuanto al desarrollo del conocimiento en las diversas áreas del saber.

Por otro lado, pareciera que los profesores o docentes que imparten la enseñanza aprendizaje en el área disciplinar Lenguaje Comunicación y Cultura del Liceo Bolivariano “Pedro Gual” en los diferentes años (1°,2°,3°,4° y 5°) de educación Básica, Media y Diversificada, tuvieran una sola estrategia metodológica para desarrollar las clases en los salones y lo hacen solo para cumplir con el contenido programático sin importarles qué interés tiene el estudiante por los procesos de lectura y escritura, lo que hace que el estudiante pierda la oportunidad de manifestar su inquietud en alguna de las materias que está cursando de acuerdo al grado.



También, los docentes en su puesta en práctica no toman en cuenta los procesos de lectura y escritura. De hecho, la forma más frecuente es realizar las evaluaciones a sus estudiantes a través de productos escritos: trabajos, talleres, pruebas, entre otros y algunos docentes al estar frente a un escrito le dan mayor importancia a la presentación del trabajo o quizás a la forma del mismo como títulos, sangrías, márgenes sin importarles el contenido y la redacción de los textos.

De lo anteriormente planteado, surge la necesidad de conocer las características formales de la escritura de textos académicos, los niveles de estructuración del texto y los niveles de complejidad escritural que presentan los proyectos de investigación como textos académicos, en las instituciones educativas Liceo Nacional Bolivariano “Pedro Gual” y Escuela Técnica Robinsoniana “Alfredo Uslar Pietri”.

Conforme a estos planteamientos, la autora del estudio se formula las siguientes interrogantes, las cuales se presentan a continuación y son respondidas mediante el desarrollo del estudio propuesto.

### **Interrogantes de la Investigación**

¿Cuáles son los aspectos formales de la escritura de textos académicos?

¿Cómo son los niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural?

¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre los Proyectos de Investigación elaborados por los estudiantes del Liceo Nacional Bolivariano Pedro Gual ubicado en Valencia y la Escuela Técnica Robinsoniana Alfredo Pietri ubicada en San Joaquín (Estado Carabobo) en cuanto a estructura de párrafos y construcción del discurso?

#### *Objetivo General*

Comparar los niveles de complejidad escritural de los Proyectos de Investigación realizados en el Liceo Nacional Bolivariano Pedro Gual (Valencia,

estado Carabobo) y en la Escuela Técnica Robinsoniana Alfredo Pietri (San Joaquín, estado Carabobo), durante el año escolar 2013-2014.

### *Objetivos Específicos*

- ✓ Caracterizar los aspectos formales de la escritura de textos académicos.
- ✓ Describir los niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural.
- ✓ Contrastar los Proyectos de Investigación elaborados por los estudiantes del Liceo Nacional Bolivariano Pedro Gual ubicado en Valencia y de la Escuela Técnica Robinsoniana Alfredo Pietri ubicada en San Joaquín (Estado Carabobo) en cuanto a estructura de párrafos y construcción del discurso.

### **Justificación de la Investigación**

El aprendizaje de los procesos de lectura y escritura se consideran trascendentales en la vida de las naciones. Así, entre los propósitos fundamentales de la Unesco (1994) destaca la promoción de la lectura y la escritura como bases para el desarrollo del conocimiento, de la ciencia, de la tecnología y la economía de los países de América Latina.

En Venezuela, la propuesta del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) (2007), señala que el currículo constituye un elemento primordial para la construcción del modelo educativo para dar respuesta, al conjunto de planes, políticas, programas y proyectos estructurados e integrados entre sí, que va orientado de acuerdo con las etapas del desarrollo humano, persigue garantizar la educación a toda la población desde la rectoría del Estado venezolano, ejercida por intermedio del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), en los diferentes Subsistemas.

Es a partir del año 2007, cuando se consolida el SEB con la elaboración de una propuesta curricular que materializa las condiciones de la sociedad venezolana, para la consecución del modelo de Estado plasmado en la Constitución de la República

Bolivariana de Venezuela (1999) donde se resuelve que la concepción curricular adoptada esté guiada por las ideas de Simón Rodríguez, Simón Bolívar y Ezequiel Zamora; así como por los planteamientos de pedagogos venezolanos y latinoamericanos como Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén San Juan; así como Paulo Freire y José Martí; sin dejar de considerar los aportes de los paradigmas aplicados a la educación.

Específicamente, con respecto a los procesos de lectura y escritura en los fundamentos del SEB hacen referencia a Freire (citado en Damiani y Bolívar, 2007), quien concibe la educación como un proceso que sirva para que los y las estudiantes y que maestros aprendan a leer la realidad para escribir su historia, lo cual supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo. Y así poder superar lo expresado por Damiani y Bolívar, (2007) en su pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano: "De leer, escribir y contar no se pasa en la escuela pública. Y de la escuela pública, a la faena, al espectáculo del lujo, al deseo de poseerlo, a la vanidad de ostentarlo, a las angustias crueles e innobles de rivalizar con el vecino" (p.113). Es decir, que la educación vaya más allá, que no sea sólo para la adquisición de destrezas meramente instrumentales.

Así, este estudio desde lo ontológico concibe al individuo como un ser social, con necesidades físicas, mentales, espirituales, económicas, emocionales maduro y con capacidad de alcanzar el equilibrio consigo mismo, con la familia, el trabajo y el mundo. Enfocado al crecimiento integral uniendo los aspectos físicos, espirituales, psicológicos que facilitan la recuperación de los valores y principios que puede ser la clave de la búsqueda hacia una nueva filosofía personal, que facilite el logro de sus metas individuales y profesionales.

Además, el diseño curricular del SEB establece componentes en el Área de Aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura para 4º y 5º año de Educación Básica Bolivariana. Con respecto al de la comunicación como expresión del desarrollo socio histórico de la humanidad, integra expresiones culturales e históricas de la localidad, región y país; uso crítico de los medios de comunicación social, la radio comunitaria, la televisión, el cine; los procesos de análisis, comprensión y

construcción de textos de diversas tipologías textuales: científico, tecnológico como componente contribuye al desarrollo de la identidad latinoamericana y caribeña, producción oral y escrita de cuentos, novelas, análisis de las construcciones formales escritas: ponencias, informes, artículos, informativos, monografías, tesis y la argumentación.

Así, para desarrollar la escritura como proceso y actividad dentro del nuevo diseño curricular y sus orientaciones metodológicas en el Subsistema Educación Secundaria Bolivariana (Liceos Bolivarianos y Escuelas Técnicas Robinsonianas) se tienen las áreas de aprendizaje, entre ellas Lenguaje, Comunicación y Cultura, con la que se aspira que el estudiante valore la función social del lenguaje como medio de comunicación en los diferentes géneros discursivos, con énfasis en el uso del idioma castellano y lenguas indígenas, a través de experiencias de aprendizaje que le permitan la expresión del pensamiento crítico, reflexivo y liberador en el estudio de las condiciones socioculturales, para el fortalecimiento de la formación de la conciencia social como base de los saberes locales, nacionales y universales.

En este sentido, a lo largo de los tiempos se le ha reconocido a la escritura la capacidad para transmitir y producir conocimiento. Así, se le ha conferido un valor epistémico y se la ha asociado culturalmente al avance del saber (Calsamiglia y Tusón, 2002). De allí que, recientemente, se ha volcado el interés en estudiar sistemáticamente el ámbito de los escritos científicos. Vale decir que, pesar de la diversidad de orientaciones y de prácticas de enseñanza, dos productos que generalmente se solicita a los alumnos en las asignaturas son los proyectos y reportes de investigación que en lo formal deben ajustarse a ciertos lineamientos.

Al respecto, Botta y Warley (2007) expresan que: "La popularización de los informes de laboratorio en el área de las ciencias físico-naturales y la confección de monografías para las ciencias sociales y las disciplinas estéticas ya son una práctica bien extendida en la escuela media" (p.77). Por lo que se hace necesario que se delimiten los aspectos que debe contener una estrategia didáctica orientada a promover el desarrollo de habilidades escriturales en los estudiantes, así como construir criterios de valoración específicos para textos científicos, bien sea reportes

de investigación experimental, informes o proyectos, los cuales pueden ser la base de una herramienta que eventualmente puedan utilizar tanto profesores como estudiantes para evaluar algunos textos científicos.

En particular, es importante destacar lo expresado por Mostacero (2010) haciendo referencia a la didáctica de la escritura, según la cual deja en claro la necesidad de superar la concepción de escritura como error y como producto, y propone el aprendizaje de las modalidades enunciativas y textuales de acuerdo con los niveles de complejidad escritural, es decir, las dificultades que presenta el texto: ortográficas y de acentuación; de la oración al párrafo; del párrafo al discurso.

Sin duda, desde el punto de vista pedagógico, no sólo serán beneficiados los estudiantes del 5° año del Liceo Nacional Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Robinsoniana “Alfredo Uslar Pietri”, también los profesores, al facilitar este estudio, o sea, la construcción de textos escritos por parte de docentes y alumnos, enfocado para utilizarlo en su proceso de enseñanza y aprendizaje y como canal de difusión de experiencias de crecimiento y transformación social.

A partir de lo mencionado anteriormente, este estudio según la autora, se torna pertinente pues busca precisamente que los estudiantes del 5° año del Liceo Nacional Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Robinsoniana Alfredo Uslar Pietri desde sus capacidades logren alcanzar sus necesidades básicas para conseguir una adecuada calidad de vida, no sólo a nivel personal sino de toda la comunidad en general.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

El marco teórico es un conjunto de ideas y explicaciones, generalmente ya conocidas, en una disciplina, que permiten organizar los datos de la realidad para lograr que a partir de ellas puedan ratificarse los planteamientos ya hechos o desprenderse nuevos conocimientos. De acuerdo con Rodríguez (2005):

El marco teórico y conceptual es la exposición resumida, concisa y pertinente del conocimiento científico y de hechos empíricamente acumulados acerca de nuestro objeto de estudio; se elabora desde la perspectiva de una ideología y un marco de referencia determinados. Su preparación en cuanto al proceso de análisis y síntesis permite precisar, metodológicamente nuestro problema y la hipótesis correspondiente. (p.57)

Ciertamente, el proceso general de cualquier investigación parte de la teoría y por ello es necesario que se manifiesten explícitamente cuál o cuáles son las teorías que fundamentan el estudio.

Es así como a continuación se dispone la explicación de los conceptos relacionados con los aspectos formales de la escritura de textos académicos, específicamente, los proyectos de investigación como prácticas discursivas escritas y los niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural como los ejes conceptuales bases para el desarrollo de los objetivos planteados en la presente investigación. Del mismo modo, se plantea diversas visiones relacionadas con el tema a partir de investigaciones previas realizadas por diferentes autores y la fundamentación legal que sustenta el estudio ejecutado.

## **Antecedentes de la Investigación**

Los antecedentes son investigaciones que otros autores o investigadores han realizado tanto a nivel nacional como internacional, sobre el tema, también se puede definir como aquellos trabajos de investigaciones que preceden al que se está realizando. Los antecedentes sirven de guía a los investigadores y a su vez permiten hacer comparaciones con otras investigaciones referidas a la calidad de vida como campo de investigación y tener idea de cómo se ha tratado el problema en oportunidades anteriores. Respecto a ello Hernández, Fernández y Baptista (2008) afirman:

Al acudir a los antecedentes, nos damos cuenta de cómo ha sido tratado un problema específico de investigación, qué tipo de estudio se ha efectuado, con qué sujetos, cómo se han recolectado los datos, en qué lugares se ha llevado a cabo y qué diseño se ha utilizado (p. 72).

Los antecedentes según Hurtado (2000): "...comprenden las conclusiones de cada una de las investigaciones que puedan servir de base para que nosotros prosigamos." (p. 72). De este modo, los resultados y deducciones de otras investigaciones pueden ser el punto de partida para nuevos planteamientos.

De aquí se deduce que los antecedentes son trabajos previos realizados por otros investigadores que han sido analizados para extraerles sus aportes. Bajo estos aspectos, los trabajos que anteceden a éste, están relacionados con la producción de textos escritos, cuya pertinencia es relevante para esta investigación, razón por la cual se citan algunos a continuación:

Martínez (2010) en su tesis titulada: "La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación chilena (SIMCE) desde los modelos cognitivos de la producción escrita", presentada a la Universidad de Chile para optar al grado de Magister en Estudios Cognitivos, plantea como objetivo determinar, analizar y evaluar los aportes y aplicaciones de los modelos

de la producción escrita en la evaluación de la escritura del sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje (SIMCE). Al mismo tiempo, busca diseñar un modelo de escritura que, integrando los principales hallazgos respecto de la producción escrita realizados por las ciencias cognitivas en las últimas décadas, satisfaga los principios del sistema de evaluación. Finalmente, se propone una serie de consideraciones respecto de la producción escrita en el sistema nacional de educación que incluyen la necesidad de una mayor articulación de los materiales curriculares y evaluativos, la incorporación de elementos de proceso y una mejor caracterización de los tópicos de escritura.

El desarrollo de la tesis siguió un método cualitativo de comparación y contraste. Para ello, tras presentar la relación entre ciencia cognitiva y educación, presenta el problema específico de la tesis, da cuenta de las teorías cognitivas de escritura y observa las fortalezas, debilidades de las teorías de evaluación desde el punto de vista cognitivo. Luego, revisa las distintas pruebas existentes en la literatura comparada, considera los parámetros en todos los mecanismos seleccionados a través de criterios explícitos y hace un análisis crítico evaluando las posibilidades, beneficios, desventajas de buscar más adecuación con los hallazgos en ciencia cognitiva. Para concluir que en su versión actual la prueba de escritura SIMCE 2008 no determina ni caracteriza con claridad cuáles son los tópicos sobre los que se requiere escribir. Por ello, recomienda realizar una caracterización para adecuar más la prueba a las prácticas internacionales de una parte y facilitar el proceso de preparación de la escritura por parte de los establecimientos educacionales.

Es de interés la revisión de este trabajo, básicamente, por el extenso análisis sobre los modelos de evaluación de la producción escrita; considerando entre ellos tests que evalúan tareas, tipo de ítem, tipo de discurso, tópico, complejidad cognitiva, audiencia, formato de presentación, criterios de evaluación, condiciones de administración, procesos de escritura medidos, lo que cubre un amplio rango de categorías y le permite a la autora ampliar su visión teórica, lo que facilita la comprensión e interpretación con información sobre variables del presente estudio y permitió acercarse a la realidad latinoamericana.



Por su parte, Jaramillo (2011) presentó una tesis titulada “Uso de marcadores discursivos en textos argumentativos escritos por estudiantes de Enseñanza Media”, para optar al grado de Magister en Lingüística mención Lengua Española, Universidad de Chile, con el propósito central de examinar el discurso escrito bajo la modalidad argumentativa. Específicamente, se examinó el rol funcional de los marcadores discursivos usados para la configuración de las secuencias argumentativas. Para el cumplimiento del objetivo referido, se examinaron textos argumentativos escritos por estudiantes de enseñanza media de un colegio particular subvencionado de Santiago de Chile que configuraron un corpus lingüístico de 35 textos argumentativos escritos.

Referente a la metodología, el estudio es de carácter descriptivo y de base empírica para determinar qué categorías de marcadores discursivos son las más utilizadas por estudiantes de enseñanza media en la elaboración de textos argumentativos escritos. Además del análisis cuantitativo del empleo de marcadores discursivos, se determinaron las funciones lógico-semánticas, pragmáticas y discursivas de los recursos referidos. Finalmente, se contrastaron los resultados de este estudio con aquellos derivados de algunas investigaciones relacionadas con los marcadores discursivos en textos orales.

Este estudio representa para la autora, una interesante fuente de información, porque expone aspectos teóricos asociados con las variables estudiadas, por ello sirvió de guía y apoyo a la investigación realizada. De particular interés resulta la coincidencia en cuanto a la población en estudio y el detallado análisis de los textos, porque en el presente trabajo no sólo se analizan sino se comparan y favorece el seguimiento al proceso metodológico utilizado.

“Diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de textos de carácter científico”, es el título del Trabajo de Grado presentado en la Universidad del Zulia por Delgado (2009) para optar al Grado de Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. La investigación tuvo como objetivo diseñar estrategias didácticas que sirvieran de apoyo a los docentes del área de ciencia para el desarrollo de la competencia

comunicativa de sus alumnos y en la producción de textos escritos de carácter científico en Media, Diversificada y Profesional. Para lograrlo se propuso identificar los problemas en la producción de textos escritos de carácter de proyecto de investigación y diseñar estrategias para mejorar la competencia comunicativa escrita.

El trabajo se realizó bajo la modalidad de proyecto factible, apoyado en una investigación de campo, descriptiva con un enfoque cuantitativo. En cuanto a los problemas en la producción escrita de los estudiantes los resultados fueron pocos satisfactorios porque sólo un participante obtuvo una puntuación alta, la mayoría se ubicó en la escala baja o no logró producir un texto con las características requeridas por el instrumento diseñado. Delgado (2009) atribuye estos resultados a los procesos pedagógicos utilizados por los docentes de la escuela venezolana, en donde se desestima la textualidad como esencia del discurso y se insiste en los aspectos formales de la escritura. Entonces, se hace una propuesta de un conjunto de estrategias didácticas, fundamentadas en los modelos de Flower y Hayes (1981, 1993, 1996) para desarrollar aspectos concernientes a la comprensión y producción de textos científicos, haciendo énfasis en su léxico, su estructura textual, sus formas discursivas y las características del lenguaje científico.

El trabajo de Delgado (2009) fue de enorme ayuda al establecer la relación entre estrategias didácticas que se usan en el aula y el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de textos de carácter científico estableciendo cómo se afectan y cómo puede intervenir para mejorar procesos y resultados. Además, reseña las teorías sobre la producción escrita, la lingüística textual y la enseñanza de la escritura. Finalmente, basa su propuesta en la interrelación entre la habilidad lectora y la de producción de textos, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y el aprendizaje cooperativo; conforma la misma en dos secciones: Estrategias para la comprensión lectora de textos científicos y Estrategias para la producción del texto científico; que incluyen dos secciones donde se ofrecen estrategias para acompañar las secciones anteriores: de ambientación, de activación y de metacognición, resultando de suma importancia porque permitió tener una amplia y profunda visión del contexto en estudio.

Por su parte, Márquez (2011) en su estudio titulado: “Usos y fines de la producción escrita en los docentes de Media General de la U.E. “San José de los Chorritos” Municipio Libertador Edo – Carabobo”, tuvo el propósito de analizar los usos y fines de la escritura en los docentes. Desde el punto de vista metodológico, este estudio estuvo enmarcado en el paradigma cualitativo y dentro de la modalidad etnográfica, realizando observación, descripción e interpretación de ambiente natural y físico de docentes, alumnos y aula de clase. Los sujetos de la investigación fueron tres docentes tomados con intencionalidad de tres áreas diferentes, Lengua y Literatura, Matemáticas y Educación para el Trabajo. Las técnicas utilizadas fueron la observación no participante y la entrevista no estructurada. Se llegó a la conclusión que los usos y fines de la escritura de los docentes se limitan tanto a los contenidos programáticos del área que imparte éste como a su planificación diaria y demás registros valorativos del desempeño del alumno en el aula desde el punto de vista académico y conductual. Por otro lado, los docentes conciben la escritura como algo propio de un especialista o un escritor más no como un ente trascendental que va de la mano con la enseñanza, ni que la producción escrita implica una competencia lingüística que ayuda a desarrollar los conocimientos y conectarse con el mundo interior.

La selección de este estudio se justifica puesto que el tema tratado está en concordancia con lo planteado en esta investigación, ya que ambos estudian la producción de textos escritos. La serie de resultados que presenta permiten visualizar la relevancia de la escritura desde el punto de vista personal y colectivo, sobre todo la competencia docente necesaria para que los estudiantes adquieran las capacidades para expresarse o verbalizar lo aprendido.

Tallaferro (2014) realizó una investigación titulada: “Estrategias metacognitivas empleadas en la producción de textos narrativos escritos.” El propósito principal de este estudio fue describir las estrategias metacognitivas empleadas por cinco estudiantes de 5to año de bachillerato del Liceo Nacional “Pedro Gual” al producir textos narrativos. Este trabajo se desarrolló como un estudio de caso dentro del paradigma cualitativo, aunque utilizó para recolección de datos un momento

cuantitativo en la forma de la aplicación de un cuestionario. Se realizó en cuatro fases: la fase preparatoria, la de trabajo de campo, la analítica y, por último, la informativa.

Para recolectar la información, se usaron tres herramientas: un cuestionario, la producción de un cuento por parte de los estudiantes, y una entrevista focalizada. Dicha información se sometió a la triangulación para llegar a las conclusiones más resaltantes: no todos los estudiantes emplean las estrategias metacognitivas necesarias para la producción de un cuento y que existen incongruencias entre lo que manifiestan poner en práctica y lo que realmente hacen.

Para Tallaferró (2014), la escritura es una actividad realizada diariamente en las aulas; gran parte se basa en las evaluaciones a las que se someten los estudiantes en la producción escrita y son calificadas, cualitativa o cuantitativamente con base en ella. Esto hace que su estudio sea de gran valor para todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera, la investigación referida sirvió de guía y apoyo ya que expone aspectos teóricos asociados con las variables en estudio y valiosas consideraciones de su autor.

Es así como cada una de las investigaciones seleccionadas, se relacionan con el tema en estudio y se constituyen en un aporte significativo pues permitieron conocer el carácter relevante del mismo.

### **Bases Teóricas**

Las bases teóricas son el resumen de todos los conocimientos que actúan como base para orientar la búsqueda de la razón de ser del trabajo de investigación que se realiza. Así, corresponde hacer el análisis de las teorías que se consideren válidas para el adecuado encuadre y fundamentación del estudio.

En este sentido, como fundamentos para la comparación de la producción escrita, en este caso los proyectos de investigación de ambas instituciones educativas, Liceo Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Alfredo Pietri, se tomará la clasificación de las prácticas discursivas escritas de Calsamiglia y Tusón (2002); la

definición y caracterización de texto académico de Teberosky (2007) y los niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural de Mostacero (2010). A manera de entrada a las bases teóricas, se hará una aclaratoria en cuanto a las categorías: texto y discurso.

### ***El texto como unidad de comunicación***

Los conceptos de texto y discurso se emplean como si fuesen sinónimos, pero existen diversas posiciones por diferentes autores. Al respecto, Álvarez (2001) expresa que el texto: “Es un conjunto de elementos lingüísticos (palabras, oraciones) según reglas estrictas de construcción y el discurso, la emisión concreta de un texto, por un enunciador determinado, en una situación de comunicación determinada” (p.4). Así, el texto pasa a ser discurso cuando es emitido en una situación o cuando se atiende a sus condiciones de producción y recepción. Por ello, puede llamarse texto a la estructura formal gramatical de un discurso donde se hace énfasis en el texto como tal, aunque íntimamente ligado al aspecto construccional, donde éste exhiba siempre los rasgos del entorno comunicativo o situación del discurso.

Por otra parte, cabe distinguir entre el texto oral y escrito puesto que ambas formas se incluyen en el texto como estructura verbal. El texto oral es el que se produce mediante sonidos, es transitorio, inmediato en el tiempo y en el espacio está ligado a la información contextual que se deriva del entorno inmediato en que se produce la comunicación. En el texto oral, influyen los rasgos prosódicos como entonación, acento y pausas. Por el contrario, el texto escrito se produce mediante imágenes, letras: permanece en el tiempo, requiere de información universal basada en la experiencia y el conocimiento cultural, y dispone de signos de puntuación y recursos tipográficos como: letras, espacios en blanco, títulos.

### **Las prácticas discursivas escritas**

Correspondiente a la oralidad, la práctica generalizada y primordial es la conversación,

en lo que respecta a la escritura se encuentra una gran diversidad textual que se ha ido generando en los diferentes ámbitos en aquellas sociedades en las que la escritura ha venido a formar parte sustancial de los hábitos y formas de vida. En la escritura se encuentra una gran diversidad textual que depende de los diferentes ámbitos o espacios sociales de interacción (Calsamiglia y Tusón, 2002). Aunque los géneros discursivos son múltiples, una forma de organizarlos es vinculándolos con los espacios o ámbitos en donde las prácticas escritas están ya institucionalizadas.

La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, cuyas potencialidades comunicativas han sido aprovechadas de modo variado y dinámico por cada grupo humano, según sus necesidades y circunstancias. En cada contexto sociocultural, leer y escribir ha adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos que cumplen unas determinadas funciones, con unos roles determinados de lector y autor, con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida. (Calsamiglia y Tusón, p.1).

En concordancia con lo planteado, puede señalarse que si algo caracteriza al discurso es su complejidad y heterogeneidad, pero en toda su organización y construcción están presentes normas, reglas y principios que orientan la labor tanto del escritor como del lector y los ubica como miembros de un determinado contexto sociocultural.

De hecho, en cada ámbito profesional se generan actividades escritas con valor funcional, etiquetadas socialmente: los médicos escriben recetas, los comerciantes extienden facturas, los profesores elaboran programas de asignaturas, los estudiantes redactan trabajos y exámenes, entre otros. Sin duda, son innumerables los escritos habituales. Entonces, según sus ámbitos pueden ser: administrativo, jurídico, religioso, político, periodístico, literario, científico, tecnológico, médico, académico, institucional, publicitario, vida cotidiana (Ver Cuadro N° 1).

**Cuadro N° 01**  
**Las prácticas discursivas escritas**

<b>Ámbito</b>	<b>Prácticas Discursivas</b>
Administrativo	Instancias, alegaciones, certificados, escrituras
Jurídico	Leyes, sentencias, contratos, sumarios
Religioso	Tratados, catecismo, libros sagrados panfletos, manifiestos, bandos, actas, discursos
Político	Panfletos, manifiestos, actas, discursos.
Periodístico	Editoriales, crónicas, reportajes, noticias
Literario	Novelas, ensayos, teatros, guiones cinematográficos,
Científico	Artículos, informes, obras de referencias, monografías
Tecnológico	Instrucciones de uso, informes técnicos
Médico	Historias clínicas, recetas, informes, prospectos
Académico	Exámenes, trabajos, memorias, informes, tesis
Instituciones y organizaciones	Actas, informes, correspondencia, comunicados, catálogos
Publicitario	Eslóganes, anuncios, folletos
Vida Cotidiana	Correspondencia personal, notas y algunos apuntes, avisos, letreros, anuncios, indicadores, tarjetas

**Fuente: Calsamiglia y Tusón, (2002)**

### **El texto académico**

“Vale la pena destacar que el texto escrito ha constituido en nuestra cultura el modo de representación del conocimiento” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p.78). En virtud de ello, la autora, quien se desempeña en el ámbito educativo, enfoca su interés en esta investigación en las prácticas discursivas generadas en el ámbito académico.

Un texto académico afirma Teberosky (2007): “...es una actividad de construcción del propio texto, a partir de textos ajenos, que da como resultado un

producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas: escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios". (p.17). Estos productos responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias a nivel local, nacional o transnacional.

Texto académico es por ejemplo, un artículo de una revista especializada en alguna disciplina, una clase magistral de apertura de un discurso universitario, un trabajo de grado o de ascenso, una ponencia en unas jornadas de investigación, un registro documental en video acerca de un hecho bajo estudio (ob.cit., p.18)

Es decir, desde el punto de vista más amplio se puede llamar texto académico a cualquiera de las producciones orales, escritas, audiovisuales que tienen lugar en el marco de las actividades científicas universitarias o escolares. Así, las escuelas, liceos, universidades, centros de investigación y más general, las organizaciones vinculadas al conocimiento sistemático- socializado constituyen las entidades donde se genera ese tipo de textos.

### **Propiedades y elementos de los textos académicos**

Hay que considerar los rasgos del contenido y tema, del emisor y del lector, del contexto y de la finalidad y del medio de la comunicación para ver cómo estas propiedades se concretan en un tipo particular de texto, luego sus características discursivas y finalmente el efecto que la modalidad escrita han tenido en los textos académicos. Una de las propiedades del texto académico es la textura y ésta implica relaciones de construcción de las partes del texto en el todo y se expresa a través de las relaciones discursivas de carácter global, que tienen que ver con la coherencia y la cohesión del texto. Como segunda propiedad del texto se tiene la finitud, que implica que todo texto tiene límites (aunque los hipertextos sean abiertos), a diferencia del lenguaje como sistema que es de carácter indefinido. De allí viene la tendencia a pensar en el texto, sobre todo escrito, como producto más que como proceso.



Además de las características generales del texto en el acto de comunicación académica, su forma escrita, su uso social ha ido particularizando algunos elementos estructurantes. Esos elementos se pueden expresar según Teberosky (2007) en los siguientes términos:

- Las relaciones entre la función lingüística y la forma gráfica del texto.
- La presentación del tema y de la información
- La textura del texto a través de los conectores y
- Las citas en los textos académicos.

Así, estos elementos se constituyen en las variables que con distintos valores, el escritor ha de tener en cuenta en su toma de decisiones mientras escribe para finalmente presentar un texto que represente el tipo particular de comunicación que espera.

De tal manera, que esa necesidad comunicativa particular influye sobre el género del texto y su forma gráfica, que como conjunto interrelacionado de recursos gráficos y lingüísticos indica comienzo, fin y partes internas del texto. En el caso de los textos académicos se organizan básicamente como secciones o capítulos donde pueden distinguirse: resumen, introducción/conclusión, y método/ resultados; el tema es el punto de partida, luego se da una progresión temática, "...las partes tienen que responder a un mismo objetivo, a un mismo contenido, tienen que tener relación..." (Teberosky, 2007, p. 33). Por ejemplo, los proyectos de investigación.

Como producción escrita de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo, los proyectos de investigación son prácticas discursivas generadas en el ámbito académico que atienden a acuerdos y normas que ya son conocidos en el contexto sociocultural; su uso extendido en los centros educacionales y su carácter imprescindible en la formación académica ha llevado a la autora a tomarlos como unidades de análisis para el presente estudio.

### **Proyecto de investigación, su estructura y discurso**

El proyecto de investigación es una proposición de indagación dentro de un campo disciplinar. Consiste en trazar acciones para la consecución de un fin. Para

Cerda (2000): “no es más que una propuesta de estudio o investigación científica dentro de un campo más o menos definido, con unos métodos y técnicas determinadas, que es posible o viable” (p.11). Es decir, el proyecto de investigación es una manera de comunicar el conocimiento a través del discurso escrito, que coloca a los estudiantes en una situación de interpretación y producción de textos reales donde deben producir enunciados adecuados y eficaces en relación con los propósitos y los destinatarios. Así, el proyecto se organiza de modo estructurado, flexible, claro y viable, incluye acciones y recursos hacia el cumplimiento de objetivos determinados. A continuación, según Teberosky (2007), se presenta la organización de la información en el discurso del proyecto de investigación.

### *Resumen*

El resumen presenta el mismo contenido proposicional que el texto, es decir, se repite la función ideacional de representación de la experiencia del autor. Esto demuestra una cierta independencia del proposicional, que puede ser resumido, así como reescrito o parafraseado. Desde el punto de vista gráfico, el resumen ocupa una parte al comienzo y suele tener una tipografía cursiva, un centrado o un tamaño que lo diferencia del resto del texto.

### *Introducción*

Esta sección delimita el texto y, por ello, se diferencia del resto, existen dos tipos de introducción: por encuadre (presenta el problema que propone el título, junto con una síntesis sobre el tema, anticipa una tesis y responde a preguntas y por captación del interés del lector a través de contrastes, citas o ejemplos.

### *Problema*

En este apartado se expresa en forma concreta una situación real que no se

corresponde con la situación ideal o deber ser. Generalmente se formulan interrogantes para ser respondidas al final de la investigación.

### *Objetivos*

En este aparte del proyecto de investigación, se enuncian los objetivos, que conforman lo que se espera lograr con la realización del estudio.

### *Justificación*

La justificación permite expresar por qué es importante investigar el problema enunciado para la disciplina científica y para el entorno social.

### *Antecedentes y bases teóricas*

Se refiere a los estudios previos y tesis de grado relacionadas con el problema planteado, es decir, investigaciones realizadas anteriormente y que guardan alguna vinculación con el problema en estudio, con una vigencia no mayor a diez años, ordenadas cronológicamente. En este punto se deben señalar, además de los autores y el año en que se realizaron los estudios, los objetivos y principales hallazgos de los mismos.

Debe evitarse confundir los antecedentes de la investigación con la historia del objeto de estudio en cuestión.

Aunque los antecedentes constituyen elementos teóricos, éstos pueden preceder a los objetivos, ya que su búsqueda es una de las primeras actividades que debe realizar el tesista, lo que le permitirá precisar y delimitar el objeto de estudio y por consiguiente los propósitos de la investigación.

### *Metodología y resultados*

Esta sección o capítulo presenta una estructura diferenciada del resto, en el caso

de una investigación empírica en donde se manifiestan los hechos y las condiciones de los mismos. Desde el punto de vista gráfico, es donde hay tablas, cuadros, diagramas y datos estadísticos y descripciones de procedimientos.

### *Conclusión*

En este apartado pueden encontrarse también diferentes tipos de conclusión: la denominada resumen, con la misma estructura que la introducción y que incluso puede ser repetitiva; la conclusión propósito, en la que se incluye o agregan otros argumentos y nuevas finalidades, y la discusión, que vuelve a lo planteado en la introducción, a objeto de presentar los resultados en función de la posición del autor.

### *Cronograma:*

El cronograma consiste en la exposición de la programación de actividades que se desprenden de la realización de todo el proyecto y de las que se derivan de los objetivos específicos. Puede hacerse en forma de Diagrama de Gantt o Método de Ruta Crítica.

### *Referencias*

Todo proyecto de investigación debe tener una lista de referencias consultadas, ordenadas alfabéticamente, con todos los datos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos que corresponda.

En resumen, puede señalarse que los procedimientos discursivos en los textos académicos como el proyecto de investigación son diferentes según las partes o secciones. Y además, estas últimas se subdividen e identifican con títulos y subtítulos que indican propósitos comunicativos diferentes.

## **Niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural**

Una investigación denominada “la construcción del texto escrito y las dificultades de escritura”, coordinado por R. Mostacero del Centro de Estudios Textuales (CETEX), adscrito al Departamento de Lingüística (pregrado) y a la Maestría de Lingüística, del Instituto Pedagógico de Maturín, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo propósito fue recoger textos correspondientes a estudiantes de educación básica, secundaria y universitaria para analizar la relación entre competencias y dificultades de escritura, generó la elaboración de una escala de dificultades de escritura (Mostacero, 2014).

Inicialmente, se recogen textos ya redactados de preescolar, educación básica, media y superior, pero también se solicitan otros, para totalizar un corpus del cual se extrae una muestra de 120 textos. Luego se construyen dos escalas de jerarquización, una simple, para determinar si las dificultades están presentes o no, y otra para tipificar y jerarquizar los tipos de dificultad, de menor a mayor, según nivel de instrucción y grado de complejidad estructural y discursiva. Para ese momento inicial, los textos incluidos en la muestra eran narrativos, expositivos y argumentativos.

A medida que se hace el análisis y que se van identificando las dificultades, se va construyendo una escala según grado de complejidad cognitiva que comprende desde los aspectos más simples de apropiación de la escritura hasta los más complejos. Por ejemplo, indica Mostacero (2014) se consideran simples el escribir derecho, el dibujar la letra del mismo tamaño o el empleo racional de la página en blanco. Como más difíciles se valoran los problemas de cohesión gramatical situados en la oración y el párrafo, pero los más complejos corresponden al texto como totalidad, de ellos depende la coherencia pragmática y discursiva.

De modo que el resultado fue la construcción de una escala jerarquizada compuesta por 100 dificultades, por niveles de complejidad cognitiva, pragmática y discursiva, discriminados así, de menor a mayor: 1) Aspectos caligráficos y

diagramáticos, 2) Dificultades de la palabra (ortografía y acentuación), 3) Dificultades de la oración y del párrafo que a la vez comprende, las relacionadas con los márgenes, sangrías y algunos signos de puntuación, así como los variados problemas de cohesión gramatical y 4) Dificultades de coherencia y pertinencia textual, de tipo pragmático-discursivo, considerando el texto como totalidad.

## **Cuadro N° 2**

### **Niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural**

<b>N. 1.</b>	<b>SEGMENTOS ESCRITURALES MÍNIMOS</b> <b>Dificultades Caligráficas y Diagramáticas (14)</b>
<b>N. 2.</b>	<b>DE LA PALABRA</b> <b>Dificultades Ortográficas y de Acentuación (22)</b>
<b>N. 3.</b> <b>N. 3. A.</b> <b>N. 3. B.</b>	<b>DE LA ORACIÓN AL PÁRRAFO</b> <b>Dificultades con los márgenes, sangrías y algunos signos de puntuación (21)</b> <b>Dificultades de Cohesión Gramatical (42)</b>
<b>N. 4.</b> <b>N. 4. A.</b> <b>N. 4. B.</b> <b>N. 4. C.</b>	<b>DEL PÁRRAFO AL DISCURSO</b> <b>Dificultades de la Coherencia Textual y Pragmática (20)</b> <b>Dificultades Pragmático-discursivas (26)</b> <b>Dificultades Tipológicas y Discursivas (12)</b>

**Fuente: Mostacero, (2010)**

Recientemente, luego de llevar a cabo una validación de la escala para determinar si podía ser aplicada a todo tipo de texto producido en un contexto escolarizado o no y si reflejaba las dificultades reales de la competencia de escritores novatos y expertos, el cotejo de cada una de las dificultades con los textos de una muestra diferente en esta oportunidad, 15 textos por cada nivel de instrucción, para un total de 60 dio como resultado la convalidación de la mayor parte de las mismas y en largas jornadas de análisis se logró determinar un total de 157 clases de dificultades. De tal manera, se elaboró la Escala de Dificultades de Escritura (EDE) y se determinaron los criterios para distribuir cada uno de los 157 ítemes que actualmente posee en siete estratos que van de lo más simple, los que corresponden a los niños de preescolar, hasta las que pertenecen a los escritores expertos.

Así, dependiendo de una nueva interpretación, mucho más actual y apoyada en nuevas reflexiones y reportes sobre didáctica de la escritura, propone siete grados de dificultad cognitiva (Mostacero, 2010). Eso significa que la producción escrita y, por consiguiente, su enseñanza, se puede entender como una práctica de tipo “piramidal”, donde las tareas más elementales están situadas en la base de una pirámide cognitiva y en la medida que se asciende a la cúspide, aumenta su dificultad discursiva.

De ahí que, desde el punto de vista pedagógico, Mostacero (2014) sugiere:

...la inversión de la pirámide cognitiva de tareas con la escritura, lo cual redundaría en trabajar, primero, cuestiones de tipología discursiva (géneros, tipos de géneros, superestructura, modalidades del discurso, etc.); segundo, aspectos pragmáticos y enunciativos (escribir para una audiencia, la voz del autor, el discurso ajeno, las referencias y las citas, entre otros); tercero, aspectos de adecuación estilística a las normas de una publicación (como cuando se redacta un resumen para un congreso o un artículo para una revista); y cuarto, el trabajo de revisión y corrección del texto, como una práctica con acompañamiento y entre pares, y donde se construyen varios borradores intermedios con el objeto de revisar y corregir su adecuación formal (p.11).

Eso se corresponde, agrega Mostacero (ob.cit) primero, con la experiencia cotidiana que todo escritor posee de sus propias dificultades; segundo, con la experiencia de aula que todo docente constata en el día a día con sus alumnos; y tercero, permite proponer, por eso, la inversión de la denominada pirámide cognitiva de tareas con la escritura.

Como resultado, la EDE tiene siete niveles que de menor a mayor son: 1) Destrezas para el apresto de la escritura; 2) Recursos ortográficos, acentuales y de puntuación; 3) Recursos para lograr la cohesión y la coherencia textual; 4) Conocimiento de estrategias pragmáticas; 5) Estrategias para manejar el discurso ajeno; 6) Estrategias metacognitivas, estilísticas y de edición y 7) Conocimiento de las estructuras textuales y discursivas.

Ahora bien, esta EDE es la utilizada por la autora en el presente estudio

para comparar los proyectos de investigación como textos académicos producidos por los estudiantes.

### **Fundamentación legal**

El análisis comparativo de la producción escrita de los proyectos de investigación realizados en el Liceo Bolivariano “Pedro Gual” y en la Escuela Técnica “Alfredo Pietri”, Estado Carabobo, durante el año escolar 2013-2014 tiene su fundamentación legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999).

Siendo en fin último de toda actividad humana el desarrollo integral de la persona para vivir en libertad y con justicia social encuentra que el Art. 2 de la C RBV establece que:

Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político.

Convirtiéndose así en su respaldo jurídico fundamental.

La producción de textos escritos y la elaboración de proyectos de investigación encuentran en la consagración de los derechos humanos para todos sin excepción, en la expresión libre de ideas y en el derecho a una comunicación libre y plural, su fundamentación legal.

En cuanto al ejercicio de los derechos humanos el Art. 19 expresa que: “El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos...”.

El Art.20 establece que toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de



su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público y social. Éste representa el soporte jurídico que permite la realización de actividades que faciliten el desarrollo y el crecimiento de los ciudadanos y en el ámbito escolar hacia su consolidación como sujetos activos del proceso educativo.

La producción de textos escritos, en principio, representa la más pura expresión libre de las ideas, consagrado en el Art. 57; el cual expresa que toda persona tiene derecho a expresar libremente sus pensamientos, sus ideas u opiniones de viva voz, por escrito o mediante cualquier otra forma de expresión y de hacer uso para ello de cualquier medio de comunicación y difusión, sin que pueda establecerse censura.

Así como también lo constituye la consagración de la comunicación libre y plural para todos, como lo establece el siguiente artículo:

Artículo 58. La comunicación es libre y plural y comporta los deberes y responsabilidades que indique la ley. Toda persona tiene derecho a la información oportuna, veraz e imparcial, sin censura, de acuerdo con los principios de esta Constitución, así como a la réplica y rectificación cuando se vea afectada directamente por informaciones inexactas o agraviantes. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir información adecuada para su desarrollo integral.

Específicamente en el Capítulo VI De los derechos culturales y educativos, cuando en el Artículo 99 establece que los valores culturales constituyen un bien irrenunciable del pueblo venezolano y un derecho fundamental que el Estado fomentará y garantizará.

La educación tiene como finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley, así lo establece el Art. 102 y sólo será posible a través de una educación.

Tal planteamiento implica que a través del proceso educativo el individuo debe adquirir un conjunto de destrezas y habilidades que le permitan ir construyendo su propia personalidad dentro del contexto social, local, y nacional.

Dentro de los instrumentos legales de más reciente data, se encuentra la Ley Orgánica de Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA, 1998) y en referencia al tema en estudio establece, entre otros, en sus Art. 67 y 68 el derecho a la libertad de expresión y derecho a la información respectivamente; en su Art. 69 expresa:

“El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo”.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002) por medio del Plan Nacional de Lectura: Todos por la Lectura, que se enmarca dentro de las líneas generales del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2002 – 2012, se plantea, impulsar Educación de Calidad para Todos que se materializa en acceso, permanencia y prosecución como respuesta a las necesidades sociales garantizando condiciones de universalidad y equidad. Específicamente, expresa como su tercer propósito: Desarrollar la capacidad lectora y ampliar la experiencia de la lectura en la población venezolana, sin desconocer la importancia que en ella alcanza la oralidad. Por medio de la enseñanza y la promoción de la lectura dentro y fuera del sistema educativo, para formar lectores competentes, que asuman la lectura no sólo como ejercicio placentero, sino también como vía para mejorar su formación y su contribución al desarrollo de la sociedad.

En fecha más reciente se implementó el Plan Revolucionario de Lectura (PRL) dicho plan tiene como objetivo primordial la accesibilidad del libro y la lectura, bajo una concepción como el acto colectivo que permite construir otra visión de la cultura tomando en cuenta valores y principios constitucionales.

Sin duda, la fundamentación legal, por demás extensa y detallada, consolida desde el punto de vista constitucional y reglamentario el presente estudio.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En este espacio metodológico se manejan estrategias generales en el estudio para responder al problema planteado; en atención al diseño y tipo de investigación abordado en la población para determinar las alternativas de solución en la misma.

#### **Diseño de investigación**

Según Hurtado (2000), los diseños de investigación representan modalidades dentro de cada holotipo de investigación con base en los procedimientos utilizados por el investigador. Es importante no confundir el diseño de investigación con la planificación general de la investigación que abarca las diferentes fases metodológicas. El diseño alude a las decisiones que se toman en cuanto al proceso de recolección de datos, que permitan al investigador lograr la validez interna de la investigación, es decir, tener un alto grado de confianza de que sus conclusiones no son erradas. De acuerdo a la naturaleza de la investigación, ésta se enfoca en una investigación documental según Arias (2006):

Es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos. (p. 27).

Para llevar a cabo de manera satisfactoria la investigación se requiere la definición de los requerimientos por medio de una investigación documental, que permiten darle soporte y mayor veracidad al estudio realizado y obtener nuevos

conocimientos para el análisis del mismo.

El tipo de Investigación esta orientado al paradigma positivista de tipo cuantitativo para Kolakowski (1988) el positivismo es un conjunto de reglamentaciones que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de “ciencia” a las operaciones observables en la evolución de las ciencias modernas de la naturaleza. Durante su historia, dice este autor, el positivismo ha dirigido en particular sus críticas contra los desarrollos metafísicos de toda clase, por tanto, contra la reflexión que no puede fundar enteramente sus resultados sobre datos empíricos, o que formula sus juicios de modo que los datos empíricos no puedan nunca refutarlos.

### **Etapas de una investigación documental según Arias (2006)**

1. Búsqueda de fuentes impresas y electrónicas (internet).
2. Lectura inicial de los documentos disponibles.
3. Elaboración del esquema preliminar o tentativo.
4. Recolección de datos mediante lectura evaluativa y elaboración de resúmenes.
5. Análisis e interpretación de la información recolectada en función del esquema preliminar.
6. Formulación del esquema definitivo y desarrollo de los capítulos.
7. Redacción de la introducción y conclusiones.
8. Revisión y presentación del informe final.

### **Tipo de Investigación**

En función del diseño de la investigación se ajusta al tipo descriptivo comparativo en el cual Hurtado (2000) la define del siguiente modo:

Las investigaciones descriptivas trabajan con uno o con varios eventos de estudio, pero su intención no es establecer relaciones de causalidad entre ellos, por tal razón no ameritan de la formulación de hipótesis (p. 103).

La investigación descriptiva ayuda a reconstruir el objeto de estudio permitiendo establecer contacto con la realidad a fin de conocerla. También, recoge datos de fuentes primarias y los sistematiza para el logro de nuevos conocimientos. No es una investigación para confirmar o recopilar lo que ya es conocido o ha sido escrito o investigado por otros. La característica fundamental de la investigación es el descubrimiento de principios generales.

Además, para Sierra Bravo (1994), es comparativa puesto que busca la identificación de diferencias o semejanzas con respecto a la aparición de un evento en dos contextos diferentes. En efecto, la comparación es la actividad que permite poner en correspondencia unas realidades con otras para ver sus semejanzas y diferencias. También, es posible conseguir analogías entre las dos realidades a estudiar de la situación problemática.

Cabe agregar, que la investigación comparativa está orientada a destacar la forma diferencial en el cual un fenómeno se manifiesta en contextos o grupos diferentes, pero sin establecer relaciones de causalidad. (Hurtado, 2000 p. 108).

### **Fases de la investigación comparativa**

a- Determinar el enunciado: consiste en delimitar el tema y precisar el enunciado del título.

b- Desarrollar la justificación y plantear los objetivos: consiste en la descripción de las necesidades que justifiquen la realización de la investigación,

c- Desarrollar el tema: en una investigación comparativa, la revisión documental está dirigida a captar información y conceptualización del evento, se requiere revisar las teorías y definiciones existentes, compararlas, valorarlas e integrarlas para luego caracterizar los eventos y su posterior medición.

d- Revisar la factibilidad de la investigación: se refiere a la fase predictiva del proceso metodológico después de haber realizado la profunda revisión bibliográfica.

e- Precisar los lineamientos metodológicos: se refiere a definir los eventos a investigar, seleccionar el diseño, describir las unidades de estudios, seleccionar los métodos.

- f- Recoger los datos: comprende la fase interactiva del proceso metodológico.
- g- Analizar, integrar y presentar los resultados: corresponde la fase confirmatoria del proceso metodológico.
- h- Evaluar el proceso: se refiere a la fase evaluativa del proceso metodológico. Implica detectar las limitaciones durante el proceso de realización de la investigación. (Hurtado, 2000).

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis corresponde a la entidad mayor o representativa de lo que va a ser objeto específico de estudio en una medición y se refiere al qué o quién es objeto de interés en una investigación (Briones, 1990).

Resulta, entonces para el estudio que se pretende realizar, se tomarán cinco (5) proyectos de investigaciones a nivel de quinto año del periodo 2013 – 2014, por cada institución objeto de estudio para un total de diez (10), es importante señalar que las investigaciones son realizadas por los estudiantes en forma grupal, donde cada proyecto consta de cinco personas para un total de cincuenta (50) estudiantes comprometidos en las investigaciones de ambos liceos en estudio.

Tomando en cuenta que los proyectos de investigación son una proposición de indagación dentro de un campo disciplinar y consiste en trazar acciones para la consecución de un fin. Para Cerda (2000 ): “...no es más que una propuesta de estudio o investigación científica dentro de un campo más o menos definido, con unos métodos y técnicas determinadas, que es posible o viable”. (p.11)

### **Población**

La población en estudio del Liceo Bolivariano “Pedro Gual” comprende las secciones: 5° A, B, C, D, E, F. para un total de sesenta y cinco (65) estudiantes de Bachiller en Ciencias que realizan proyectos de investigación de manera grupal. Igualmente, la Escuela Técnica Alfredo Pietri consta de las secciones de 5° A, B, C,

en la especialidad de Química, para un total de 73 estudiantes y de la especialidad de Turismo, sección única, 09 estudiantes; lo que hace un total de 82 estudiantes.

### **Muestra**

Según Arias (2006): “La muestra es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (pág. 83), De manera que en el Liceo Nacional Bolivariano Pedro Gual y sumado los estudiantes de la Escuela Técnica Robinsoniana “Alfredo Pietri” es de ciento cuarenta y siete (147) estudiantes, de los cuales se tomarán cincuenta (50), estudiantes que representan el 34% de la población en estudio, agrupados de cinco estudiantes por cada proyecto para un total de diez (10) trabajos de investigación . La técnica de selección fue la aleatoria o al azar simple, en el cual todos los proyectos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. Seguidamente, se le asignó un número a cada trabajo de investigación, colocando los papeles con los números asignados en una bolsa para luego ser extraídos los diez (10) números que representa la muestra para el estudio en consideración.

### **Técnicas de recolección de la información**

Las técnicas e instrumentos de información son las herramientas y los procedimientos a través de los cuales se adquiere la información necesaria para el desarrollo de todo trabajo investigativo (Sabino, 2000).

En este sentido, es necesario diferenciar lo que es técnica de instrumento. La primera es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información, mientras que el segundo es cualquier recurso, dispositivo o formato que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información (Arias, 2006).

Las técnicas de recolección de datos, según Hurtado (2000), son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación. Según Ander-Egg (1995), la técnica responde a cómo hacer, para alcanzar un fin o hechos propuestos,

pero se sitúa a nivel de los hechos o etapas prácticas, tiene un carácter práctico y operativo. Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información; es el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente. El instrumento sintetiza toda la labor previa de investigación, resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que correspondan a los indicadores y por tanto, a la variable o conceptos utilizados (Hernández y otros, 2008)

Para realizar la comparación entre las producciones escritas de los estudiantes del Liceo Bolivariano “Pedro Gual” y Escuela Técnica Robinsoniana “Alfredo Pietri”, expresados en los proyectos de investigación (año escolar 2013-2014), se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Solicitud de los proyectos de investigación a las autoridades de ambas instituciones educativas, mediante oficios redactados para tal fin.
- Selección aleatoria de los proyectos de investigación adjudicando un número y luego escogencia a través del método “tómbola”.
- Diseño del instrumento: Lista de cotejo con los indicadores de la tabla y los niveles de estructuración del texto según grado de complejidad escritural como lo señalado por Mostacero (2010).

**Cuadro N° 3 Niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural**

<b>N. 1</b>	Segmentos Escriturales Mínimos Dificultades Caligráficas Diagramáticas
<b>N. 2</b>	De la Palabra Dificultades Ortográficas y de Acentuación
<b>N. 3</b> <b>N. 3 A.</b> <b>N. 3 B.</b>	De la Oración al Párrafo Dificultades con los márgenes, sangrías y algunos signos de puntuación. Dificultades de Cohesión Gramatical
<b>N. 4</b> <b>N. 4 A.</b> <b>N. 4 B.</b> <b>N. 4 C.</b>	Del párrafo al Discurso Dificultades de la cohesión textual y pragmática Dificultades Pragmático – discursivo Dificultades Tipológicas discursivas

**Fuente:** Mostacero (2010)



## **Instrumento para la recolección de datos**

Para esta investigación se trabajó con la lista de cotejo, como se mencionó en el apartado anterior; sin embargo es necesario explicar con más detalle la tabla sobre niveles de estructuración del texto según grado de complejidad escritural, Mostacero (2010). Ante esta situación, la investigadora considera que los niveles 1 y 2 son propios de aplicación a textos manuscritos, siendo contraria a los documentos producidos por los estudiantes de quinto año de las instituciones objetos de estudio. Lo que significa que sólo se aplicó los niveles 3 y 4 propuesto por el escritor e investigador Mostacero (2010), que se presentan a continuación.( Ver Anexo A)

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Después de recolectar la información a través del análisis de los diferentes proyectos de investigación de las instrucciones objeto de estudio y apoyada en una lista de cotejo proporcionada por el investigador Mostacero (2010), se procedió a considerar una serie de alternativas convenientes para la interpretación de cada uno de los criterios establecidos y dar cumplimiento al desarrollo de los objetivos diseñados por la investigadora. Al respecto, Balestrini (2003): señala que “se debe considerar que los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico”(p. 73).

Por lo tanto, se procedió a representar de manera general, en forma gráfica y computarizada, el análisis porcentual de los resultados obtenidos; para ello se emplearon diagramas de barras y la técnica que se utilizó, se basó en el cálculo porcentual de cada criterio. En lo que respecta a los procedimientos matemáticos, se utilizó una distribución de frecuencias, ya que la misma representa un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías. Posteriormente, se tabularon los resultados de acuerdo a las frecuencias permitiendo interpretar y comparar los textos escritos en los trabajos de investigación realizados por los estudiantes de quinto año del Liceo Bolivariano “Pedro Gual” y la Escuela Técnica “Alfredo Pietri”.

#### **Resultados de la revisión de los proyectos del Liceo Bolivariano “Pedro Gual”**

##### **Nivel 3: De la Oración al párrafo**

##### **Dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación**

El cuadro que se presenta a continuación, muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 3: De la oración al párrafo y

Específicamente, a las dificultades con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación.

**Cuadro 4: Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG-P)**

Nivel 3: De la Oración al párrafo

A. Dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación

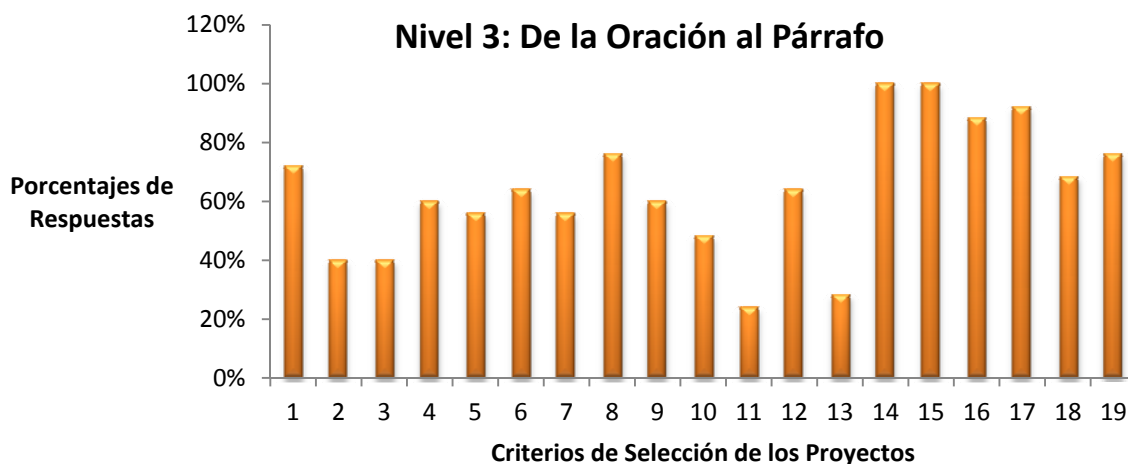
Crterios	LBPG-P1	LBPG-P2	LBPG-P3	LBPG-P4	LBPG-P5	fa	%	Total
1	4	3	3	5	3	18	72%	25
2	1	3	1	3	2	10	40%	25
3	1	3	1	3	2	10	40%	25
4	4	5	1	3	2	15	60%	25
5	3	5	1	3	2	14	56%	25
6	3	1	2	5	5	16	64%	25
7	1	1	2	5	5	14	56%	25
8	3	5	3	5	3	19	76%	25
9	3	2	3	3	4	15	60%	25
10	4	1	1	3	3	12	48%	25
11	1	1	1	2	1	6	24%	25
12	4	5	3	1	3	16	64%	25
13	1	1	1	1	3	7	28%	25
14	5	5	5	5	5	25	100%	25
15	5	5	5	5	5	25	100%	25
16	5	3	5	4	5	22	88%	25
17	5	5	5	3	5	23	92%	25
18	3	5	5	3	1	17	68%	25
19	3	3	3	5	5	19	76%	25

Conforme a los resultados que se obtuvieron, el gráfico siguiente muestra la distribución de las dificultades encontradas con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación.

## Gráfico 1

Nivel 3: De la Oración al párrafo

A. Dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación



Como se puede apreciar, los criterios con más altos porcentajes de respuestas resultaron ser el 14, ausencia del título en el texto y el 15, ausencia de los subtítulos en el texto, ambos con 100%. Lo que representa la total ausencia del título y subtítulos en el texto de los proyectos objetos de revisión. Un 92% muestra que siempre se encontró coherencia entre el título y el texto como lo indica el criterio 16.

También con elevado porcentaje, el criterio 17. Título centrado, con un 88% indica la presencia del título centrado pero no en todos los casos.

Por otra parte, los criterios con más bajos porcentajes de respuestas resultaron ser el 11. Empleo inadecuado de los signos de admiración, con 24% y 13. Empleo inadecuado de las abreviaturas con un 28%, lo que indica que es mínimo el empleo inadecuado de los signos de admiración y de abreviaturas.

Una vez analizados los resultados obtenidos y representados en el gráfico anterior, es posible señalar que entre los 12 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de 19, 10 de ellos revelan que nunca está presente el título (C. 14) ni los subtítulos en el texto (C. 15), casi nunca las marcas (subrayado,

entrecomillado, cursiva, entre otros) para destacar un título (C.18). Además, siempre o casi siempre se hace uso inadecuado del paréntesis (C.8), de oraciones en el párrafo (C. 19), del interlineado entre párrafo (C.7), del interlineado (C. 6), de los guiones (C. 12), del margen izquierdo (C.4) y de las comillas (C.9).

Al revisar los textos producidos por los estudiantes del Liceo Bolivariano Pedro Gual y advertir la ausencia del título y los subtítulos en el texto, es una clara indicación que no siguen los procedimientos discursivos que caracterizan los textos académicos como el proyecto de investigación. Como lo señala Carlino (2006), lo interesante es comprender que esta organización de las publicaciones científicas tiene su lógica.

“lo interesante es comprender que esta organización de las publicaciones científicas tiene su lógica. Es a través de la escritura con destino público, como el investigador hace que sus ideas estén presentadas lógicamente, que haya una idea central sostenida con datos. Así, diferentes partes o secciones se subdividen e identifican con títulos y subtítulos porque indican propósitos comunicativos diferentes. Por lo tanto, se podría dificultar la comprensión del texto y entorpecer la justificación organizada de las ideas del autor.” (p. 44)

En otro sentido, resulta positivo que el empleo inadecuado de los signos de admiración y de abreviaturas sea mínimo. Los signos de admiración indican oraciones exclamativas que expresan admiración, alegría, sorpresa; su buen uso facilita el reconocimiento de sentimientos y sensaciones. Así como, el uso eficaz de abreviaturas en la representación gráfica reducida de una palabra o grupo de palabras que se construye por eliminación de algunas de las letras o sílabas de su escritura completa para poder ahorrar caracteres.

### **Dificultades de cohesión gramatical**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 3: De la Oración al párrafo y, específicamente, a las dificultades de cohesión gramatical.

### Cuadro 5: Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG-P)

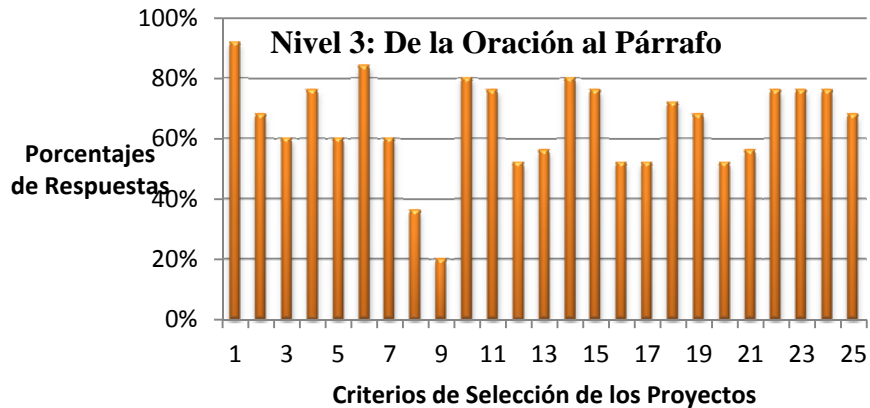
Nivel 3: De la Oración al párrafo

B. Dificultades de cohesión gramatical

Criterios	LBPG-P1	LBPG-P2	LBPG-P3	LBPG-P4	LBPG-P5	fa	%	Total
1	3	5	5	5	5	23	92%	25
2	1	3	5	4	4	17	68%	25
3	1	3	3	4	4	15	60%	25
4	1	3	5	5	5	19	76%	25
5	3	1	3	3	5	15	60%	25
6	3	5	5	3	5	21	84%	25
7	1	1	3	5	5	15	60%	25
8	3	1	3	1	1	9	36%	25
9	1	1	1	1	1	5	20%	25
10	5	4	4	3	4	20	80%	25
11	4	3	4	3	5	19	76%	25
12	1	1	3	4	4	13	52%	25
13	4	1	2	3	4	14	56%	25
14	3	3	5	4	5	20	80%	25
15	1	3	5	5	5	19	76%	25
16	3	1	3	3	3	13	52%	25
17	3	1	3	3	3	13	52%	25
18	3	3	4	4	4	18	72%	25
19	3	3	4	3	4	17	68%	25
20	3	3	2	2	3	13	52%	25
21	1	1	4	3	5	14	56%	25
22	3	1	5	5	5	19	76%	25
23	1	3	5	5	5	19	76%	25
24	3	3	3	5	5	19	76%	25
25	1	2	4	5	5	17	68%	25

El siguiente gráfico muestra los resultados según porcentajes de respuesta para los criterios que representan las dificultades asociadas con la cohesión gramatical.

**Gráfico 2**



De acuerdo con los resultados representados en el gráfico, se determinó que un 92% siempre hace uso inadecuado de la concordancia de número entre los elementos de la oración, como lo indica el Criterio 1. Un 84% siempre hace uso inadecuado del punto y aparte, según el porcentaje de respuesta del Criterio 6. Un 80% casi siempre incurre en la repetición lexical inadecuada, dos o más veces de un mismo término o expresión y su variación lexical, como lo muestra el Criterio 10. Con igual porcentaje de respuesta que el anterior, resulta el Criterio 14, casi siempre se usa, inadecuadamente, los elementos gramaticales de la deixis. En cambio, nunca se emplea de forma inadecuada los antónimos, como lo indica el Criterio 9.

Una vez analizados los resultados obtenidos y representados en el gráfico anterior, es posible señalar que los 14 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de 25, revelan que siempre o casi siempre se hace uso inadecuado de concordancia de número entre los elementos de la oración (C.1), entre sustantivo y verbo (C.2), y entre sustantivo y adjetivo (C.3). En las mismas condiciones, uso inadecuado de signos de puntuación (C.4. C.5, C.6, C.7), empleo inadecuado de las conjunciones adversativas (C.22), de la determinación y el artículo (C.15). Así como, repetición lexical inadecuada (C.10). Sin duda, tal situación compromete la cohesión gramatical del texto.

“La cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia” (Díaz, 1999, p.65), entonces, se dificulta la conexión y enlace de ideas ocasionando que se pierda la coherencia y se obstaculice el significado del texto. En otras palabras, la

función de la cohesión de establecer las relaciones internas y significativas del texto, a través de enlaces y procedimientos intratextuales se ve disminuida. Precisamente, son estos mecanismos de carácter léxico y gramatical según Calsamiglia y Tusón (2002) que se constituyen en una serie de elementos lingüísticos que ayudan a mantener las situaciones enunciativas y de significado que se presentan dentro de un texto, los que se usan inadecuadamente de acuerdo a la revisión realizada a los proyectos de investigación objeto de estudio del Liceo Bolivariano “Pedro Gual”.

**Nivel 4: Del párrafo al Texto.  
Dificultades relativas a la coherencia textual**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos considerando los criterios correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al Texto y específicamente a las dificultades vinculadas a la coherencia textual.

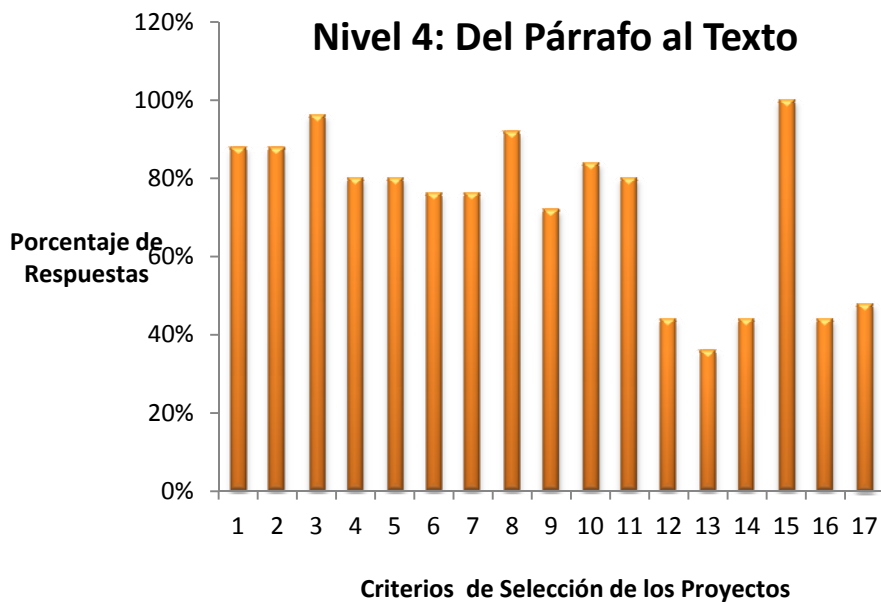
**Cuadro 6: Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG-P)**  
Nivel 4: Del párrafo al Texto. A. Dificultades relativas a la coherencia textual

Criterios	LBPG-P1	LBPG-P2	LBPG-P3	LBPG-P4	LBPG-P5	fa	%	Total
1	5	2	5	5	5	22	88%	25
2	5	3	4	5	5	22	88%	25
3	5	5	5	5	4	24	96%	25
4	1	5	5	5	4	20	80%	25
5	5	5	4	1	5	20	80%	25
6	5	5	3	3	3	19	76%	25
7	3	3	4	5	4	19	76%	25
8	5	3	5	5	5	23	92%	25
9	3	5	2	3	5	18	72%	25
10	3	5	4	5	4	21	84%	25
11	5	5	1	5	4	20	80%	25
12	3	1	1	1	5	11	44%	25
13	3	1	1	3	1	9	36%	25
14	3	1	1	3	3	11	44%	25
15	5	5	5	5	5	25	100%	25
16	3	1	1	3	3	11	44%	25
17	5	1	2	1	3	12	48%	25



El gráfico siguiente muestra en cada barra el porcentaje de respuestas que se sitúa en cada uno de los diecisiete criterios establecidos para las dificultades vinculadas a la coherencia textual.

**Gráfico 3**



De acuerdo con los resultados que se presentan en el gráfico, los criterios con más altos porcentajes de respuestas resultaron ser el C.15 Los resultados no son coherentes con los objetivos planteados en 100%. También con elevado porcentaje, el C.3 No existencia de coherencia semántica entre el título (si lo hay) y el contenido del texto, con 96 %. De acuerdo a los resultados 92% revela que siempre los objetivos son incoherentes con las estrategias metodológicas (C.8). 88% de respuestas muestra que casi siempre el texto carecía de coherencia semántica entre las ideas principales de las oraciones del párrafo, como lo indica el criterio 1. Con el mismo porcentaje anterior, casi siempre el texto carecía de coherencia semántica entre las ideas centrales de los párrafos (C.2). Por otra parte, el criterio con más bajo porcentaje de respuestas resultaron ser el C.13, que con 36% demuestra que casi nunca los resultados cualitativos son inadecuados.

En general, se aprecia que los 12 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de 17 criterios establecidos para las dificultades vinculadas a la coherencia textual, revelan que siempre o casi siempre el texto carece de coherencia semántica entre las ideas principales de las oraciones del párrafo (C.1), entre las ideas centrales de los párrafos (C.2), entre el título (si lo hay) y el contenido del texto (C.3) y entre los subtítulos (C.4). De igual manera, deja ver la inexistencia de una organización jerárquica del contenido desarrollado en cada una de las partes del texto (C.5), no hay evidencia de que el desarrollo del asunto o tema tratado en el texto está actualizado, es pertinente y posee originalidad (C.6).

Asimismo, siempre o casi siempre la metodología y los procedimientos metodológicos no son adecuados (C.7), los objetivos no son coherentes con las estrategias metodológicas (C.8), no es pertinente la justificación del trabajo (C.9), los antecedentes de la investigación son insuficientes y/o desactualizados (C.10), la información relativa a los antecedentes de la investigación no es relevante ni ha sido adecuadamente interpretada (C.11) y los resultados cuantitativos no son adecuados (C.12).

En efecto, los resultados antes mencionados muestran que una marcada mayoría de los proyectos de investigación, seguramente, carecen de unidad interna de significado, esto es, el hilo conductor que relaciona todas sus partes. Es decir, el texto parece no ser coherente ni desarrollarse por medio del encadenamiento de informaciones ligadas entre sí y con el tema general.

Según Cassany (1987) la coherencia es la: “propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada.” (p.29). De ahí que analizar la coherencia en un discurso sea ver qué clase de acto comunicativo es realizado en la expresión de proposiciones y cómo los diferentes actos se relacionan en forma lineal y global para, finalmente, formar piezas de lenguaje que se pueden determinar como explicación, descripción, generalización o hipótesis. La coherencia tiene que ver con el orden del discurso, es de naturaleza semántica y trata del significado; es un proceso cognitivo directamente proporcional al conocimiento y a la claridad temática; es decir, a mayor conocimiento

y claridad del tema, mayor coherencia. En este caso, los datos relativos a la revisión de los proyectos objeto de estudio muestran que tienen poca coherencia lo que denota, tal vez, un escaso conocimiento del tema.

### **Dificultades pragmático-discursivas**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al Texto y específicamente a las dificultades pragmático-discursivas.

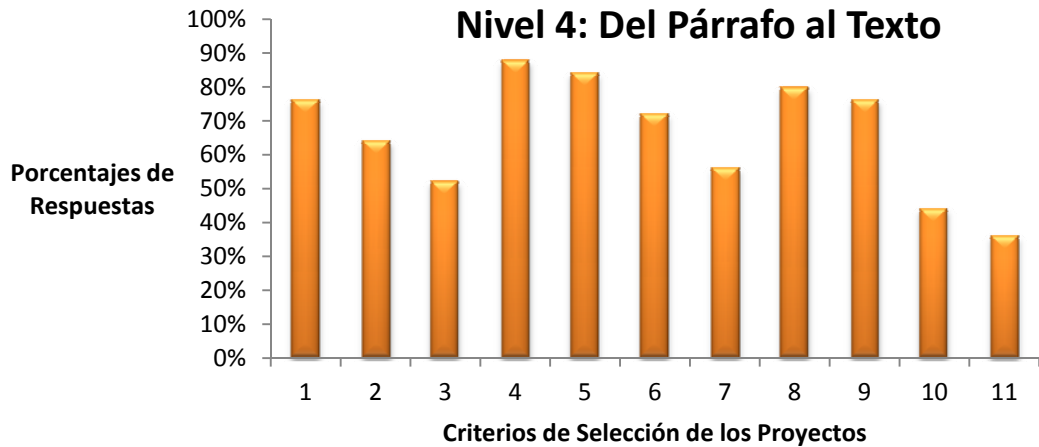
#### **Cuadro 7: Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG-P)**

Nivel 4: Del párrafo al Texto. B. Dificultades pragmático-discursivas

Criterios	LBPG-P1	LBPG-P2	LBPG-P3	LBPG-P4	LBPG-P5	fa	%	Total
1	3	5	1	5	5	19	76%	25
2	3	3	3	3	4	16	64%	25
3	1	5	1	2	4	13	52%	25
4	3	5	5	4	5	22	88%	25
5	5	1	5	5	5	21	84%	25
6	4	5	1	3	5	18	72%	25
7	3	3	1	4	3	14	56%	25
8	4	3	5	4	4	20	80%	25
9	3	5	4	3	4	19	76%	25
10	1	1	3	3	3	11	44%	25
11	5	1	1	1	1	9	36%	25

Conforme a los resultados que se obtuvieron, el siguiente gráfico muestra los resultados diferenciados por porcentajes de respuestas considerando los criterios correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al Texto y específicamente a las dificultades pragmático-discursivas.

**Gráfico 4**



Como se muestra en el gráfico anterior se puede observar que 88% de respuestas muestran que casi siempre el contenido de cada parte o sub-parte no es adecuado con los títulos o subtítulos que poseen (C.4). 84% muestra que casi siempre la relación entre los objetivos o propósitos del escrito y las conclusiones no es adecuada o pertinente (C.5). En el mismo sentido que el Criterio 5, está el Criterio 8 El escrito ofrece fragmentos de textos ajenos que no fueron presentados como citas. Con igual porcentaje de respuesta: 76%, el Criterio 9, el texto contiene citas textuales de considerable extensión y el Criterio 1 La introducción no evidencia información sobre la planificación y organización textual. Dentro del marco de dificultades pragmático-discursivas, con el menor porcentaje de respuesta: 36%, el texto presenta evidencias de que no fue revisado y corregido para su edición final (C.11).

En general, se aprecia que los 7 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de los 11 criterios establecidos para las dificultades pragmático-discursivas revelan que siempre o casi siempre no se evidencian los principales modos de organización del discurso a partir de la estructura secuencial y la función social de los textos. En otras palabras, no se muestra, fácilmente, el propio discurso que se debiera convertir en la elección de un estilo de escritura apropiado con el tipo de género y con la intención del autor. De hecho, carece de la necesaria compaginación de voces, como lo expresa Carlino (2005), con las voces de los otros autores que han

producido en el mismo campo y a quienes se debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar o categorizar. Es decir, los textos parecen no estar redactados con fines comunicativos específicos y de acuerdo con el contexto de producción.

### **Dificultades tipológicas y discursivas**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al Texto, específicamente las dificultades tipológicas y discursivas.

#### **Cuadro 8: Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG-P)**

Nivel 4: Del párrafo al Texto. C. Dificultades tipológicas y discursivas

Criterios	LBPG-P1	LBPG-P2	LBPG-P3	LBPG-P4	LBPG-P5	fa	%	Total
1	1	1	1	1	1	5	20%	25

Mediante los datos obtenidos el único criterio considerado dentro de las dificultades tipológicas y discursivas es el Criterio 1 Redacción de un resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas. Según los datos 100% de los proyectos nunca presentó el resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas.

En tanto, hechos socioculturales y discursivos con una clara finalidad se vinculan con las distintas prácticas sociales discursivas dan lugar a la producción de diversos textos estructurados de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparecen y que determinan las selecciones léxico-gramaticales y la organización del texto. Entonces, la falta del resumen en la totalidad de los proyectos sugiere que el texto no está estructurado de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que es presentado.

El resumen representa una versión abreviada del mismo contenido proposicional

que el texto, es decir, se repite la función ideacional de representación de la experiencia del autor, según Teberosky (2007). En consecuencia, la omisión del resumen, posiblemente confunda al lector. Ya que cuando un lector conoce el género discursivo que lee, como lo señala Carlino (2006) esto le permite no tener que leer todo lo que contiene el texto, sino que al poder prever qué tipo de cosas seguramente dirá cada parte, puede saltar las que no son de su interés. Más aún, en el caso del resumen que ocupa una parte al comienzo y suele tener una tipografía cursiva, un centrado o un tamaño que lo diferencia del resto del texto y contiene un extracto con los datos fundamentales del trabajo.

### **Resultados de la revisión de los proyectos de la Escuela Técnica “Alfredo Pietri”.**

#### **Nivel 3: De la Oración al párrafo.**

#### **Dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 3: De la oración al párrafo y específicamente a las dificultades con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación.

#### **Cuadro 9: Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP-P)**

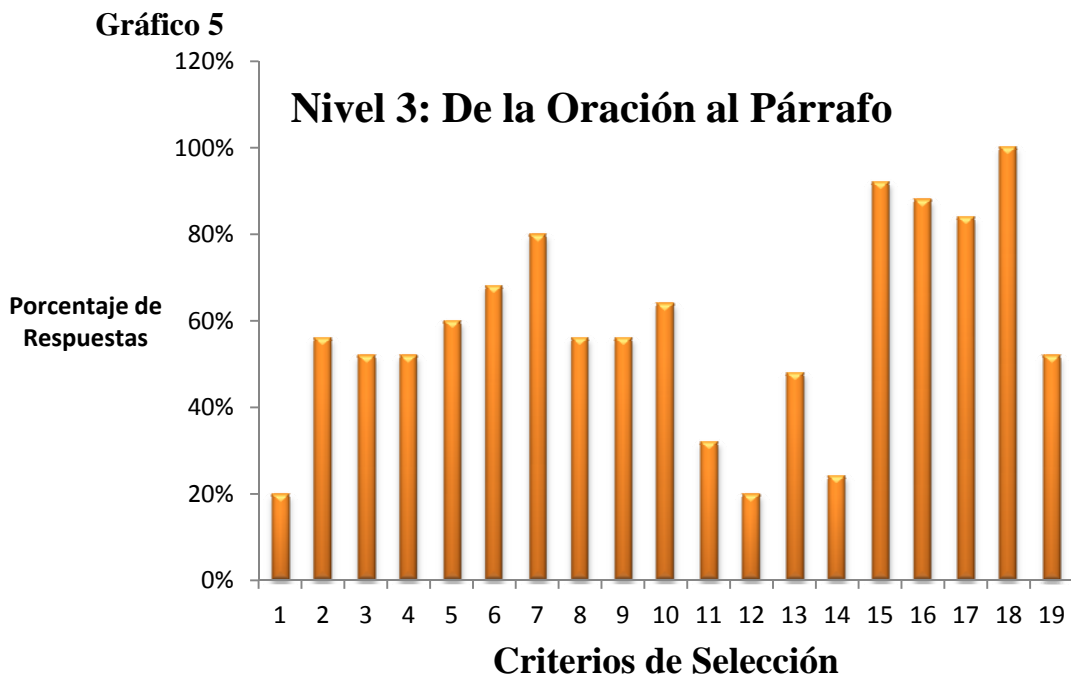
##### Nivel 3: De la Oración al párrafo

##### A. Dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación

Criterios	ETAP-P1	ETAP-P2	ETAP-P3	ETAP-P4	ETAP-P5	fa	%	Total
1	1	1	1	1	1	5	20%	25
2	1	4	5	1	3	14	56%	25
3	1	3	5	1	3	13	52%	25
4	1	3	5	1	3	13	52%	25
5	2	4	5	1	3	15	60%	25
6	3	5	5	1	3	17	68%	25
7	4	5	5	1	5	20	80%	25
8	5	5	1	1	2	14	56%	25
9	3	2	1	5	3	14	56%	25
10	3	3	2	5	3	16	64%	25

11	1	3	2	1	1	8	32%	25
12	1	1	1	1	1	5	20%	25
13	3	1	2	5	1	12	48%	25
14	1	2	1	1	1	6	24%	25
15	3	5	5	5	5	23	92%	25
16	5	4	5	3	5	22	88%	25
17	4	5	2	5	5	21	84%	25
18	5	5	5	5	5	25	100%	25
19	2	3	5	1	2	13	52%	25

Conforme a los resultados que se obtuvieron, el siguiente gráfico representa los resultados diferenciados por porcentajes de respuestas considerando los criterios correspondientes al Nivel 3: De la Oración al párrafo vinculado con dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación.



Conforme a los datos que muestra el gráfico, se pudo conocer que 100% de los proyectos revisados no presentó marca (subrayado, entrecomillado, cursiva, entre otros) para destacar un título (C.18). Seguidamente, los criterios con más altos

porcentajes de respuestas resultaron ser el criterio 15 Ausencia de los subtítulos en el texto con un 92%. Por otro lado, un 88% muestra que siempre se encontró coherencia entre el título y el texto como lo indica el Criterio 16. También con elevado porcentaje, el Criterio 17. Título centrado, con un 84 % indica la presencia del título centrado pero no en todos los casos. Un porcentaje de respuestas del 80% muestra que casi siempre se hizo uso inadecuado del interlineado entre párrafos (C.7).

Al mismo tiempo, los criterios con más bajos porcentajes de respuestas mostraron que nunca hay ausencia de Sangría (C.1), ni empleo inadecuado de los guiones (C.12), ambos con un 20%. Es decir, los proyectos mostraron en todos los casos sangría y uso adecuado de los guiones.

En general, una vez analizados los resultados obtenidos y representados en el gráfico anterior, es posible señalar que 11 criterios correspondientes al Nivel 3: De la Oración al párrafo vinculado con dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación del total de 19 criterios, dejan ver que nunca o casi nunca hay ausencia de sangría (C.1), ni del título en el texto (C.14). De la misma forma, nunca o casi nunca se encontró uso inadecuado del margen superior (C.2), del margen inferior (C.3), del margen izquierdo (C.4), del paréntesis (C.8), de las comillas (C.9), de los signos de admiración (C.11), de los guiones (C.12), de las abreviaturas (C.13), ni proporción propias de oraciones en el párrafo (C.19).

Con base en la revisión, es destacable el bajo porcentaje de dificultades encontradas en los proyectos del Escuela Técnica Alfredo Pietri relacionados con la presentación o el formato de los mismos. Al respecto, Tamayo y Tamayo (1980) considera entre los requisitos para una buena presentación: cabezotes de capítulos y títulos, espacios, márgenes y sangrías, subrayados, comillas y seguir estrictamente las normas establecidas. Además, los párrafos están bien estructurados. De modo que, posiblemente estos proyectos de investigación como producción escrita de los estudiantes, que atienden a acuerdos y normas que ya son conocidos en el contexto sociocultural, tengan acogida en la comunidad académica donde los presentan.



Sin embargo, la ausencia de marcas para destacar un título (C.18), de los subtítulos en el texto (C.15) o el uso inadecuado del interlineado entre párrafo, no puede verse como insustancial. Todas estas normas de elaboración y presentación favorecen la presentación de las ideas propias. “Y para publicar una investigación es preciso conocer no sólo los métodos de validación empírica sino las formas en que la respectiva disciplina argumenta por escrito sus afirmaciones” (Carlino, 2006, p.12). El género del texto y su forma gráfica, como conjunto interrelacionado de recursos gráficos y lingüísticos indica comienzo, fin y partes internas del texto.

### **Dificultades de cohesión gramatical**

El cuadro y gráfico siguientes, presentan a continuación los datos relativos a las dificultades de cohesión gramatical correspondientes al Nivel 3: De la Oración al párrafo y, específicamente, por cada uno de los criterios establecidos para el caso.

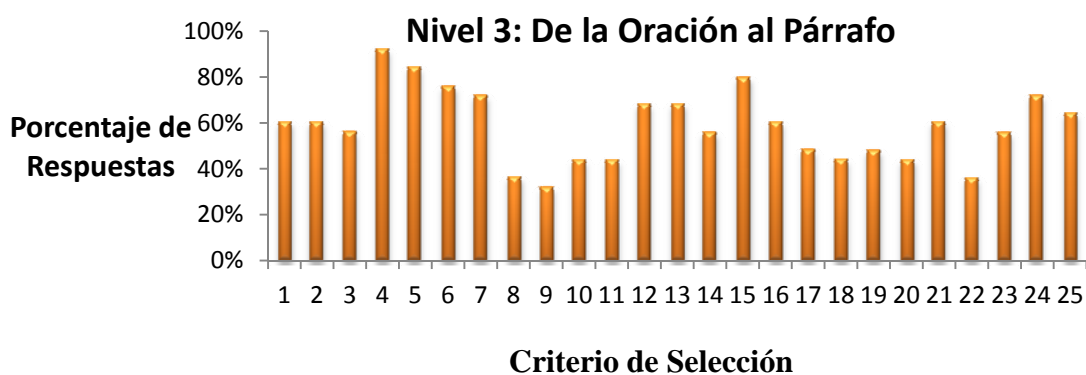
#### **Cuadro 10: Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP-P)**

##### **B. Dificultades de Cohesión Gramatical**

Criterios	ETAP-P1	ETAP-P2	ETAP-P3	ETAP-P4	ETAP-P5	Fa	%	Total
1	4	4	1	1	5	15	60%	25
2	3	5	2	1	4	15	60%	25
3	2	4	2	1	5	14	56%	25
4	4	4	5	5	5	23	92%	25
5	3	4	5	5	4	21	84%	25
6	5	4	1	5	4	19	76%	25
7	5	5	1	5	2	18	72%	25
8	3	3	1	1	1	9	36%	25
9	2	3	1	1	1	8	32%	25
10	3	3	1	1	3	11	44%	25
11	1	2	5	1	2	11	44%	25
12	5	3	3	1	5	17	68%	25
13	4	1	5	3	4	17	68%	25
14	3	3	2	1	5	14	56%	25

15	4	5	2	4	5	20	80%	25
16	5	4	1	2	3	15	60%	25
17	4	4	1	1	2	12	48%	25
18	1	3	2	2	3	11	44%	25
19	1	4	2	2	3	12	48%	25
20	2	4	1	1	3	11	44%	25
21	4	5	1	1	4	15	60%	25
22	1	4	1	2	1	9	36%	25
23	3	4	1	1	5	14	56%	25
24	4	5	2	2	5	18	72%	25
25	3	5	2	1	5	16	64%	25

**Gráfico 6**



Los resultados obtenidos indican que 92% siempre hace uso inadecuado de la coma, como lo indica el Criterio 4. En el mismo sentido, casi siempre se hace uso inadecuado del punto y seguido (C.5) con 84%, uso inadecuado de la determinación y el artículo (C.15) con 80% y en un porcentaje de respuestas de 76% se hace uso inadecuado del punto y aparte.

A su vez, los criterios con más bajos porcentajes de respuestas resultaron ser el Criterio 9 Empleo inadecuado de antónimos con 32%, el Criterio 8 Uso inadecuado de sinónimos con 36% y el Criterio 22 Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adjetiva con 36%.

Una vez analizados los resultados obtenidos y representados en el gráfico anterior, es posible señalar que los 13 criterios con mayor porcentaje de respuesta del

total de 25, revelan que siempre o casi siempre se hace uso inadecuado de la coma (C.4), del punto y seguido (C.5), de la determinación y el artículo (C.15), del punto y aparte (C.6) y de los dos puntos (C.7). De la misma manera, siempre o casi siempre se hace uso inadecuado de la preposición *de* cuando precede a *que*, introductor de una oración sustantiva (C.12), de la preposición *de* (C.13), de la concordancia de número entre los elementos de la oración (C.1), de la concordancia entre sustantivo y verbo (C.2), de las conjunciones disyuntivas: o, u. (C.21) y el empleo de *habían* por *había* (C.16).

Con base en la revisión de los proyectos de investigación objeto de estudio de la Escuela Técnica “Alfredo Pietri” puede señalarse que posiblemente no se establezcan relaciones entre enunciados, frases, ni se unan oraciones en un todo con significado. El resultado del uso inadecuado de los signos que resaltan la estructuración del contenido puede atentar contra la cohesión. Esto parece ocurrir en estos proyectos de investigación en estudio porque siendo la cohesión una propiedad de carácter sintáctico, que descansa sobre relaciones gramaticales o léxico-semánticas; tiene que ver con la manera como las palabras, las oraciones y sus partes se combinan para asegurar un desarrollo proposicional y poder conformar así, una unidad conceptual: un texto escrito.

Es decir, los proyectos de investigación objeto de estudio quizás brindan un mínimo grado de comprensión al lector. De tal manera que, parece no responder a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades científicas y universitarias, como lo afirma Teberosky (2007). Así, los signos de puntuación como la coma, el punto, los dos puntos, entre otros, son necesarios para asegurar la adecuada articulación de las unidades de significado que integran una frase o un párrafo. Por contraste, posiblemente el autor no tiene claro lo que quiere decir.

Al mismo tiempo, una buena señal en los proyectos de investigación objeto de estudio es el empleo adecuado de los elementos de la subordinación sustantiva (C.24) y de los elementos de la subordinación adverbial (C.25). Así como también, casi

nunca el empleo inadecuado de antónimos (C.9) o de sinónimos (8). Vale decir, que por sí solos no son elementos suficientes para asegurar la unidad conceptual.

#### **Nivel 4: Del párrafo al Texto.**

##### **Dificultades relativas a la coherencia textual**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al Texto y específicamente a las dificultades relativas a la pertinencia textual.

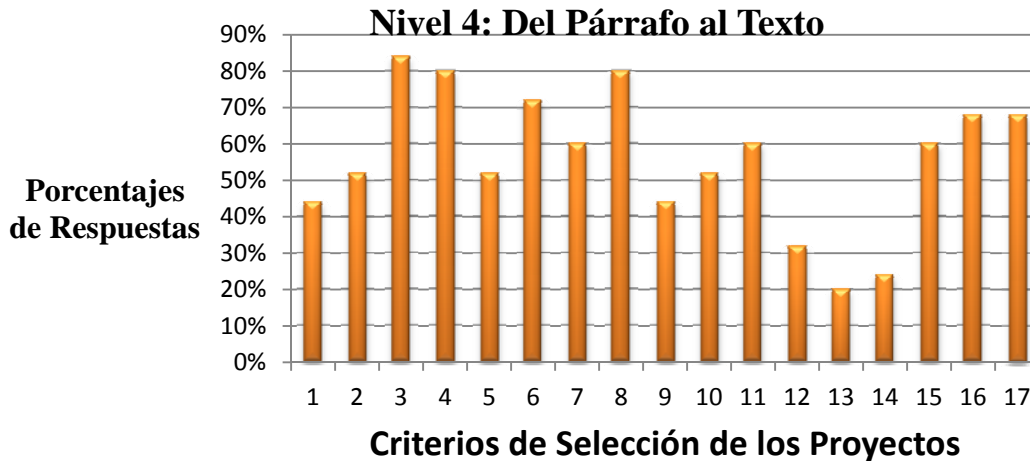
#### **Cuadro 11: Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP-P)**

Nivel 4: Del párrafo al Texto. A. Dificultades relativas a la coherencia textual.

Criterios	ETAP-P1	ETAP-P2	ETAP-P3	ETAP-P4	ETAP-P5	Fa	%	Total
1	3	3	1	1	3	11	44%	25
2	5	2	1	1	4	13	52%	25
3	4	2	5	5	5	21	84%	25
4	3	2	5	5	5	20	80%	25
5	5	3	2	1	2	13	52%	25
6	5	2	5	3	3	18	72%	25
7	4	5	1	3	2	15	60%	25
8	5	2	5	5	3	20	80%	25
9	3	2	1	1	4	11	44%	25
10	5	1	3	3	1	13	52%	25
11	3	5	3	3	1	15	60%	25
12	2	1	3	1	1	8	32%	25
13	1	1	1	1	1	5	20%	25
14	2	1	1	1	1	6	24%	25
15	5	5	1	1	3	15	60%	25
16	3	5	1	5	3	17	68%	25
17	4	4	5	1	3	17	68%	25

El gráfico a continuación, refleja los porcentajes de respuestas de los criterios correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al Texto y específicamente a las dificultades vinculadas a la coherencia textual.

Gráfico 7



De acuerdo con los resultados que se presentan en el gráfico, los criterios con más altos porcentajes de respuestas resultaron ser el C.3 No existencia de coherencia semántica entre el título (si lo hay) y el contenido del texto con un 84%. También con elevado porcentaje, 80% para ambos criterios, el C.4 Texto que carece de coherencia semántica entre los subtítulos y el C.8 Los objetivos no son coherentes con las estrategias metodológicas. 72% de respuestas muestra que no hay evidencia de que el desarrollo del asunto o tema tratado en el texto está actualizado, es pertinente y posee originalidad (C.6). En otro sentido, el criterio con más bajo porcentaje de respuestas resultó ser el Criterio 13, que con 20% demuestra que nunca los resultados cualitativos fueron inadecuados. Asimismo, casi nunca las tablas, cuadros, gráficos, presentan errores en el texto (C.14) con 24%, ni los resultados cuantitativos no son adecuados (C.12) como lo muestra 32% obtenido.

En general, se aprecia que 11 del total de 17 criterios establecidos para las dificultades vinculadas a la coherencia textual por el porcentaje de respuesta,

revelan que solo a veces, casi nunca o nunca están presentes en los proyectos de investigación objeto de estudio de la Escuela Técnica “Alfredo Pietri”.

En primer lugar, nunca son inadecuados los resultados cualitativos (C.13), ni los cuantitativos (C.12); tampoco las tablas, cuadros o gráficos presentan errores en el texto (C.14). Luego, se puede indicar que casi nunca el texto carece de coherencia semántica entre las ideas principales de las oraciones del párrafo (C.1) o entre las ideas centrales de los párrafos (C.2). Como tampoco es desacertada la justificación del trabajo (C.9), ni casi nunca falta organización jerárquica del contenido desarrollado en cada una de las partes del texto (C.5), ni los antecedentes de la investigación son insuficientes y/o desactualizados (C.10). Finalmente, solo a veces no son adecuados la metodología y los procedimientos (C.7), la información relativa a los antecedentes de la investigación no es relevante ni ha sido adecuadamente interpretada (C.11) ni los resultados son coherentes con los objetivos planteados (C.15). En conjunto, estos resultados parecen asegurar la coherencia textual.

Precisamente, la coherencia está relacionada con el orden lógico en el que se presentan las ideas, es decir, se asocia con la manera como se introducen, desarrollan y concluyen. Según Cassany (1987), es la: “propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada.” (p.29). De ahí que, analizar la coherencia en un discurso sea ver qué clase de acto comunicativo es realizado en la expresión de proposiciones y cómo los diferentes actos se relacionan en forma lineal y global para, finalmente, formar piezas de lenguaje que se pueden determinar como explicación, descripción, generalización o hipótesis. En el caso de los proyectos de investigación objeto de estudio de la Escuela Técnica “Alfredo Pietri”, parece estar la información organizada de manera que impacte y establezca una comunicación con el lector.

### **Dificultades pragmático-discursivas**

El cuadro y el gráfico que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al

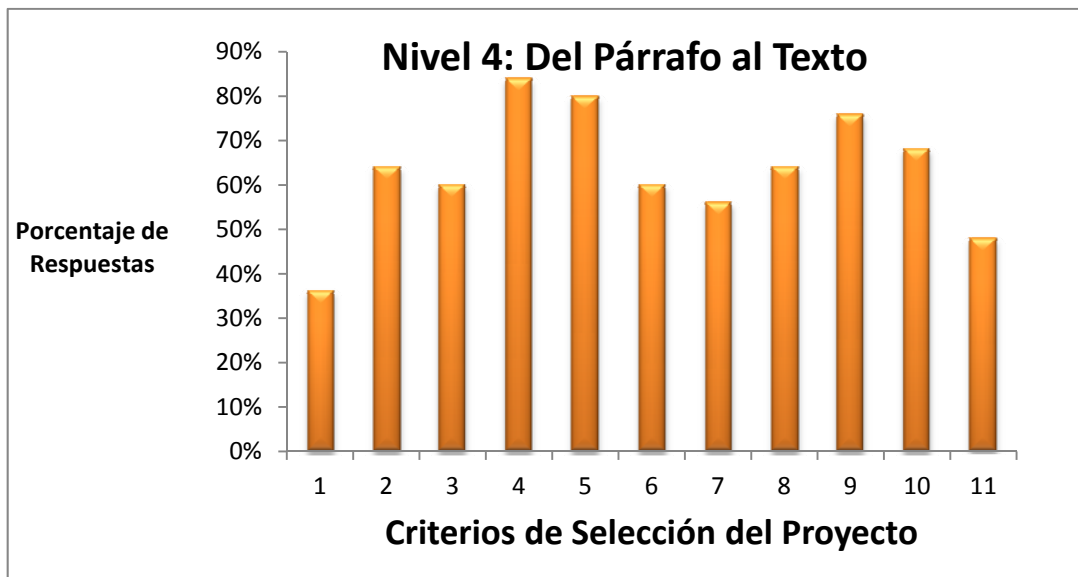
Texto y específicamente a las dificultades pragmático-discursivas.

**Cuadro 12: Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP-P)**

Nivel 4: Del párrafo al Texto. B. Dificultades pragmático-discursivas

Criterios	ETAP-P1	ETAP-P2	ETAP-P3	ETAP-P4	ETAP-P5	fa	%	Total
1	1	3	3	1	1	9	36%	25
2	3	3	3	5	2	16	64%	25
3	4	4	1	3	3	15	60%	25
4	3	4	5	5	4	21	84%	25
5	4	5	3	3	5	20	80%	25
6	2	3	4	3	3	15	60%	25
7	4	3	1	3	3	14	56%	25
8	4	3	4	1	4	16	64%	25
9	5	5	4	1	4	19	76%	25
10	4	5	4	1	3	17	68%	25
11	5	4	1	1	1	12	48%	25

Gráfico 8



En el gráfico anterior, 84% de respuestas representa que casi siempre el contenido de cada parte o sub-parte no es adecuado con los títulos o subtítulos que poseen (C.4). 80% muestra que casi siempre la relación entre los objetivos o propósitos del escrito y las conclusiones no es adecuada o pertinente (C.5). En el mismo sentido, se encuentran el Criterio 9 El texto contiene citas textuales de considerable extensión con 76% y el Criterio 10 Uso no pertinente del contenido de una cita con 68% de respuestas. Dentro del marco de dificultades pragmático-discursivas, con el menor porcentaje de respuesta, casi nunca la introducción no evidencia información sobre la planificación y organización textual (C.1) con 36% y con un 48%, el texto presenta evidencias de que no fue revisado y corregido para su edición final (C.11).

En general, los 8 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de los 11 establecidos para las dificultades pragmático-discursivas revelan que casi siempre el contenido de cada parte o sub-parte no es adecuado con los títulos o subtítulos que poseen (C.4), ni la relación entre los objetivos o propósitos del escrito y las conclusiones es adecuada o pertinente (C.5). En relación a las citas, casi siempre el texto contiene citas textuales de considerable extensión (C.9), se hace uso no pertinente del contenido de una cita (C.10), el escrito ofrece fragmentos de textos ajenos que no fueron presentados como citas (C.8) y el texto que introduce o que cierra una cita no es adecuado y los datos referenciales de la cita están incompletos o en desorden (C.6). Además, no existe evidencia acerca del propósito y de la intención del autor (C.2) y casi siempre la redacción de los antecedentes no es adecuada con las normas de citación, síntesis y pertinencia (C.3).

Esto es, que siempre o casi siempre no se evidencian elementos de tipo funcional, ni parecen tomarse en consideración a los actores de la comunicación o abordar el proyecto en el marco del texto como unidad global de carácter semántico y pragmático. Sin duda, uno de los recursos por excelencia que permite visualizar de manera explícita este diálogo es el uso de citas y referencias.

El uso adecuado de citas y referencias constituye una herramienta discursiva muy importante para persuadir, discutir o justificar los argumentos y puntos de vista propios y ajenos. Además las citas ayudan también a situar el texto en coordenadas espaciotemporales, socioculturales, epistemológicas y disciplinares y, en el caso de los textos científicos, ayudan



a definir el contexto específico de conocimiento o el problema respecto al cual el trabajo o el propio texto es una contribución (Teberosky, 2007). En efecto, el texto académico se construye a partir de textos ajenos que dan lugar a un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas. Conviene pues, hacer un uso correcto y estratégico de las diferentes formas de citación.

Así como lo expresan, Prior (2001) y Bakthin (1986) escribir un texto académico también implica participar con voz propia en los diálogos que se establecen en el seno de una comunidad, a menudo disciplinar, aportando, discutiendo, sintetizando, parafraseando o reformulando, lo que otras personas han escrito anteriormente. De este modo, los textos serán aceptados o rechazados en la medida que ajusten su discurso a las formas de diálogo, temas e intereses que caracterizan la comunidad académica a la que están dirigidos.

### **Dificultades tipológicas y discursivas**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos a la revisión de los proyectos correspondientes al Nivel 4: Dificultades tipológicas y discursivas.

#### **Cuadro 13: Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP-P)**

Nivel 4: Dificultades tipológicas y discursivas

Criterios	ETAP-P1	ETAP-P2	ETAP-P3	ETAP-P4	ETAP-P5	fa	%	Total
1	3	5	1	1	1	11	44%	25

Mediante los datos obtenidos el único criterio considerado dentro de las dificultades tipológicas y discursivas es el Criterio 1 Redacción de un resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas. Según los datos 44% de los proyectos casi nunca presentó el resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas.

La forma de estructurar por escrito una investigación está convenida y aceptada; tiene tipografía, disposición, normas y convenciones más o menos establecidas por la comunidad académica, como lo señala Teberosky (2007). Así, el

resumen se presenta como el primer elemento de la organización de la información en el discurso del Proyecto de Investigación.

Según Swales (1990) y Bhatia (1993), en un ejemplo típico de resumen se deben encontrar cuatro movimientos, a saber: (1) La presentación del objetivo, donde se expresa la intención del autor, tesis o hipótesis que constituye la base de la investigación sobre la que se reporta. También se puede incluir las metas u objetivos de la investigación o el problema que el autor desea abordar. (2) La descripción de la metodología; en este movimiento el autor brinda una indicación del diseño experimental e incluye información sobre la data, procedimientos o métodos utilizados; y de ser necesario, el alcance de la investigación que se reporta. (3) Resumen de los resultados; éste es un aspecto muy importante del resumen donde el autor hace referencia a sus observaciones y hallazgos y también sugiere soluciones al problema, en caso de que exista alguno. De ser así, se debe haber planteado en el primer movimiento. (4) Presentación de las conclusiones: Este movimiento está destinado a interpretar los resultados y hacer inferencias. Por lo general, incluye alguna indicación de las implicaciones y aplicaciones de los hallazgos presentes.

Además de ser el resumen una representación condensada, precisa de los contenidos de un documento, elaborado por su autor o autores para incluirlo con la publicación del proyecto o artículo, éste debería permitir al lector que está buscando información especializada respecto de un tema específico, decidir si el proyecto o artículo que es resumido es o no pertinente para los intereses de un investigador. De allí, la importancia del mismo.

Por lo tanto, con la omisión del resumen se rompe con la estructura altamente organizada de los proyectos de investigación como texto académico. Por otra parte, se deja a investigadores y a los interesados en general sin el sumario breve de cada una de las secciones principales.

### **Nivel de Comparación de las dos instituciones**

#### **Nivel de estructuración del texto según grados de complejidad escritural**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos al porcentaje de respuestas correspondientes al Nivel 3: De la oración al párrafo y

específicamente a las dificultades con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación del Liceo Bolivariano “Pedro Gual” y Escuela Técnica “Alfredo Pietri”.

#### **Cuadro 14**

##### **Nivel 3: De la Oración al párrafo**

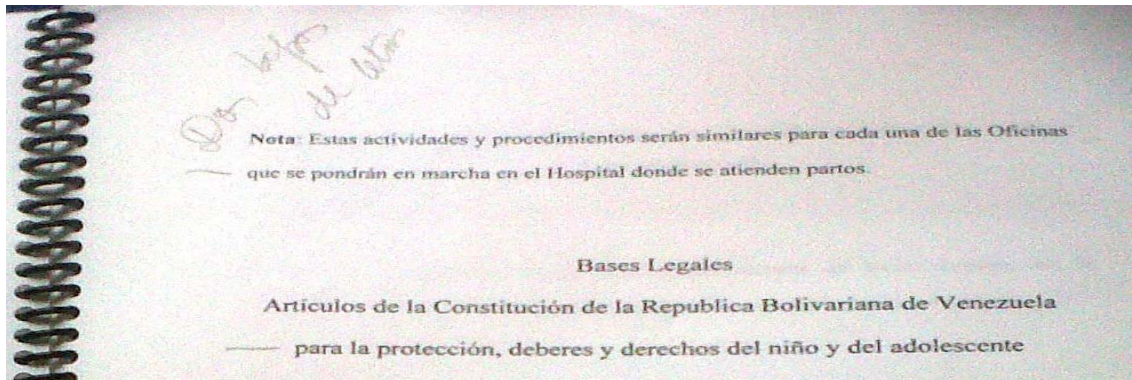
##### **Dificultades con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación**

En primer lugar, se hace evidente que los proyectos de investigación objeto de estudio de ambas instituciones: Liceo Bolivariano “Pedro Gual” y Escuela Técnica “Alfredo Pietri”, tienen dificultades con el nivel de estructuración de texto de la oración al párrafo, concretamente con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación.

Una vez analizados los resultados obtenidos con la revisión de los proyectos del LBPG, es posible señalar que los 10 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de 19, revelan que siempre o casi siempre muestran dificultades con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación (Ver Imagen 1).

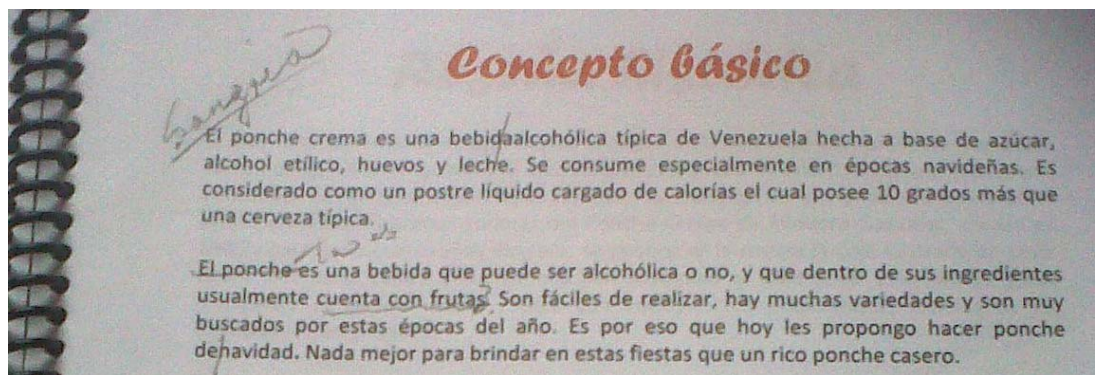
<b>Nivel 3: De la Oración al párrafo</b>			
<b>Dificultades con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación</b>			
Nº	CRITERIOS	% LBPG	% ETAP
01	Ausencia de Sangría	72%	20%
02	Utilización inadecuada del margen superior	40%	56%
03	Utilización inadecuada del margen inferior	40%	52%
04	Utilización inadecuada del margen izquierdo	60%	52%
05	Utilización inadecuada del margen Derecho	56%	60%
06	Uso inadecuado del interlineado	64%	68%
07	Uso inadecuado del interlineado entre párrafo	56%	80%
08	Empleo inadecuado del paréntesis	76%	56%
09	Empleo inadecuado de las comillas	60%	56%
10	Empleo inadecuado de los signos de interrogación	48%	64%
11	Empleo inadecuado de los signos de admiración	24%	32%
12	Empleo inadecuado de los guiones	64%	20%
13	Empleo inadecuado de las abreviaturas	28%	48%
14	Ausencia del título en el texto	100%	24%
15	Ausencia del subtítulos en el texto	100%	92%
16	Coherencia entre titulo y el texto	88%	88%
17	Titulo centrado	92%	84%
18	Ausencia de marca (subrayado, entrecomillado, cursiva, entre otros) para destacar un titulo	68%	100%
19	Proporción inadecuada de oraciones en el párrafo, según la media y Cassany (1998). La media va de 0-5 y de 6-10 oraciones por párrafo.	76%	52%

**Imagen 1**



En el mismo sentido, los proyectos de la ETAP muestran 8 criterios que siempre o casi siempre revelan dificultades para la estructuración de texto de la oración al párrafo. Sin embargo, los proyectos de la ETAP muestran que 11 criterios del total de 19, revelan que nunca o casi nunca presentan esas dificultades. (Ver Imagen2).

**Imagen 2**



En otras palabras, los proyectos de la ETAP muestran un mensaje escrito que seguramente, el receptor entienda con más facilidad que los del Liceo Bolivariano Pedro Gual. Sin duda, la función más conocida de la escritura es la función

comunicativa: se escribe para comunicar a otros algo. Precisamente, la necesidad de adquirir la competencia escrita ha hecho que esté sometida a un aprendizaje institucionalizado (Calsamiglia y Tusón, 2002) que tiene lugar en los centros educativos. Vale decir, que a pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento y una preparación específica, como debe ocurrir con los proyectos de investigación que forman parte de la rutina académica.

En la organización y construcción de los proyectos de investigación, así como de cualquier texto, están presentes normas, reglas y principios que orientan al escritor y al lector y los ubica como miembros de un determinado contexto sociocultural, como el educativo. Así, la estructura de la tesis, de las ponencias, de los artículos de investigación o los proyectos es una estructura que se llama según Swales (1990) IMRDrb, compuesta de Introducción, Método, Resultados, Discusión y Referencias Bibliográficas.

Aunque, esta estructura puede variar, en general la organización de las publicaciones científicas tiene su lógica y entre esos elementos estructurantes están la forma gráfica del texto y la presentación del tema y de la información que se visualizan como capítulos y títulos, espacios, márgenes y sangrías, subrayados o comillas. En fin, todas estas normas convencionales del género, contribuyen a lograr una argumentación lo más clara y fluida posible como parece ocurrir con los proyectos de la ETAP.

### **Nivel 3.B. De la Oración al párrafo B. Dificultades de Cohesión Gramatical del Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG) y Escuela Técnica Alfredo Pietri (ETAP)**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos al porcentaje de respuestas correspondientes al Nivel 3: De la oración al párrafo y específicamente a las dificultades de cohesión gramatical del Liceo Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Alfredo Pietri.

<b>Nivel 3: De la Oración al párrafo</b>			
<b>B. Dificultades de Cohesión Gramatical</b>			
Nº	CRITERIOS	% LBPG	% ETAP
01	Uso inadecuado de la concordancia de número entre los elementos de la oración	92%	60%
02	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y verbo	68%	60%
03	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y adjetivo	60%	56%
04	Uso inadecuado de la coma	76%	92%
05	Uso inadecuado del punto y seguido	60%	84%
06	Uso inadecuado del punto y aparte	84%	76%
07	Uso inadecuado de los dos puntos	60%	72%
08	Uso inadecuado de sinónimos	36%	36%
09	Empleo inadecuado de antónimos	20%	32%
10	Repetición lexical inadecuada, dos o más veces de un mismo término o expresión y su variación lexical	80%	44%
11	Empleo inadecuado de un conector	76%	44%
12	Superación inadecuada de la preposición de cuando precede a que, introductor de una oración sustantiva (“Me acorde de que tenía que escribir una carta”)	52%	68%
13	Inserción inadecuada de la preposición de (dequeísmo: “Es difícil de que me olvides”)	56%	68%
14	Uso inadecuado de los elementos gramaticales de la deixis	80%	56%
15	Uso inadecuado de la determinación y el artículo	76%	80%
16	Empleo de <i>habían</i> por <i>había</i>	52%	60%
17	Empleo de <i>hayan</i> por <i>haya</i>	52%	48%
18	Empleo de <i>hubieron</i> por <i>hubo</i>	72%	44%
19	Empleo de <i>haiga</i> por <i>haya</i>	68%	48%
20	Empleo de <i>habemos</i> por <i>somos</i> o <i>estamos</i>	52%	44%
21	Empleo inadecuado de las conjunciones disyuntivas: o, u.	56%	60%
22	Empleo inadecuado de las	76%	36%

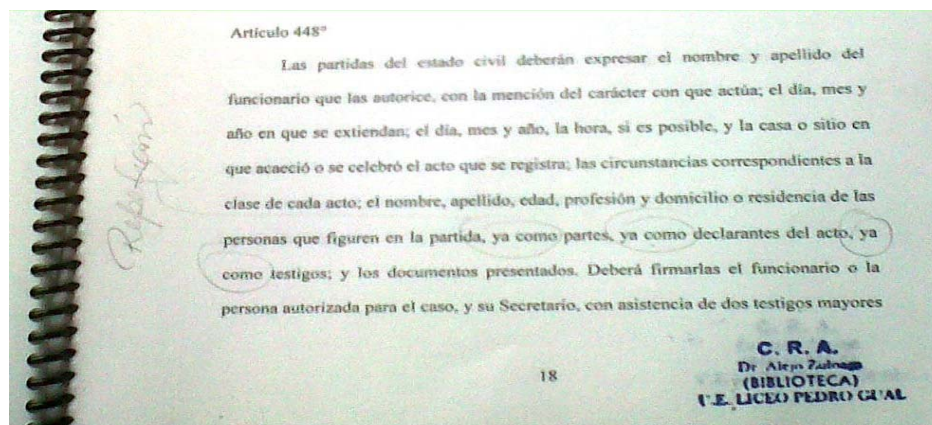
	conjunciones adversativas: pero, sin embargo, no obstante,		
23	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adjetiva	76%	56%
24	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación sustantiva	76%	72%
25	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adverbial	68%	64%

Según el cuadro comparativo los proyectos de investigación objeto de estudio de ambas instituciones: Liceo Bolivariano “Pedro Gual” y Escuela Técnica “Alfredo Pietri”, tienen serios problemas con el nivel de estructuración de texto de la oración al párrafo, concretamente con dificultades de cohesión gramatical.

Una vez analizados los resultados obtenidos con la revisión de los proyectos del LBPG, es posible señalar que los 14 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de 25, revelan que siempre o casi siempre muestran dificultades de cohesión gramatical (Ver Imagen 3).

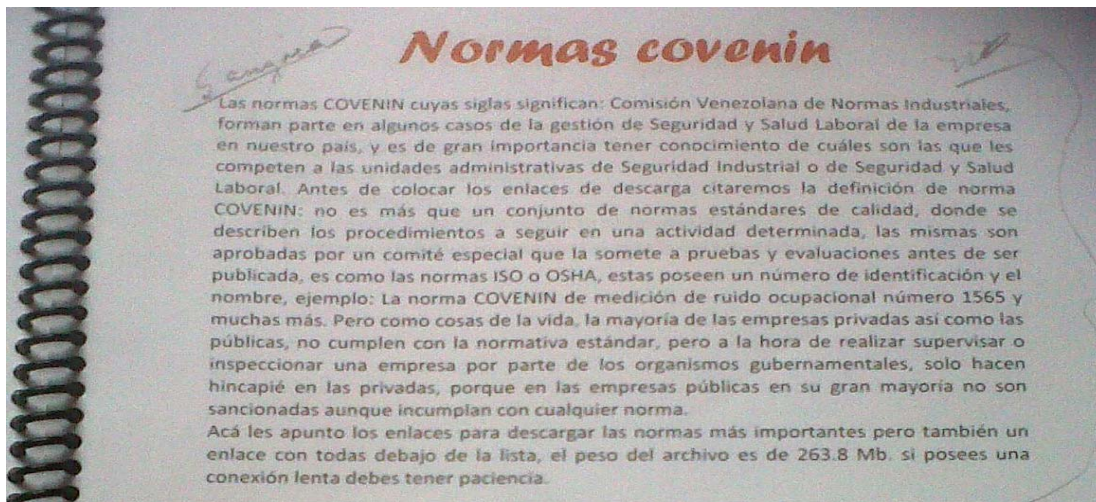
Cuadro 15

**Imagen 3**



De forma semejante, los proyectos de la ETAP muestran 13 criterios que siempre o casi siempre revelan dificultades para la estructuración de texto de la oración al párrafo (Ver Imagen 4). De modo que, los proyectos de investigación de ambas instituciones revelan que el acto de comunicación parece estar comprometido.

**Imagen 4**



El acto de comunicación no se logra a través de la simple acumulación de oraciones, es necesario hacer buen uso de los recursos que dan unidad y continuidad al texto. Precisamente, el uso apropiado de la puntuación asegura la adecuada articulación de las unidades de significado que integran una frase o un párrafo. Por eso los signos de puntuación requieren un empleo muy preciso; si se ponen en el lugar equivocado, las palabras y las frases dejan de decir lo que el autor quería decir. Así, cuanto más resalten los signos la estructuración del contenido, más cohesión tendrá el texto.

En este contexto, para Díaz (1999): “La cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia” (p. 38). Esto quiere decir que la cohesión es una propiedad de carácter sintáctico, descansa sobre relaciones gramaticales o léxico-semánticas; tiene que ver con la manera como las palabras, las oraciones y sus partes se combinan para asegurar un desarrollo proposicional y poder conformar así, una unidad conceptual: un texto escrito. En este caso en estudio, al estar comprometida la cohesión, es débil el efecto de conexión entre las palabras de función y de contenido en los proyectos de investigación. Asimismo, es frágil la relación gramatical establecida por elementos lingüísticos para expresar la continuidad que existe entre una parte del texto y otra, que permitiría dar entendimiento al mismo.



## **NIVEL 4: DEL PÁRRAFO AL TEXTO.**

### **Nivel 4.A. Dificultades relativas a la coherencia textual**

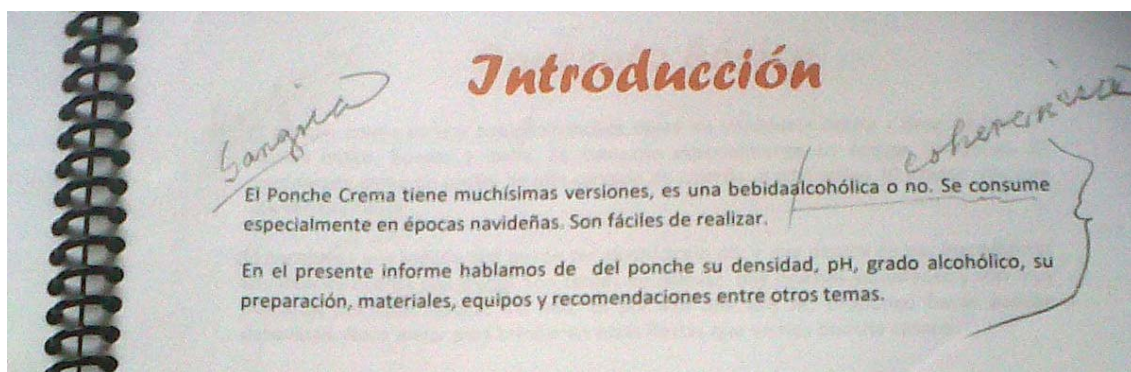
El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos al porcentaje de respuestas correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al texto y específicamente a las dificultades relativas a la coherencia textual del Liceo Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Alfredo Pietri.

**Cuadro 16**

<b>Nivel 4: Del párrafo al Texto.</b>			
<b>A. Dificultades relativas a la coherencia textual</b>			
Nº	CRITERIOS	% LBPG	% ETAP
01	Texto carente de coherencia semántica entre las ideas principales de las oraciones del párrafo	88%	44%
02	Texto carente de coherencia semántica entre las ideas centrales de los párrafos	88%	52%
03	No existencia de coherencia semántica entre el título (si lo hay) y el contenido del texto	96%	84%
04	Texto que carece de coherencia semántica entre los subtítulos.	80%	80%
05	Inexistencia de una organización jerárquica del contenido desarrollado en cada una de las partes del texto (chequear con el índice o sumario)	80%	52%
06	No hay evidencia de que el desarrollo del asunto o tema tratado en el texto está actualizado, es pertinente y posee originalidad	76%	72%
07	La metodología y los procedimientos metodológicos no son adecuados	76%	60%
08	Los objetivos no son coherentes con las estrategias metodológicas	92%	80%
09	No son pertinentes la justificación del trabajo	72%	44%
10	Los antecedentes de la investigación son insuficientes y/o desactualizados	84%	52%
11	La información relativa a los antecedentes de la investigación no es relevante ni ha sido adecuadamente interpretada	80%	60%
12	Los resultados cuantitativos no son adecuados	44%	32%
13	Los resultados cualitativos no son adecuados	36%	20%
14	Las tablas, cuadros, gráficos, presentan errores en el texto	44%	24%
15	Los resultados no son coherentes con los objetivos planteados	100%	60%
16	Las conclusiones y/o recomendaciones no son adecuadas	44%	68%
17	Las referencias bibliográficas no se ajustan a las normas académicas	48%	68%

Los proyectos de investigación objeto de estudio de ambas instituciones: Liceo Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Alfredo Pietri, tienen dificultades con el nivel de estructuración del párrafo al texto y específicamente a las dificultades relativas a la coherencia textual. Una vez analizados los resultados obtenidos con la revisión de los proyectos del LBPG, es posible señalar que los 12 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de 17, revelan que siempre o casi siempre muestran dificultades con la coherencia textual. Del mismo modo, los proyectos de la ETAP muestran solo 6 criterios que siempre o casi siempre revelan dificultades para la estructuración del párrafo al de texto (Ver Imagen5). En contraste, los proyectos de la ETAP muestran que 11 criterios del total de 17, revelan que nunca o casi nunca presentan esas dificultades. Es decir, su nivel de coherencia parece ser aceptable.

**Imagen 5**



La coherencia tiene que ver con el orden del discurso, es de naturaleza semántica y trata del significado. En otras palabras, la coherencia del texto es la unidad interna de significado, esto es, el hilo conductor que relaciona todas sus partes. En este sentido, se dice que un texto es coherente cuando se desarrolla por medio del encadenamiento de informaciones ligadas entre sí y con el tema general.

Por consiguiente, los proyectos del ETAP parecen tener las características del género discursivo correspondiente, muestran la mayoría de las normas o convenciones esperadas. Por otra parte, sus autores exponen con cierto conocimiento y claridad el tema, otorgando mayor coherencia a los proyectos.

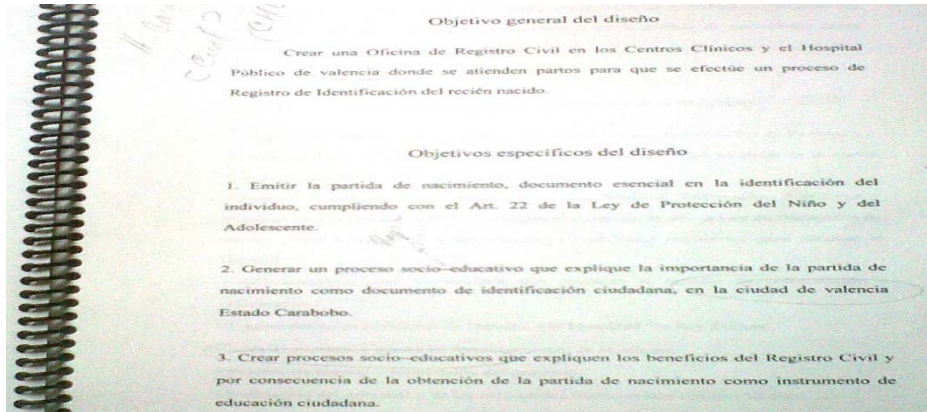
#### **Nivel 4.B. Dificultades pragmático-discursivas**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos al porcentaje de respuestas correspondientes al Nivel 4: Del párrafo al texto y específicamente a las dificultades pragmático-discursivas del Liceo Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Alfredo Pietri.

**Cuadro 17**

<b>Nivel 4: Del párrafo al Texto. B. Dificultades pragmático-discursivas</b>			
Nº	CRITERIOS	% LBPG	% ETAP
01	La introducción no evidencia información sobre la planificación y organización textual	76%	36%
02	No existe evidencia acerca del propósito y de la intención del autor	64%	64%
03	La redacción de los antecedentes no es adecuada con las normas de citación, síntesis y pertinencia	52%	60%
04	El contenido de cada parte o sub-parte no es adecuado con los títulos o subtítulos que poseen	88%	84%
05	La relación entre los objetivos o propósitos del escrito y las conclusiones no es adecuada o pertinente	84%	80%
06	El texto que introduce o que cierra una cita no es adecuado. Los datos referenciales de la cita están incompletos o en desorden	72%	60%
07	Los datos de la cita son incorrectos o equivocados	56%	56%
08	El escrito ofrece fragmentos de textos ajenos que no fueron presentados como citas (copia, plagio)	80%	64%
09	El texto contiene citas textuales de considerable extensión	76%	76%
10	Uso no pertinente del contenido de una cita	44%	68%
11	El texto presenta evidencias de que no fue revisado y corregido para su edición final	36%	48%

## Imagen 6



Una vez analizados los resultados obtenidos con la revisión de los proyectos del LBPG, es posible señalar que los 7 criterios con mayor porcentaje de respuesta del total de 11, revelan que siempre o casi siempre muestran dificultades pragmático-discursivas (Ver imagen 6). En el mismo sentido, los proyectos de la ETAP muestran 8 criterios que siempre o casi siempre revelan dificultades para la estructuración del párrafo al texto. En otras palabras, los proyectos de la ETAP y LBPG para la estructuración del párrafo al texto, específicamente, muestran dificultades pragmático-discursivas.

Desde el punto de vista pragmático-discursivo, en un texto académico, se deben observar relaciones semánticas, la expresión de un contenido, que ese contenido tenga en cuenta al interlocutor y que la función ideacional esté ligada a la experiencia y a la lógica textual. Además, la inclusión de referencias explícitas al trabajo de otros autores, se considera como una característica central de la escritura académica, que ayuda a los escritores a establecer una persuasión epistemológica y una estructura social para la aceptación de sus argumentos. Sin embargo, estas características no se evidencian como deberían. En fin, los proyectos de investigación de la ETAP y LBPG no están del todo redactados con fines comunicativos específicos y de acuerdo con el contexto de producción.

#### **Nivel 4.C. Dificultades tipológicas y discursivas**

El cuadro que se presenta a continuación muestra los datos relativos al porcentaje de respuestas correspondientes al Nivel 4 Del párrafo al texto y específicamente a las dificultades tipológicas y discursivas del Liceo Bolivariano Pedro Gual y Escuela Técnica Alfredo Pietri.

**Cuadro 18**

<b>C. Dificultades tipológicas y discursivas</b>			
o	CRITERIOS	% LBPG	% ETAP
1	Redacción de un resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas	20%	44%

Como se observa en el cuadro anterior los proyectos de investigación objeto de estudio del LBPG nunca presentaron resumen. En el caso de la ETAP solo a veces presentaron el resumen. Es decir, los autores de los proyectos de investigación deberían permitir al lector, que está buscando información especializada respecto de un tema específico, decidir si el artículo que es resumido es o no pertinente para sus intereses. Al respecto señala Martinsson (1983), el resumen debe incluir, de manera detallada pero sucinta, los resultados y conclusión del artículo, ajustándose al espacio para ello destinado, e indicar, dentro de estos límites, todo tipo de información nueva que contenga el artículo.

Resumen es una parte del proyecto, posee una relación especial con las otras partes como la introducción o las conclusiones, ya que sintetiza la información que contiene el artículo en su totalidad. Por su parte, Day (2005) señala que el resumen puede considerarse como una versión en miniatura del artículo. Debe ofrecer un sumario breve de cada una de las secciones principales. El mismo autor precisa que el contenido del resumen tendría que: a) indicar los objetivos principales y el alcance de la investigación, b) describir los métodos empleados, c) resumir los resultados y d)

enunciar las conclusiones principales. Igualmente, se propone que el resumen debería escribirse en pretérito, precisamente porque refiere a un trabajo ya realizado, así como, se advierte que el resumen no debería presentar ninguna información ni conclusión que no esté en el artículo.

Por el contrario, los proyectos de investigación de la ETAP y LBPG no muestran en todos los casos un resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Con base en los objetivos planteados y el análisis realizado y, en concordancia con el marco referencial, se hacen las siguientes inferencias como afirmaciones finales de la autora de esta investigación.

Al comparar los niveles de complejidad escritural de los Proyectos de Investigación realizados en el Liceo Nacional Bolivariano “Pedro Gual” (Valencia, estado Carabobo) y en la Escuela Técnica Robinsoniana “Alfredo Pietri” (San Joaquín, estado Carabobo), durante el año escolar 2013-2014 se concluye que los proyectos de ambas instituciones presentan numerosas y diversas dificultades en cuanto a estructuración de párrafos y discurso. Dificultades asociadas con el Nivel 3. Dificultades de la oración al párrafo (que a la vez comprende, las relacionadas con los márgenes, sangrías y algunos signos de puntuación, así como los variados problemas de cohesión gramatical) y el Nivel 4. Dificultades de coherencia y pertinencia textual y de tipo pragmático-discursivo, considerando el texto como totalidad de la escala jerarquizada de dificultades de escritura de Mostacero (2007).

En este sentido, los proyectos de ambas instituciones tienen dificultades con el nivel de estructuración de texto de la oración al párrafo, concretamente, con los márgenes, las sangrías y algunos signos de puntuación. Así, los proyectos muestran que no siguen los procedimientos discursivos que caracterizan los textos académicos, las diferentes partes o secciones no se subdividen e identifican con títulos y subtítulos para indicar propósitos comunicativos diferentes. Por lo tanto, se podría dificultar la comprensión del texto y entorpecer la justificación organizada de las ideas del autor.

En la misma forma, las producciones escritas objeto de estudio tienen serios problemas con el nivel de estructuración de texto de la oración al párrafo,

concretamente presentan dificultades de cohesión gramatical. Es decir, los componentes de la estructura superficial no parecen estar conectados. Entonces, se dificulta la conexión y enlace de ideas ocasionando que se pierda la coherencia y se obstaculice el significado del texto.

En relación a la coherencia textual, los proyectos de investigación también muestran problemas. Una marcada mayoría de los proyectos del LBPG carece de unidad interna de significado, esto es, el hilo conductor que relaciona todas sus partes. Es decir, el texto parece no ser coherente ni desarrollarse por medio del encadenamiento de informaciones ligadas entre sí y con el tema general. Por el contrario, los proyectos del ETAP tienen algunas características del género discursivo correspondiente, muestran normas o convenciones esperadas y sus autores exponen con cierto conocimiento y claridad el tema, otorgando mayor coherencia a los proyectos.

Al mismo tiempo, los proyectos de ambas instituciones muestran dificultades pragmático-discursivas. En otras palabras, no se muestra fácilmente el propio discurso que se debiera convertir en la elección de un estilo de escritura apropiado con el tipo de género y con la intención del estudiante autor del trabajo. Así como tampoco se evidencian los principales modos de organización del discurso a partir de la estructura secuencial y la función social de los textos.

Finalmente, los proyectos de investigación de la ETAP y LBPG no muestran resumen o el mismo carece de los elementos necesarios de acuerdo con su superestructura y características específicas, demostrando problemas tipológicos y discursivos. Entonces, la falta absoluta del resumen o la falta de resumen de estructura adecuada apunta a que el texto no está estructurado de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que es presentado, el cual determina las selecciones léxico-gramaticales y la organización del texto.

La situación antes mencionada deja ver que a pesar de ser los autores, estudiantes del quinto año persisten dificultades que debieron ser superadas en el nivel de educación básica primaria o los primeros años de educación media, lo que hace pensar que debe implementarse otro acercamiento que facilite los



conocimientos y habilidades para redactar un texto de acuerdo con sus características específicas y las exigencias de la audiencia. Asimismo, muestra que el docente aún tiene la visión de la escritura como un mero objeto de corrección y evaluación donde se repara, únicamente, en los aspectos superficiales, ignorando, de esta manera, el proceso y los elementos más importantes del escribir. Y por parte del estudiante, revela valores y actitudes perniciosas hacia la escritura, tomándola como una tarea más o copiando desconsideradamente de otros trabajos sin valorar la importancia de comprender y/o producir un texto.

En cuanto a la escritura de textos académicos, se concluye que hay aspectos formales que considerar:

Los conceptos de texto y discurso se emplean como si fuesen sinónimos, pero existen diversas posiciones por diferentes autores. El texto pasa a ser discurso cuando es emitido en una situación o cuando se atiende a sus condiciones de producción y recepción. Si algo caracteriza al discurso es su complejidad y heterogeneidad, pero en toda su organización y construcción están presentes normas, reglas y principios que orientan la labor tanto del escritor como del lector y los ubica como miembros de un determinado contexto sociocultural.

Un texto académico es una actividad de construcción del propio texto, a partir de textos ajenos, que da como resultado un producto final fruto del desarrollo de distintas posiciones enunciativas que responden típicamente a la intención básica de producir o transmitir conocimientos sistemáticos de alcance social y cuyos destinatarios son los miembros de las distintas comunidades. En cuanto a las características específicas del texto académico hay que considerar los rasgos del contenido y tema, del emisor y del lector, del contexto y de la finalidad y del medio de la comunicación para ver cómo estas propiedades se concretan en un tipo particular de texto, luego sus características discursivas y, finalmente, el efecto que la modalidad escrita han tenido en los textos académicos. Su uso social ha ido particularizando algunos elementos estructurantes;

Las relaciones entre la función lingüística y la forma gráfica del texto

La presentación del tema y de la información

La estructura del texto a través de los conectores y

Las citas en los textos académicos

Como producción escrita de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo, los proyectos de investigación son prácticas discursivas generadas en el ámbito académico que atienden a acuerdos y normas que ya son conocidos.

En particular, el proyecto de investigación es una proposición de indagación dentro de un campo disciplinar, consiste en trazar acciones para la consecución de un fin. El mismo se organiza de modo estructurado, flexible, claro y viable, incluye acciones y recursos hacia el cumplimiento de objetivos determinados; sus secciones o partes son: Resumen, Introducción, Problema, Objetivos, Justificación, Antecedentes y bases teóricas, Metodología y resultados, Conclusión, Cronograma y Referencias.

En relación a los niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural se puede expresar que:

Los niveles de estructuración del texto según grados de complejidad escritural resultan del trabajo de investigación de R. Mostacero del Centro de Estudios Textuales (CETEX), adscrito al Departamento de Lingüística (pregrado) y a la Maestría de Lingüística, del Instituto Pedagógico de Maturín, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo propósito fue recoger textos correspondientes a estudiantes de educación básica, secundaria y universitaria para analizar la relación entre competencias y dificultades de escritura, que generó la elaboración de una escala de dificultades de escritura.

El resultado fue la construcción de una escala jerarquizada compuesta por 157 dificultades, por niveles de complejidad cognitiva, pragmática y discursiva, discriminados así, de menor a mayor: 1) Aspectos caligráficos y diagramáticos, 2) Dificultades de la palabra (ortografía y acentuación), 3) Dificultades de la oración y del párrafo que a la vez comprende, las relacionadas con los márgenes, sangrías y algunos signos de puntuación, así como los variados problemas de cohesión gramatical, y 4) Dificultades de coherencia y pertinencia textual, de tipo pragmático-discursivo, considerando el texto como totalidad.

## Recomendaciones

Se sugiere tomar en cuenta las siguientes recomendaciones derivadas de los resultados de la investigación y de la reflexión emergida de ella:

*Se debería cambiar las maneras de enseñar las prácticas de textos escritos en todos los niveles del sistema educativo* por una práctica creativa, compartida y con destino social que haga a un lado la larga tradición normativa y evaluativa, tradicional y repetitiva, anclada en una racionalidad de práctica academicista, gramaticalista, superficial y sin destino social, que aún prevalece. Entonces, desde el punto de vista pedagógico, se recomienda implementar la Inversión de la Pirámide Cognitiva de Tareas con la Escritura, como lo propone Mostacero (2010), lo cual implica trabajar, primero, cuestiones de tipología discursiva o sea géneros, tipos de géneros, superestructura, modalidades del discurso; segundo, aspectos pragmáticos y enunciativos. Es decir, escribir para una audiencia, la voz del autor, el discurso ajeno, las referencias y las citas, entre otros; tercero, aspectos de adecuación estilística a las normas de una publicación como cuando se redacta un resumen para un congreso o un artículo para una revista; y cuarto, el trabajo de revisión y corrección del texto, como una práctica con acompañamiento y entre pares, y donde se construyan varios borradores intermedios con el objeto de revisar y corregir su adecuación formal.

Los docentes deberían trabajar con estrategias y actividades de intervención pedagógica, interactivas y metacognitivas. Por lo que deberían participar en actividades de formación permanente, para actualizar los conocimientos sobre los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo para entender las formas de funcionamiento intelectual y adelantar su desarrollo y, sobre todo, en su forma de enseñarlos; constituirse en redes de capacitación y actualización docente, extendiendo el uso de las tecnologías informáticas y de comunicación como recursos para el aprendizaje, la enseñanza y el compartir experiencias.

Los docentes deberían asumir como propia la tarea de informarse sobre la fundamentación teórica de los modelos sobre didáctica de la lengua y el proceso de

construcción de textos. Además, apropiarse de su aplicación, del dominio técnico y procedimental en procesos de aprendizaje horizontales con los alumnos.

Se debería promover en las instituciones educativas de Educación Media, familiarizar a los estudiantes con la gran variedad de géneros, lo que puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género discursivo al que pertenecen. El logro de la competencia comunicativa global implica el conocimiento no sólo de las reglas gramaticales, sino también de las reglas de uso de la lengua en circunstancias sociales apropiadas: saber qué decir, a quién y cómo decirlo de forma adecuada en una situación determinada. Por lo tanto, es necesario enseñar los mecanismos gracias a los cuales es posible construir textos coherentes realizando actividades para desarrollar la práctica discursiva.

Los docentes deberían promover la realización de tareas, actividades y procedimientos de evaluación que reflejen las interpretaciones y significados construidos como producto de los aprendizajes alcanzados y mediados por el docente para que el alumno asuma el control y autorregulación sobre su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autoevaluación, coevaluación y la negociación y el consenso para la adopción de decisiones desde edades tempranas.

El Ministerio de Educación como ente regulador debería integrar plenamente la autoevaluación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta forma, el estudiante emitiría juicios de valor sobre sí mismo en función de ciertos criterios, analizaría y describiría sus actividades, características, evaluaría todo el proceso, así como su propio interés, dedicación, atención, preparación anterior, actitud frente a la materia, ritmo de trabajo y progreso en su desarrollo, para decidir cuál fue la causa del acierto y del error, participando críticamente en la construcción de su aprendizaje.

Los docentes deberían apoyar el desarrollo de experiencias diferentes en temas de metodología, uso de recursos, sistemas de evaluación, construcción y aplicación de conocimientos a situaciones nuevas, procesos de gestión, participación de la comunidad, desarrollo de investigaciones para probar procesos de mejoramiento en el aula.

Los actores sociales deberían propiciar propuestas de renovación de las instituciones de formación docente para que puedan albergar a su vez programas y proyectos de formación inicial, actividades de formación continua, prácticas de acompañamiento a las escuelas y sus equipos y trabajos de investigación. Igualmente, deberían promover otras formas de mejoramiento profesional continuo, como la formación de círculos de estudio, organización de docentes escritores, organización de redes de docentes, pasantías en otros establecimientos durante períodos de mediana duración para desarrollar innovaciones educativas y compartir experiencias exitosas.

Por último, los institutos de formación docente, deberían acercar a la realidad el desempeño de la profesión docente, diseñando currículos abiertos que permitan la actualización constante del conocimiento.

## REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2001). *Textos Expositivos – Explicativos y Argumentativos*. Barcelona:Octaedro.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*, México: Edit. Humanitas.
- Arias, F. (2006) *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica* (5ta Ed.) Caracas – Venezuela. Editorial Panapo.
- Bakhtin, MM (1986) *géneros del habla y otros ensayos finales*. (Vern W. McGee, Trad.). Austin: University of Texas Press.
- Balestrini, M. (2006) *Cómo se elabora el proyecto de investigación* (7a. e.). Caracas, Venezuela: Consultores Asociados.
- Bathia, V.K. (1993). *Analizar género: el uso del lenguaje en entornos profesionales*. Londres: Longman Group UK.
- Botta, M. y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes* Buenos Aires: Biblos.
- Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006a). La escritura en la investigación. En Catalina Wainerman, directora de la Serie *Documento de Trabajo*, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43 pp. [Documento en línea]. En <http://www-udesar.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO .PDF>. [Consulta: Mayo, 2015].
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España. Paidós.
- Castillo, M. y Parra, A. (2006). *Concepciones de la Lectura y Escritura de los Participantes de la Misión Ribas que asisten al ambiente educativo Escuela Básica Isabel F. De Ichazu Valencia Edo. Carabobo*. Lectura Abierta. Valencia: Cátedra Unesco. [Documento en línea].

[http://www.cdch.uc.edu.ve/noticias/noticia\\_27/memorias\\_VII\\_CIUC/TOMO\\_I.pdf](http://www.cdch.uc.edu.ve/noticias/noticia_27/memorias_VII_CIUC/TOMO_I.pdf) [Consulta: Abril 2015].

Cerda, H. (2000). *Como elaborar proyectos*. Colombia:Magisterio.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5433 (Extraordinario)* Marzo 24, 2000.

Damiani, L. y Bolívar, O. (2007). *Pensamiento Pedagógico Emancipador Latinoamericano: Por una Universidad Popular y Socialista de la Revolución Venezolana*. Caracas: UBV.

Day, R. (2005). *Como escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

Delgado, A (2009). *Diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de textos de carácter científico*. Trabajo especial de grado no publicado. Universidad del Zulia.

Díaz, B.(1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

García de Díaz, M (2005). *Análisis del discurso*. El material compilado párrafo el dictado de la Universidad de California en Análisis del Discurso. UNEFM.

Hernández, R; Fernández, D y Baptista, C (2008). *Metodología de la investigación*. 3ra reimpresión, México: McGraw- Hill

Hurtado, J., (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: IUTP. Sypal.

Jaramillo, A. (2011). *Uso de marcadores discursivos en textos argumentativos escritos por estudiantes de enseñanza media. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística mención Lengua Española Universidad de Chile*[Documento en línea]. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111030> [Consulta: Abril 2015].

Kolakowski (1988). *La Filosofía Positivista*. España: Editorial Limusa.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*. N° 5929(Extraordinaria).Agosto 15, 2009.

Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. (1998). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5266 (Extraordinario)*. Octubre 02, 1998.

- Márquez, I. (2011). *Usos y Fines de la Producción Escrita en los Docentes de Educación Media General de la U. E. San José de los Chorritos Municipio Libertador, Edo – Carabobo*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad de Carabobo.
- Martínez, R. (2010). *La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (SIMCE) desde los modelos cognitivos de la producción escrita*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Universidad de Chile. [Documento en línea]. Disponible en: [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-martinez\\_r/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-martinez_r/html/index-frames.html) [Consulta: Abril 2015].
- Martinsson, A. (1983). *Guía para la Redacción de artículos científicos destinados a la publicación*. Paris, Francia.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). *Plan Nacional de Lectura (2002-2012) Todos por La Lectura. Documentos*, Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Fundación Centro Nacional para la Mejoramiento en la Enseñanza de Ciencia*, Caracas :Cenamec
- Mostacero, R. (2010). *La inversión de la pirámide cognitiva y la didáctica de la escritura*, *Revista de Postgrado ARJE*, Facultad de Ciencias de la Educación UC. Vol 4 Nº 7.
- Mostacero, R. (2014). Las dificultades de escritura en el contexto de una visión dialógica del discurso. *Didáctica*. [Revista en línea], 30, 323-328 Disponible:<http://www.ampll.org.mx/img/pdfs/Junio%2014/REV%20DIDACTICA%2017.pdf>[Consulta: Abril, 2015].
- Palencia, M. y Sánchez, I. (2010). *La Producción Escrita Argumentativa de los Estudiantes que cursan Castellano Instrumental durante el periodo 1-2009 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo*. Lectura Abierta. Valencia: Cátedra Unesco. [Documento en línea]. [http://www.cdch.uc.edu.ve/noticias/noticia\\_27/memorias\\_VII\\_CIUC/TOMO\\_I](http://www.cdch.uc.edu.ve/noticias/noticia_27/memorias_VII_CIUC/TOMO_I). [Consulta: Abril 2015].
- Prior, P. (2001) *Voices en el texto, la mente y las cuentas society Sociohistoric de adquisición y el uso del discurso*. *Diario de SecondLanguageWriting*, 10, 55-81.
- Rodríguez, G. (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe
- Sabino, C. (2000) *El Proceso de Investigación*. Caracas- Venezuela.



- Sierra Bravo, (1994). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios*. España. Madrid: Editorial. Paranifo.
- Swales, J. (1990). *Análisis de Género: Inglés en el ámbito académico y de investigación*. Cambridge: CUP.
- Tallaferro, M. (2014) Estrategias Metacognitivas empleadas en la Producción de textos narrativos escritos. [Documento en línea]. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj14/art03.pdf> [Consulta: Marzo 2015].
- Tamayo y Tamayo (1980) *Metodología formal de la investigación científica*. España: Editorial Limusa.
- Teberosky, A. (2007). *El texto académico*. En M. Castello (Ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (pp. 17-46). España: Grao.
- Teberosky, A. (2007). *El texto académico*. En M. Castelló, (coord.); A. Iñesta; M. Miras; I. Solé; A.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**

**CUESTIONARIO**

[Anexo A1 ]

**Tabla N° 02 Dificultades en la Construcción del Texto Escrito**

**Nivel 1: Segmentos escriturales mínimos dificultades caligráficas y diagramáticas**

N°	Criterios	Valoración	
		Si	No
01	Tamaño uniforme de la letra a lo largo del texto, pero sin importar el tamaño de la letra.		
02	Mantener el trazo horizontal de la escritura.		
03	Aglutinamiento de trazas o palabras al final de la línea, lo cual indicará que no se ha sabido contralor su distribución en el espacio.		
04	Ausencia de espacio entre dos letras o letras pegadas		
05	Mezcla de distintos tipos de fuentes de letras.		
06	Omisión de Letras en la construcción de sílabas		
07	Adicción de letras en la escritura de la sílaba		
08	Alternancia de letras, lo cual se asocia con la alternancia fonética de r/l.		
09	Sustitución de una letra por otra: n por m: [ <i>gramde, Nérida por Mérida, reboto por rebota</i> ], i por e [ <i>peñar</i> ], u por o [ <i>cluacas</i> ]		
10	Intercambio de letras de una sílaba a otra o dentro de la misma sílaba		
11	Repetición de las mismas letras dentro de una sílaba.		
12	Alteración del orden de las letras en una sílaba [ <i>le por el, praque por parque</i> ]		
13	Confusión de la d por la b o al revés, de q por p		
14	Mezcla de letras con números en la escritura, donde sólo corresponden letras.		

[Anexo A2]

**Nivel 2: De la Palabra Dificultades Ortográficas y de Acentuación**

Nº	Criterios	Valoración	
		Si	No
01	Unión inadecuada de dos o más palabras		
02	Separación inadecuada de la palabra en sílabas, al final de la línea.		
03	Separación innecesaria de sílabas		
04	Omisión de sílabas en la escritura de una palabra		
05	Ausencia de mayúscula al principio de oración o párrafo		
06	Ausencia de mayúscula en los títulos, entre otros		
07	Ausencia de mayúscula en los nombres propios, de países, de ciudades, de países, ríos y montañas		
08	Mezclas de mayúsculas y minúsculas dentro de la palabra		
09	Empleo incorrecto de b y v		
10	Empleo incorrecto de c, s, z, x		
11	Uso incorrecto de m antes de p y b		
12	Uso incorrecto de g y j		
13	Uso incorrecto de ll y y		
14	Uso incorrecto de la h		
15	Uso incorrecto de la i e y		
16	Empleo incorrecto de la k, q, y c		
17	Omisión inadecuada de la u en los grupos , gue, gui		
18	Ausencia de la tilde		
19	Colocación inadecuada de la tilde		
20	Ausencia de acentuación diacrítica y especial		
21	Ausencia de tilde o diéresis en palabras compuestas homógrafas.		

**Nivel 3: De la Oración al párrafo****A. Dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación**

N°	Criterios	Valoración	
		Si	No
01	Ausencia de Sangría		
02	Utilización inadecuada del margen superior		
03	Utilización inadecuada del margen inferior		
04	Utilización inadecuada del margen izquierdo		
05	Utilización inadecuada del margen Derecho		
06	Uso inadecuado del interlineado		
07	Uso inadecuado del interlineado entre párrafo		
08	Empleo inadecuado del paréntesis		
09	Empleo inadecuado de las comillas		
10	Empleo inadecuado de los signos de interrogación		
11	Empleo inadecuado de los signos de admiración		
12	Empleo inadecuado de los guiones		
13	Empleo inadecuado de los nomencladores		
14	Empleo inadecuado de las abreviaturas		
15	Ausencia del título en el texto		
16	Ausencia del subtítulos en el texto		
17	Coherencia entre título y el texto		
18	Título centrado		
19	Ausencia de marca (subrayado, entrecomillado, cursiva, entre otros) para destacar un título		
20	Proporción inadecuada de oraciones en el párrafo, según la media y Cassany (1998). La media va de 0-5 y de 6-10 oraciones por párrafo.		
21	Texto semánticamente incompleto.		

[Anexo A4]

**Cont. B. Dificultades de Cohesión Gramatical**

Nº	Criterios	Valoración	
		Si	No
22	Uso inadecuado de la concordancia de género entre los elementos de la oración		
23	Uso inadecuado de la concordancia de número entre los elementos de la oración		
24	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y verbo		
25	Uso inadecuado de la concordancia entre artículo y sustantivo		
26	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y adjetivo		
27	Uso inadecuado de la coma		
28	Uso inadecuado del punto y seguido		
29	Uso inadecuado del punto y aparte		
30	Uso inadecuado de los dos puntos		
31	Construcción inadecuada en la formación de palabras por sufijación		
32	Construcción inadecuada en la formación de palabras por prefijación		
33	Formación inadecuada de palabras utilizando: prefijo + (submarino) y palabra + palabra		
34	Uso inadecuado de sinónimos		
35	Empleo inadecuado de antónimos		
36	Repetición lexical inadecuada, dos o más veces de un mismo término o expresión y su variación lexical		
37	Empleo inadecuado de un conector		
38	Superación inadecuada de la preposición de cuando precede a que, introductor de una oración sustantiva (“Me acorde de que tenía que escribir una carta”)		
39	Inserción inadecuada de la preposición de (dequeísmo: “Es difícil de que me olvides”)		
40	Empleo inadecuado de la forma que (que galicado: “¿Ahora es que – cuando –vienes?”)		
41	Uso inadecuado de los elementos gramaticales de la deixis		

[Anexo A5]

Cont.B. Dificultades de Cohesión Gramatical

42	Uso inadecuado de los elementos gramaticales de la referencia		
43	Uso inadecuado de la elipsis con pronombres		
44	Uso inadecuado de la elipsis con verbos		
45	Uso inadecuado de la elipsis con sintagmas nominales		
46	Uso inadecuado de la elipsis oracional		
47	Uso inadecuado de la determinación y el artículo		
48	Empleo de <i>habían</i> por <i>había</i>		
49	Empleo de <i>hayan</i> por <i>haya</i>		
50	Empleo de <i>hubieron</i> por <i>hubo</i>		
51	Empleo de <i>haiga</i> por <i>haya</i>		
52	Empleo de <i>habemos</i> por <i>somos o estamos</i>		
53	Empleo de <i>de la forma hacen</i> por <i>hace</i>		
54	Adición inadecuada de –s a la segunda persona del singular en el pretérito perfecto: <i>vinistes, comprastes, dormistes, etc</i>		
55	Sustitución analógica de la forma –mos en los copretéritos de la primera persona de plural por la forma –nos: <i>estábanos</i> por <i>estábamos</i>		
56	Empleo inadecuado de las conjunciones copulativas <i>y, e, ni, que</i>		
57	Empleo inadecuado de las conjunciones disyuntivas: <i>o, u.</i>		
58	Empleo inadecuado de las conjunciones adversativas: <i>pero, sin embargo, no obstante,</i>		
59	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adjetiva		
60	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación Sustantiva		
61	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adverbial		



[Anexo A6]

**Nivel 4: Del párrafo al Texto**

**A. Dificultades relativas a la pertinencia textual**

N°	Criterios	Valoración	
		Si	No
01	Texto carente de coherencia semántica entre las ideas principales de las oraciones del párrafo		
02	Texto carente de coherencia semántica entre las ideas centrales de los párrafos de una sección o apartado		
03	No existencia de coherencia semántica entre el título (si lo hay) y el contenido del texto		
04	Texto que carece de coherencia semántica entre los subtítulos y los apartados		
05	Inexistencia de marcas o elementos de enlace semántico entre las distintas secciones o apartados del texto		
06	Inexistencia de una organización jerárquica del contenido desarrollado en cada una de las partes del texto (chequear con el índice o sumario)		
07	No hay evidencia de que el desarrollo del asunto o tema tratado en el texto está actualizado, es pertinente y posee originalidad		
08	No hay evidencia de que la relación tema-rema sea adecuada		
09	En el texto no se encontró referencia explícita o implícita a la audiencia o al auditorio		
10	La metodología y los procedimientos metodológicos no son adecuados		
11	Los objetivos no son coherentes con las estrategias metodológicas		
12	No son pertinentes la justificación del trabajo ni su importancia		
13	Los antecedentes de la investigación son insuficientes y/o Desactualizados		
14	La información relativa a los antecedentes de la investigación no es relevante ni ha sido adecuadamente interpretada		
15	Los resultados cuantitativos no son adecuados		
16	Los resultados cualitativos no son adecuados		
17	Las tablas, cuadros, gráficos, etc. presentan errores de construcción		
18	Los resultados no son coherentes con los objetivos planteados		
19	Las conclusiones y/o recomendaciones no son adecuadas		
20	Las referencias bibliográficas no se ajustan a las normas académicas		

[Anexo A7]

**B. Dificultades pragmático-discursivas**

N°	Criterios	Valoración	
		Si	No
01	La introducción no evidencia información sobre la planificación y organización textual		
02	No existe evidencia acerca del propósito y de la intención del autor		
03	La redacción de los antecedentes no es adecuada con las normas de citación, síntesis y pertinencia		
04	El contenido de cada parte o sub-parte no es adecuado con los títulos o subtítulos que poseen		
05	La relación entre los objetivos o propósitos del escrito y las conclusiones no es adecuada o pertinente		
06	El texto que introduce o que cierra una cita no es adecuado Los datos referenciales de la cita están incompletos o en desorden		
07	Los datos de la cita son incorrectos o equivocados		
08	El escrito ofrece fragmentos de textos ajenos que no fueron presentados como citas (copia, plagio)		
09	El texto contiene citas textuales de considerable extensión		
10	Existe incoherencia entre el contenido del texto principal y el contenido de las citas Interpretación inadecuada del contenido de un texto citado		
11	Uso no pertinente del contenido de una cita		
12	La redacción del texto depende en alta proporción del discurso ajeno		
13	El uso de las personas discursivas ( primera o tercera persona) no se adecúa a las normas académicas		
14	Las posturas del autor ante el texto y/o la comunidad científica no son adecuadas		
15	No hay evidencia acerca del conocimiento del contexto de producción (comunidad científica, congreso)		
16	El posicionamiento del escritor frente al discurso de los otros, frente a la audiencia y con respecto al tópico, no es adecuado		
17	El texto presenta evidencias de que no fue revisado y corregido para su edición final		
18	La superestructura no es coherente con el tipo de texto que se pretendía redactar		
19	El uso de estrategias discursivas es adecuado en los diálogos		
20	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la narración		

[Anexo A8]

**Cont. B. Dificultades pragmático-discursivas**

Nº	Criterios	Valoración	
		Si	No
21	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la argumentación		
22	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la descripción		
23	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la exposición		
24	El uso de estrategias discursivas es adecuado en la dramatización		

[Anexo A9]

**C. Dificultades tipológicas y discursivas**

N°	Criterios	Valoración	
		Si	No
01	Redacción de un resumen de acuerdo con su superestructura y características específicas		
02	Redacción de una monografía de acuerdo con su superestructura y propósitos		
03	Redacción de un ensayo de acuerdo con su superestructura y propósitos		
04	Redacción de una ponencia de acuerdo con sus propósitos y superestructura		
05	Redacción de un informe de pasantía de acuerdo con sus propósitos y superestructura		
06	Redacción de un informe de avance de un trabajo de investigación de acuerdo con sus propósitos y superestructura		
07	Redacción de una reseña de acuerdo con la posición crítica del autor y su superestructura		
08	Redacción de una memoria académica de acuerdo con su superestructura y propósitos		
09	Redacción de un proyecto de investigación de acuerdo con su superestructura y propósitos		
10	Redacción de un artículo de investigación de acuerdo con sus propósitos y superestructura		
11	Redacción de un trabajo de ascenso de acuerdo con sus propósitos y superestructura		
12	Redacción de un trabajo de grado de acuerdo con sus propósitos y superestructura		

## **ANEXO B**

### **DATOS RECOLECTADOS**

[Anexo B1]

	Hoja 1 Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG-P)	LBPG-P1	LBPG-P2	LBPG-P3	LBPG-P4	LBPG-P5
	<b>Nivel 3: De la Oración al párrafo A. Dificultades con los Márgenes, las Sangrías y algunos signos de Puntuación</b>					
Nº	CRITERIOS					
01	Ausencia de Sangría	4	3	3	5	3
02	Utilización inadecuada del margen superior	1	3	1	3	2
03	Utilización inadecuada del margen inferior	1	3	1	3	2
04	Utilización inadecuada del margen izquierdo	4	5	1	3	2
05	Utilización inadecuada del margen Derecho	3	5	1	3	2
06	Uso inadecuado del interlineado	3	1	2	5	5
07	Uso inadecuado del interlineado entre párrafo	1	1	2	5	5
08	Empleo inadecuado del paréntesis	3	5	3	5	3
09	Empleo inadecuado de las comillas	3	2	3	3	4
10	Empleo inadecuado de los signos de interrogación	4	1	1	3	3
11	Empleo inadecuado de los signos de admiración	1	1	1	2	1
12	Empleo inadecuado de los guiones	4	5	3	1	3
13	Empleo inadecuado de las abreviaturas	1	1	1	1	3
14	Ausencia del título en el texto	5	5	5	5	5
15	Ausencia del subtítulos en el texto	5	5	5	5	5
16	Coherencia entre título y el texto	5	3	5	4	5
17	Título centrado	5	5	5	3	5
18	Ausencia de marca (subrayado, entrecorillado, cursiva, entre otros) para destacar un título	3	5	5	3	1
19	Proporción inadecuada de oraciones en el párrafo, según la media y Cassany (1998). La media va de 0-5 y de 6-10 oraciones por párrafo.	3	3	3	5	5

	Hoja 2 Hoja 1 Liceo Bolivariano Pedro Gual (LBPG-P)	LBPG-P1	LBPG-P2	LBPG-P3	LBPG-P4	LBPG-P5
	<b>Nivel 3: De la Oración al párrafo</b> <b>B. Dificultades de Cohesión Gramatical</b>					
Nº	CRITERIOS					
01	Uso inadecuado de la concordancia de número entre los elementos de la oración	3	5	5	5	5
02	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y verbo	1	3	5	4	4
03	Uso inadecuado de la concordancia entre sustantivo y adjetivo	1	3	3	4	4
04	Uso inadecuado de la coma	1	3	5	5	5
05	Uso inadecuado del punto y seguido	3	1	3	3	5
06	Uso inadecuado del punto y aparte	3	5	5	3	5
07	Uso inadecuado de los dos puntos	1	1	3	5	5
08	Uso inadecuado de sinónimos	3	1	3	1	1
09	Empleo inadecuado de antónimos	1	1	1	1	1
10	Repetición lexical inadecuada, dos o más veces de un mismo término o expresión y su variación lexical	5	4	4	3	4
11	Empleo inadecuado de un conector	4	3	4	3	5
12	Superación inadecuada de la preposición de cuando precede a que, introductor de una oración sustantiva (“Me acordé de que tenía que escribir una carta”)	1	1	3	4	4
13	Inserción inadecuada de la preposición de (dequeísmo: “Es difícil de que me olvides”)	4	1	2	3	4
14	Uso inadecuado de los elementos gramaticales de la deixis	3	3	5	4	5
15	Uso inadecuado de la determinación y el artículo	1	3	5	5	5
16	Empleo de <i>habían</i> por <i>había</i>	3	1	3	3	3
17	Empleo de <i>hayan</i> por <i>haya</i>	3	1	3	3	3
18	Empleo de <i>hubieron</i> por <i>hubo</i>	3	3	4	4	4
19	Empleo de <i>haiga</i> por <i>haya</i>	3	3	4	3	4
20	Empleo de <i>habemos</i> por <i>somos</i> o <i>estamos</i>	3	3	2	2	3
21	Empleo inadecuado de las conjunciones disyuntivas: o, u.	1	1	4	3	5
22	Empleo inadecuado de las conjunciones adversativas: pero, sin embargo, no obstante,	3	1	5	5	5
23	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adjetiva	1	3	5	5	5
24	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación Sustantiva	3	3	3	5	5
25	Empleo adecuado de los elementos de la subordinación adverbial	1	2	4	5	5