

Recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica

Didactic resources for the stimulation of metacognitive processes in academic writing

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.836>

Martha Ávila Rodríguez*

Resumen

El propósito del ensayo es fundamentar recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica. Se tipifican las tendencias predominantes en las insuficiencias de los textos académicos analizados: insuficiencias en la adecuación lingüístico-comunicativa e inobservancia de las normas de publicación y la estructura formal, las cuales son objeto de reflexión desde una perspectiva teórica que articula referentes de las ciencias del lenguaje, la didáctica de la construcción textual y las prácticas de los procesos editoriales. En conclusión, se suscribe la importancia de la investigación sobre literatura científica, se ofrecen recomendaciones metodológicas y se sustentan recursos didácticos para la autorrevisión del texto académico en tanto práctica para el ejercicio del pensamiento consciente y crítico en la educación científica de estudiantes universitarios.

Palabras clave: educación científica – escritura – escritura académica – investigación sobre literatura científica – pensamiento.

Abstract

The purpose of this essay is to support teaching resources to promote metacognitive processes in academic writing. The predominant trends in the insufficiencies of the academic texts analyzed are typified: linguistic-communicative insufficiencies and non-observance of publication norms and the formal structure. These insufficiencies are reflected upon from a theoretical perspective that articulates references from the language sciences, the teaching of textual construction, and the practice of editorial processes. In conclusion, the article underscores the importance of research into scientific literature, offers methodological recommendations, and underpins didactic resources for the self-revision of academic texts as a practice for conscious and critical thinking in the scientific education of university students.

Keywords: academic writing – research on scientific literature – science education – thought – writing.

* Doctora en Ciencias Pedagógicas. Línea de investigación: desarrollo de competencias informacionales en los docentes. Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez". Cuba. maravilar59@gmail.com

Introducción

La formación permanente del profesional de la educación va aparejada al desarrollo de las habilidades investigativas y a la experiencia profesional del sujeto. De las principales modalidades de superación posgraduada (doctorados y maestrías), emergen nuevos conocimientos que se textualizan en tesis de maestría y doctorado, en artículos científicos, así como en disertaciones para la obtención de categorías docentes principales. Tales resultados constituyen importantes indicadores en el sistema de evaluación de la calidad de las universidades cubanas; asimismo, los premios a las investigaciones e investigadores, consideran la cantidad y relevancia de las publicaciones en que se socializan los resultados científicos.

El ensayo se origina en las insatisfacciones compartidas por los docentes, tutores, oponentes, árbitros y editores de la Universidad de Ciego de Ávila, que participan en la evaluación de textos académicos resultantes de distintos procesos universitarios: dificultades para ajustarse a las normas establecidas por los comités académicos y consejos editoriales; insuficiencias en el dominio de la lengua escrita; limitaciones en el manejo de fuentes de información e incompetencia en cuanto a la construcción de sentido con arreglo al contexto específico de comunicación académica.

El análisis responde al tratamiento metodológico de las dificultades de los estudiantes de la maestría en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciego de Ávila, mediante los talleres de metodología de la investigación que se desarrollan como parte del currículo. Los maestrantes que cursan esta modalidad de formación académica son, en su mayoría, maestros de las escuelas de Educación Especial y Primaria, especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación y familiares de niños con necesidades educativas especiales; estas personas asumen los estudios de maestría para actualizarse, incrementar su preparación y ser mejores en la labor que realizan, donde la investigación no constituye la principal función profesional.

En Latinoamérica, en las últimas décadas se discute en torno a cómo atender las deficiencias en la lectura crítica y la escritura académica en la universidad y en el posgrado (Peredo, 2016; Carlino, 2002; Hernández, 2016, 2019; Quesada, Hernández, 2020), incluso se reconoce el equívoco de quienes consideran la problemática un encargo propio de niveles educativos anteriores (Uribe, Camargo, 2011; Tejada, Vargas, 2011). Actualmente, los estudios se perfilan hacia la relación entre epistemología, lectura y escritura en ámbitos disciplinares (Moreno, Mateus, 2018; Moreno, 2019).

En Cuba, la preocupación por el tema emerge en la década de 1990 con la introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua y la literatura; posteriormente, cobran fuerza los estudios de la didáctica del texto (Roméu, 1990, 2003, 2007; Domínguez, 2010, 2013), siempre desde la perspectiva de la enseñanza desarrolladora de la lengua materna. En la actualidad, se sigue abordando la problemática como tendencia, desde la perspectiva de la com-

presión y construcción textual: Bazán y Rodríguez (2017), Sarmiento y Cisneros (2019), García, Moreira y Lorié (2019).

Menos frecuentes son las investigaciones cubanas cuyo objeto trascienda los propósitos de una disciplina docente y aborden la escritura académica como contenido de la formación universitaria para el desarrollo del pensamiento y la formación epistemográfica, de lo cual se ocupan Domínguez y Rivero (2018), Felipe, Figueroa y Ramos (2019), Pérez (2020) y Álvarez (2017).

La autora, desde la posición de docente y editora, considera entre los antecedentes científicos algunas fuentes que abordan la estructura del artículo científico como producto (Castro, Mattos, Del Castillo, 2018; Lam, 2016; Nass de Ledo, 2018); otras interesadas en el proceso de publicación que analizan desde la selección de la revista hasta la preparación de cada apartado del artículo, a partir de la lógica de la construcción del conocimiento (Arroyo, Cáceres, 2018; Carrasquero, Salcedo, 2019; López, 2013). Además de otras fuentes que contextualizan el análisis en la perspectiva de la formación investigativa del docente (Roca, Alcivar, Macías, 2019; Ruíz, Roque, Rodríguez, 2017); estudios que se adentran en los rasgos característicos del lenguaje y del discurso científico (Camargo, 2007; Espino, 2015; González, Jiménez, 2012). Estos últimos constituyen referentes inmediatos del presente análisis.

Se parte de la recopilación y análisis de los criterios de revisores y árbitros en 16 artículos evaluados en la revista *Educación y Sociedad* (rechazados para su publicación) y en 10 tesis de maestría entregadas para el taller final que otorga la autorización para la defensa en la maestría en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Ciego de Ávila.

El propósito del ensayo es fundamentar recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura de textos académicos; a este fin, se definen y caracterizan las tendencias identificadas en las insuficiencias de los estudiantes en la escritura académica, se enfatiza en el valor didáctico y metacognitivo de los señalamientos y se defiende la importancia de la revisión del texto académico como recurso didáctico y apoyo al aprendizaje. No se pretende valorar el impacto en los maestrantes de las observaciones escritas por los revisores, sino destacar algunos recursos didácticos (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1983), para la estimulación de potenciales actitudes metacognitivas en la autorrevisión del texto académico.

La escritura académica

La lectura y la escritura, como objeto de enseñanza-aprendizaje en la universidad, trascienden los límites de lo lingüístico y lo cognitivo; se integran en tanto recurso académico para pensar por sí mismo y participar en los procesos socioculturales desde la experiencia de prácticas letradas proporcionadas por la universidad (Hernández, 2016, 2019). La escritura es por tanto el resultado individual de determinadas formas de leer y pensar el mundo, las imágenes, los textos orales y escritos, las vivencias, los saberes.

Los estudios sobre literacidad (Riquelme, Quintero, 2017; Hernández, 2016, 2019; Montes, López, 2017; Quesada, Hernández, 2020) constituyen referentes adecuados para sustentar los propósitos, métodos y formas de enseñar-aprender la escritura académica. Por su enfoque integrador, la perspectiva didáctica que sustenta, el ajuste al contexto de análisis de este ensayo y la asequibilidad del enunciado, se asume la definición de literacidad académica en tanto *"prácticas discursivas propias de la educación superior*. Estas prácticas son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas" (Hernández, 2016: 19).

Montes y López (2017) al caracterizar la literacidad enfatizan un aspecto que se aviene a las motivaciones originales de este ensayo: lo que sucede cuando se escriben textos especializados concierne no solo a la estructura y las formas gramaticales de los textos, sino también a los contenidos, los procesos que se llevan a cabo al escribir y la situación social del proceso comunicativo.

Sobre la base de la literatura consultada, se asume el discurso académico como objeto de enseñanza-aprendizaje para todos los sujetos que intervienen en la dirección del proceso de formación académica de los maestrantes, en particular, en la elaboración del texto académico escrito en todas las fases de la construcción textual: desde la comprensión de la realidad y producción de significados sobre ella, hasta la escritura como manifestación concreta y contextualizada de la construcción individual (Domínguez, 2013). Al redactar el texto académico se realizan diferentes subprocesos (planeación, textualización y autorrevisión), en los cuales se lee con diferentes propósitos y se obtienen diferentes resultados (Domínguez, 2013).

El texto académico escrito (informes de investigación, tesis, artículos científicos, entre otros) es resultado de la investigación y la lectura crítica de fuentes científicas, tiene una función comunicativa especializada en el contexto de la formación académica universitaria, responde al estilo funcional profesional, revela un pensamiento estructurado, posee suficiente argumentación, claridad, precisión.

Los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales vinculados a la detección, análisis y solución de insuficiencias en la escritura académica, interesan por igual a docentes, investigadores, autores, editores, lectores, aunque a cada uno corresponde una arista diferente de este multifacético objeto de estudio: "El sentido que el discurso científico configura y hace manifiesto en los planos sintáctico, semántico y pragmático, presenta entonces especificidades que es necesario identificar, dilucidar y analizar tanto en sí mismas como por contraste con otras formas de conocimiento" (Camargo, 2007: 140).

La elaboración de un texto académico no se reduce exclusivamente a su escritura, sino que implica modelación, diseño, construcción, por tanto se debe propiciar la correspondencia entre tema, subtemas y tópicos e ideas, con capítulos, epígrafes, párrafos y oraciones, mediante el uso

de los nexos adecuados; desde este punto de vista se coincide con González y Jiménez (2012: 11):

Esa construcción atraviesa por el cumplimiento de dos criterios, uno de orden epistemológico y otro relacionado con características de la redacción académica. De allí que sea muy importante, para conseguir articulación en un trabajo de investigación:

1. Concebir la investigación como un todo donde cada parte permite dar sentido a las demás, y donde teoría y metodología se implican mutuamente.
2. Revisar la coherencia entre las unidades de comunicación de las ideas (conceptos-afirmaciones-párrafos-apartados-capítulos-texto completo).

¿Qué expresan las insuficiencias de los textos académicos escritos por los estudiantes?

La determinación de las insuficiencias de los textos académicos escritos por los estudiantes, no debe ser un simple medio para justificar una calificación. Las insuficiencias requieren estudio y sistematización; es un momento lógico que revela indicios para los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente identifica necesidades y potencialidades, en concordancia con las cuales se decide el tipo de ayuda requerida por los estudiantes, así como las tareas que estos pueden asumir por sí mismos. Se precisan los contenidos, habilidades, actitudes y motivaciones de los estudiantes que requieren el empleo de recursos y estrategias didácticas diferentes a las utilizadas hasta el momento; por su parte, el estudiante encontrará el incentivo necesario para modificar sus propias estrategias de aprendizaje.

Con tal propósito, es necesario que el señalamiento de la insuficiencia en el texto escrito se convierta en un código compartido entre estudiantes y docentes: que se comprendan las marcas, subrayados, observaciones y otros medios empleados en la revisión; que se evidencie la connotación de la insuficiencia para la coherencia y cohesión del texto; que el señalamiento sea suficientemente orientador e induzca a la búsqueda de solución de la dificultad o error.

En ese sentido, se estudiaron y clasificaron los comentarios realizados por revisores y árbitros a los textos escritos por los maestrantes; a modo de ejemplo, se mencionan algunos de los señalamientos:

- En la conformación de este párrafo se usan indistintamente los tiempos verbales en presente, pretérito y futuro.
- Debe hacerse un análisis del orden lógico de las ideas.
- Dificultades en el tratamiento de referencias y citas.
- No se precisa de quién son estas ideas, si son de otro autor debe realizarse la referencia o, de lo contrario, explicar cómo se arriba a estas conclusiones.
- Qué se entiende por "estrategia de tránsito", "entrega pedagógica", "centro de recursos y apoyos", "proceso de tránsito" y otros.

- El lenguaje utilizado no se ajusta a las necesidades de precisión y objetividad del artículo científico.
- Esta idea parece estar inconclusa.
- El resumen contiene 160 palabras y las normas de la revista establecen no más de 120.

En un proceso de lectura y análisis recurrente de los señalamientos, se identificaron vínculos y semejanzas que propiciaron la identificación de dos tendencias: insuficiencias en la adecuación lingüístico-comunicativa (IALC) e inobservancia de las normas y la estructura formal (INEF).

Los tipos de insuficiencias, agrupados en cada tendencia (figuras 1 y 2), indican menor cantidad en IALC, aunque de mayor complejidad: problemas de coherencia y cohesión, que afectan la lógica del contenido. En la tendencia INEF las insuficiencias son cuantitativamente más significativas, con predominio de lo relacionado con las referencias bibliográficas.

Figura 1. Cantidad y tipos de insuficiencias comprendidos en la tendencia IALC

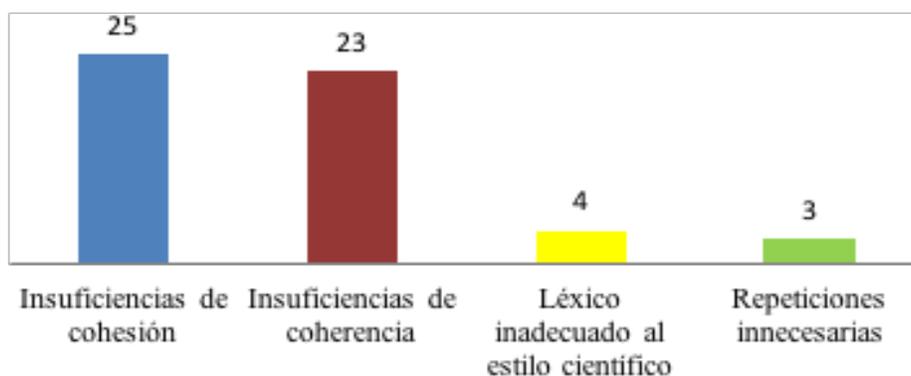
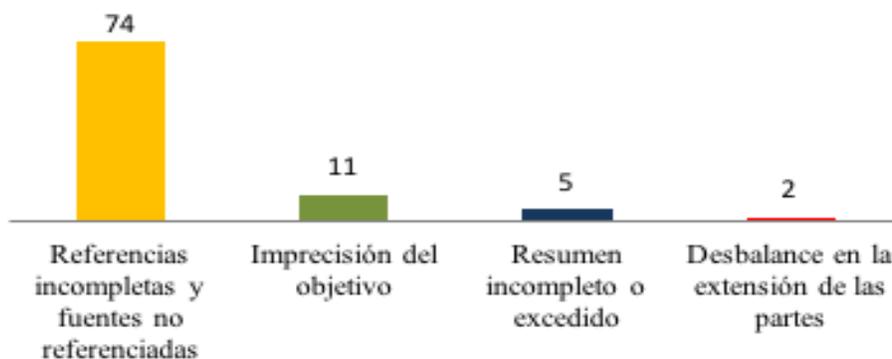


Figura 2. Cantidad y tipos de insuficiencias comprendidos en la tendencia INEF



Insuficiencias en la adecuación lingüístico-comunicativa

Dentro de este tipo de insuficiencias, se consideran las dificultades en el uso de la lengua española, codificadas como sigue:

Insuficiencias de cohesión: constituye el tipo de insuficiencia más recurrente en esta tendencia; comprende el uso inadecuado de los signos de puntuación, los errores de concordancia gramatical, las dificultades en la estructura sintáctica de las oraciones, es decir, todos los elementos que sustentan la organización de las ideas mediante la conexión y estructuración de oraciones y párrafos.

Insuficiencias en la coherencia: son las que se presentan en el plano del contenido: ideas inconclusas, uso indistinto de términos que tienen diferente significación, ideas imprecisas o poco aportadoras desde el punto de vista del tema abordado y repeticiones innecesarias, entre otras. Muchas de estas insuficiencias son consecuencia de los problemas de cohesión antes descritos. El encadenamiento y falta de jerarquización de las ideas implican la carencia del énfasis necesario en la información más importante. La vacilación entre el singular y el plural contribuye a la ambivalencia y la incertidumbre. De estas insuficiencias se infiere que si no se puede lograr una expresión adecuada es porque no hay un pensamiento debidamente estructurado en conceptos: "lo que el estudiante quisiera decir, pero no puede, es sencillamente porque no puede, al no tener conceptos que expresar" (Bermúdez, Rodríguez, 2018: 288).

Léxico inadecuado al estilo científico: este tipo de insuficiencias se relaciona con el uso de palabras y recursos de la lengua que afectan la objetividad del texto, por ejemplo, el uso inadecuado de la adjetivación, la sustitución de términos científico-técnicos por lenguaje coloquial, el uso de palabras, frases y giros lingüísticos de carácter marcadamente local, en ocasiones el uso de la primera persona y de la conjunción "o", así como la metaforización que constituye una vía adecuada para develar rasgos muy novedosos de un concepto o fenómeno y asegurar su asociación con cualidades ya conocidas (Sánchez, 2011), pero en ocasiones revela ligereza en el uso del lenguaje, cuando no limitación lexical.

Inobservancia de las normas y la estructura formal

Esta tendencia se conforma a partir de los señalamientos relacionados con aspectos formales y estructurales: resumen incompleto, imprecisión de los objetivos, uso de fuentes no referenciadas, referencias imprecisas o incompletas, conclusiones poco ajustadas a los objetivos. En el caso de este tipo de insuficiencias, lo más importante desde el punto de vista didáctico es revelar que constituyen indicios de descuido, impropiedad, ligereza, características ajenas a la rigurosidad como cualidad del investigador. Como docentes es necesario saber discernir cuán-

do obedecen a impericia, desconocimiento o deshonestidad; más que tratamiento didáctico, es necesario un tratamiento pedagógico que ahonde en las motivaciones intrínsecas, en la identificación de niveles de ayuda, en inspirar autoconfianza.

El uso de citas es una decisión del autor del texto; su selección implica un conocimiento suficiente de la obra original, de la tendencia de pensamiento de su autor y, preferiblemente, de otras obras de este; debe considerarse la fecha en que se origina, para una valoración adecuada a su contexto.

La selección de una cita debe responder a una intención comunicativa precisa dentro del tejido textual en construcción: para sustentar con más fuerza un criterio propio, para ilustrar o refutar algo, para asumirla como premisa o establecer inferencias, entre otras, y esa intención comunicativa debe evidenciarse con claridad.

Otra de las limitaciones es la insuficiente valoración crítica de las fuentes utilizadas, derivada de la indefinición de propósitos y procedimientos en la localización de las fuentes de información, de la predisposición a sobrestimar el prestigio y la autoridad de lo publicado por encima del pensamiento propio, en la insuficiente práctica de lectura y el ejercicio del pensamiento crítico, entre otros indicios de prácticas tradicionalistas en la enseñanza y el aprendizaje.

En el manejo de las fuentes de información, es pertinente evidenciar el conocimiento de los diferentes autores que han abordado la problemática objeto de análisis y agruparlos según determinado criterio para contribuir a la necesaria síntesis, pero en todo caso, la construcción de un texto académico requiere la diferenciación del discurso propio y el discurso de las fuentes utilizadas, se coincide en que “una cita inexacta [...] pone en duda el prestigio del autor de la publicación, en el sentido del rigor científico con que ha trabajado el tema objeto de estudio” (Raya, Zulueta, 2011: 24).

El estudio de las dificultades que entraña el proceso de textualización del resultado científico es un tema menos frecuente y sistematizado que los aspectos formales y estructurales de los productos textuales; estos últimos, muy asociados a la calidad de las revistas científicas, son más evidentes, cuantificables, susceptibles a la normalización, que los problemas del discurso científico: “las investigaciones sobre evaluación se han orientado más hacia la figura del evaluador y el proceso editorial, que a los aspectos propiamente lingüístico-textuales” (Sánchez, 2011: 118).

Las insuficiencias tipificadas en este estudio coinciden con las que precisan Rodríguez, Cuéllar y Molina (2009), Domínguez (2009), López (2013) y Sarmiento y Cisneros (2019). El análisis de los aspectos lingüístico-textuales en la producción académica constituye solo un punto de partida que alcanza su verdadero sentido cuando se utiliza como referente para la reflexión, la autovaloración, la motivación y la estimulación del aprendizaje.

La estimulación de procesos metacognitivos para la escritura académica

La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo sobre los propios procesos y productos cognitivos (Roque *et al.*, 2018), es por tanto una forma de autoconocimiento (Vázquez-

Chaves, 2015) que requiere la reflexión, la autoobservación y la autovaloración, en relación con los motivos y los propósitos de la actividad del propio sujeto.

Para Osses y Jaramillo (2008), la estimulación de procesos metacognitivos favorece la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje, e implica el conocimiento de la persona, el conocimiento de la tarea y el conocimiento de las estrategias; estas autoras plantean además, que las estrategias metacognitivas “se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas” (Osses, Jaramillo, 2008: 193).

Los señalamientos de la revisión deben tener connotaciones didácticas que sirvan de apoyo para dirigir la atención, guiar el proceso de pensamiento, proporcionar retroalimentación, entre otras que puedan orientar al estudiante e incentivar sus inquietudes en cuanto a lo que es necesario hacer para resolver la insuficiencia. Tanto en pregrado como en posgrado, el estudiante debe aprender a identificar sus insuficiencias en la escritura, debe saber nombrarlas, diferenciarlas y reconocer las relaciones entre ellas, lo que, siguiendo a Osses y Jaramillo (2008), constituye el conocimiento de la tarea. En relación con esto y desde un enfoque pedagógico, se entiende que los recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica son el conjunto de reflexiones, señalamientos, medios y procedimientos con potencialidades para propiciar en los estudiantes reacciones favorables al:

- Conocimiento de sus limitaciones cognitivas en la elaboración de textos académicos.
- Conocimiento de las características, propósitos y dificultades de este tipo de escritura.
- Reflexiones autovalorativas y motivaciones orientadas a la búsqueda de alternativas de solución.

Como etapa del proceso de escritura, la autorrevisión está antecedida por la planeación y la textualización. Se define como un proceso de rescrituras totales o parciales para valorar la construcción del significado, compararlo con lo que se quería lograr, identificar desajustes y aplicar cambios (Domínguez, 2013). La rescritura implica modificaciones y reelaboraciones del texto, cambios totales y parciales de las ideas, la organización, el estilo, así también, modificaciones en los aspectos formales (edición) de la escritura. Las revisiones poseen un sentido reflexivo, crítico y valorativo:

Consiste en identificar los problemas del texto producido en relación con las normas de textualidad y sus principios regulativos y los demás aspectos textuales que deben tenerse en cuenta para la evaluación de los textos ya producidos. La tarea principal será el análisis de los textos intermedios o borradores y el resultado final, el texto producido (Didactex, 2015: 240).

Si bien el proceso de construcción textual es de carácter recursivo a lo largo de todo el proceso, la autorrevisión del texto académico tiene dos momentos principales: el primero para

obtener el producto final que será enviado a revisión, y el segundo para solucionar los señalamientos derivados de esta. En ambos momentos es necesario desarrollar acciones y procedimientos para analizar, interpretar y estructurar la información requerida en el ejercicio de escritura, así como la reflexión con vistas a la autorregulación (rescritura), elemento distintivo clave de la autorrevisión.

Desde este punto de vista, la idea de la estimulación no se compromete directamente con una respuesta más o menos inmediata en el estudiante, sino más bien con la trasmisión de inquietudes en cuanto a lo que él sabe o puede aprender, y también con “estar avisado” de lo que es conveniente hacer antes de dar por terminada la escritura de un texto, e incluso, en cuanto a cómo debe reaccionar cuando recibe los casi siempre numerosos señalamientos de una buena revisión.

A continuación se presentan algunos ejemplos de los señalamientos que adquieren valor como recurso didáctico para la estimulación metacognitiva (son apuntes realizados en el propio texto revisado):

- Valore este conector; probablemente pueda ser sustituido para evitar la acumulación de argumentos y poder distinguir su diferencia con los anteriores.
- Al parecer, se comienza aquí a hablar de la segunda categoría, sin embargo, al leer los siete párrafos anteriores parecía que se estaba hablando de calidad educativa.
- ¿el contenido de este epígrafe es inferido de la sistematización precedente? Si es así, debe aclararse.
- Esta afirmación merecería ampliarse: si el estudio realizado se ha sustentado en el AF, es contradictorio que los resultados indiquen que se debe trabajar con este enfoque. Probablemente se quiera decir que los estudiantes no reciben este tipo de influencia sistemáticamente, que no están habituados.
- Luego de un punto y seguido, debe explicitarse el sujeto, además, si el verbo *posibilita* se refiere a las excursiones, debe estar en plural.
- ¿Lo que sigue es una síntesis construida por los autores a partir del estudio de las fuentes antes mencionadas?, si es así, debe declararse.
- Sustituir por coma o, preferiblemente, retomar el sujeto luego del punto y seguido, por ej.: *Todas estas previsiones garantizarán que...*
- Es necesario hacer más evidente lo que constituye elaboración propia de los autores.
- ¿Podría precisarse algo más la noción de grupos grandes, grupos numerosos o grupos de muchos estudiantes? ...y utilizar una denominación uniforme a lo largo de todo el texto (incluyendo el título).

A fin de estimular la comprensión y la percepción del maestrante sobre sus propios procesos cognitivos asociados a la construcción textual, el comentario o señalamiento del revisor debe enfocarse a manera de estímulo potencial, es decir, debe intentar provocar respuestas, hacer más consciente e intencional la autorreflexión, como se muestra en la tabla 1, donde se correlacionan enunciados de los estudiantes con señalamientos de los revisores.

Tabla 1. Correlación entre los enunciados de los estudiantes con señalamientos de los revisores

Enunciados de los estudiantes	Señalamientos de los revisores
En el tercero están presentes Harvey, Green y Alarcón que conciben a <u>esta</u> como excelencia académica.	¿Conciben a quién/qué? El nombre de la categoría no se menciona desde 13 renglones atrás. El lenguaje debe ser preciso.
Sus prácticas son contradictorias, unas veces son democráticos y otras permisivos.	Si los adjetivos se refieren a prácticas contradictorias, ¿a qué responde la marca de género masculino en los adjetivos?
De forma inversamente proporcional, no han sido favorecidos los estudios aplicados que evidencien la utilización del diseño enfocado hacia la inclusión social.	Valoren sustituir este enunciado por: De forma inversamente proporcional sucede con la asignación de recursos para realizar estudios aplicados... creo que la idea fluye mejor.
La tendencia que en ocasiones se evidencia es la no programación de.	Sugiero: es la falta de programación (¿o, planificación?).
Se realiza de manera suave y persuasiva	¿Quiere decir flexible, no impositiva?
Para el logro de propósitos como <u>este</u> , juega un papel determinante la participación del alumno dentro del <u>proceso</u> de enseñanza-aprendizaje, <u>asumiendo a este</u> como sujeto activo de dicho <u>proceso</u> .	Evite el uso de gerundios: ¿Quién asume a quién? A esto se añaden las repeticiones de <u>este</u> y <u>proceso</u> .

Desde la perspectiva de la revisión del texto académico por parte del docente, es oportuno que el señalamiento se formule con la mayor precisión y apego posible al aspecto cuestionado; el uso de marcas visuales (subrayado, resaltado, color de fuente) es un recurso muy convincente en la demostración de las insuficiencias o aspectos que pueden mejorarse, así como la utilización de interrogantes para llamar la atención sobre imprecisiones, vacíos, contradicciones. A veces es conveniente ofrecer alternativas para sustituir enunciados mejorables estilísticamente, así como utilizar categorías (conector, sujeto, adjetivo, marca de género y otras), para atraer al autor del texto a una posición favorable al análisis metalingüístico, que analice los nexos lógicos y formales entre las categorías y se entrene en cuanto a la selección intencionada de los recursos lingüísticos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje deberá propiciar la consulta sistemática de fuentes escritas de información científica, para internalizar las formas comunicacionales propias de cada disciplina (Domínguez, Rivero, 2018), para el reconocimiento de conexiones “entre el lector, el texto y el contexto; entre el texto y los conocimientos previos y nuevos; así como cuestionar creencias y valores socialmente aceptados” (Quesada, Hernández, 2020: 46).

Desde el punto de vista actitudinal, el cuestionamiento crítico de un texto escrito ha de conservar el respeto en la comunicación autor-revisor/estudiante-profesor, el clima de diálogo constructivo y de ayuda, la confianza en que las modificaciones son necesarias y posibles.

La experiencia profesional indica que algunos estudiantes dan por sentado su incapacidad para escribir bien, conformidad a la que ha contribuido la errónea práctica pedagógica de dar más importancia al señalamiento de las insuficiencias o a la calificación correspondiente, que a la estimulación de la llamada *zona de desarrollo próximo*; no pocas veces esto influye en la interrupción de los estudios. Este estigma trasciende incluso en profesionales con buena preparación y desempeño en su especialidad, para quienes hablar en público y escribir más allá del aula es motivo de tensiones.

La atención a este aspecto afectivo, vinculado a la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica, tiene connotaciones significativas en la formación y desarrollo integral de la personalidad ciudadana. Se suscribe la enseñanza de la lengua en coincidencia con la filosofía educativa de José Martí: "Cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar [...] la conciencia propia y el orgullo de la independencia garantizan el buen ejercicio de la libertad" (Martí, 1875: 351), en términos actuales, "como un medio y una práctica fundamental de *constitución de sujetos*, es decir, de seres libres y autónomos *capaces de hacer uso público de la razón*" (Hernández, 2019: 376).

Las especificidades del lenguaje de las disciplinas y su manifestación en el discurso académico, para la didáctica implican el reto de conducir el proceso de adquisición de una forma de significar la realidad y el desarrollo de suficiencia en su utilización, lo que llevaría a compartir que "el aprendizaje de las ciencias puede entenderse como el aprendizaje de un lenguaje y un discurso específicos" (Camargo, 2007: 141-142).

El modo en que se textualiza el conocimiento resultante de la investigación, es inherente tanto a la construcción científica como a su comunicación (Paz, Jalil, Estrada, 2020), en consecuencia, la calidad del texto como producto ha de considerarse en dependencia de su capacidad para la construcción de sentido en el discurso científico (Camargo, 2007); en ese enfoque, emerge el criterio que justifica el lugar de los editores y árbitros en este estudio:

Los editores y en mayor medida los árbitros van a comprobar no solo el grado de ajuste a las normas y el perfil de la revista, sino que van a poner a prueba toda la lógica de la investigación [...] el proceso de edición se erige en actividad de capacitación a los autores. Se trata no únicamente del manejo de una norma, si no de aspectos que tienen que ver con la ética y rigurosidad en el trabajo del investigador (Montejo, 2016: 25).

Considerando la perspectiva del estudiante de posgrado, la autorrevisión exige mayor independencia; de ahí la importancia de que asuma con sentido autorreflexivo, la lectura crítica y el análisis adecuado de las insuficiencias señaladas por el tutor, el editor o el revisor, quienes constituyen filtros en la decantación de la calidad de la escritura académica.

Didactext (2015), propone una fase de edición en el proceso de producción de textos; desde el punto de vista cognitivo, supone preparar el texto para difundirlo, adecuarlo gráficamente

a la intención para la que se ha creado, observar, establecer y organizar tipo de letra, tamaño, ilustraciones, puntuación, color del texto final, y determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto y género. La correspondiente estrategia metacognitiva sería: reflexionar sobre cómo transmitir fidedignamente la intención formulada al inicio en el nuevo marco de difusión.

Los maestrantes deben tener en cuenta al lector potencial –en primera instancia el tutor, el editor, el revisor–, como la persona con conocimiento sobre el tema, pero con referentes culturales y contextuales eventualmente diferentes, por lo que la cantidad, calidad y pertinencia de la información será valorada no solo en relación con el contexto en que se origina el artículo, sino en relación con los contextos de recepción posibles.

Cuando se trata de un artículo científico, el grado de especialización de la revista para la que se escribe es un referente para la selección de los recursos lingüístico-comunicativos; de igual forma, cuando se trata de una ponencia o comunicación para un evento, o de una tesis a evaluarse en tribunales integrados por académicos de diferentes universidades, siempre es preciso tener en cuenta las formas de interacción sociocultural del producto textual en construcción.

La actitud metacognitiva –que no es exclusiva de la autorrevisión–, supone la atención a cada uno de los señalamientos que le hayan sido realizados o pudieran realizársele al texto, a sabiendas de que los revisores siempre encuentran aspectos mejorables (Annesley, 2011). Cada señalamiento, observación o comentario debe valorarse, teniendo en cuenta que es mucho más difícil identificar las insuficiencias en los textos propios que en los ajenos; que existen diferentes tipos de cuestionamientos y, por tanto, diferentes alternativas de solución; que al resolver un señalamiento pueden generarse otros, si no se tiene todo el cuidado y la receptividad requeridos.

Desde el punto de vista metacognitivo, es necesario tener presente que el texto soporta el acto de comunicación: el autor debe considerar cómo disponer el contenido de la información, cuáles son los argumentos pertinentes, cómo mantener el interés del receptor, evitar ambivalencias, discernir lo relevante de lo irrelevante, jerarquizar debidamente las ideas según su importancia o grado de generalidad y utilizar estructuras sintácticas directas para su expresión.

Para la búsqueda y solución de insuficiencias de cohesión y coherencia, se recomienda realizar una lectura analítica y fragmentada (paso a paso):

- a) Lectura y análisis de cada una de las oraciones psicológicas que conforman un párrafo: permite identificar problemas en la estructuración sintáctica que conducen a ideas inconclusas. En este paso se comprueba la precisión de sujeto y predicado, el verbo principal, sus complementos, la concordancia gramatical, el sentido.
- b) Análisis de cada párrafo: revisión de la conexión semántica y formal entre las oraciones y su contribución a la idea principal del párrafo para identificar la reiteración innecesaria.

ria de palabras e ideas, lo que puede o debe unirse o separarse; reconocer la jerarquía entre las oraciones a partir de la importancia de las ideas; utilizar nexos y marcadores textuales que garanticen la progresión temática y el énfasis, sin repeticiones innecesarias ni digresiones.

El uso de signos de puntuación, como nexos interoracionales, contribuye a evitar la concatenación de ideas, que puede conducir a la pérdida de la idea principal del párrafo; debe atenderse a la relación entre las ideas y las oraciones que las contienen. Es conveniente retomar el referente cuando se alargan las oraciones debido al uso de varios argumentos o series de elementos.

- a) Análisis de la relación entre párrafos: nunca debe haber oraciones o verbos cuyos referentes hayan quedado fuera del párrafo; es conveniente atender a qué aporta cada párrafo, cuál es su relación con el anterior y con el que sigue, si la finalidad comunicativa del párrafo es definir, ejemplificar, comparar, reiterar, pormenorizar, entre otras.
- b) Análisis de la relación de significado entre los recursos lingüístico-comunicativos: requiere reflexionar en torno a la suficiencia y pertinencia de los recursos lingüístico-comunicativos empleados, en atención al propósito de la comunicación en general y en cada una de sus partes, así como la adecuación del léxico al estilo científico, el uso de la terminología propia de la disciplina científica de que se trate; la precisión conceptual y categorial.
- c) Análisis de la relación contenido-forma: supone comparar el título, subtítulos o epígrafes y sus principales ideas, con el objetivo del texto y sus conclusiones, así como la uniformidad en la tipografía, extensión de las partes, entre otros.

La revisión del ajuste a las normas y la estructura formal es un aspecto que requiere su incorporación como práctica desde etapas tempranas del desarrollo intelectual, académico e investigativo del sujeto. Lo más recomendable es, desde la etapa previa a la elaboración del texto, familiarizarse con las normas de publicación de la revista a la que se enviará y, en caso de dudas, observar alguno de los artículos publicados. De igual forma, la elaboración de la tesis debe ajustarse estrictamente a las normas del comité académico correspondiente y es conveniente tener referentes de otras tesis defendidas en la institución.

Muchas revistas científicas publican las guías de revisión que utilizan para la evaluación de los artículos; el análisis de estas puede hacer más efectiva la autorrevisión. Por otra parte, en esta etapa debe atenderse a cada detalle: por mínimo que parezca, puede demeritar la riqueza del contenido del texto y, sin dudas, estará expresando por sí mismo la naturaleza del investigador.

En el contexto de la educación de posgrado –que en Cuba se asocia al perfeccionamiento continuo del modo de actuación–, la reflexión sobre la práctica constituye un procedimiento para

el análisis y reinterpretación del quehacer educativo (Addine, 2013); de ahí que en los talleres de metodología de investigación de la maestría de Educación Especial, docentes, editores, tutores y maestrantes discutan sobre bases didáctico-metodológicas, problemáticas que abarcan desde el proceso de investigación hasta la comunicación de resultados científicos con el propósito esencial de poner en situación de éxito a los estudiantes.

Consideraciones finales

El análisis de las insuficiencias en la escritura académica de los estudiantes, como conjunto exige que los señalamientos de las revisiones se conviertan en recursos didácticos orientados a la estimulación de procesos metacognitivos en la autorrevisión del texto académico, debido a la indiscutible relación entre la investigación y el texto que la comunica: “es necesario reflexionar sobre cómo nuestros hábitos lingüísticos afectan nuestro pensamiento y escritura académica” (Sánchez, 2011: 43).

No se trata solo de indicar fallas de la escritura, sino de hacer pensar en cómo resolverlas, a partir de un entrenamiento sostenido, desde el procesamiento y presentación de las fuentes bibliográficas en las tareas docentes, hasta la precisión y máximo ajuste del pensamiento y la palabra en cada acto comunicativo de la actividad profesional. Entre las actitudes inherentes a este proceso están la disciplina, la laboriosidad, el rigor y la ética de todos los sujetos implicados.

Referencias

- Addine, F. (2013). El proceso pedagógico de posgrado para educadores: superación de maestros y profesores. En Addine-Fernández, F.; G. García-Batista; G. Bernaza-Rodríguez (eds.). *Fundamentos de la educación de posgrado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, L. (2017). La lectura como estructura cultural. En Álvarez, L. (comp.). *Lecciones de vuelo: la lectura en nuestro presente*. Camagüey: Editorial Ácana, 8-18.
- Annesley, T. M. (2011). Principales 10 consejos para responder a los comentarios del Editor y del Revisor. *Clinical Chemistry*, 57(4), 551–554.
- Arroyo, G.; A. Cáceres (2018). Diez pasos básicos para escribir y publicar un artículo científico. *Ciencia, Tecnología y Salud*, 5(1), 83-89.
- Bazán, A.; L. M. Rodríguez (2017). *Una mirada lingüística al lenguaje científico de la Biología*. ISLAS, 59(188), 184-198.
- Bermúdez, R.; M. Rodríguez (2018). *Psicología del pensamiento científico*. Cienfuegos: Editorial Universo Sur.
- Camargo, Á. (2007). La construcción de sentido en el discurso científico. Y algunos apuntes sobre su presencia en la escuela. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9, 137-152.

- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en humanidades. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(1).
- Carrasquero, E.; M. L. Salcedo (2019). Recomendaciones para estudiantes de ingeniería y ciencias aplicadas en la escritura de artículos científicos. *Rev. Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 6(11), 13-34 <http://dx.doi.org/10.21017/rimci.2019.v6.n11.a54>
- Castro, Y.; M. A. Mattos; A. Aliaga (2018). Consideraciones en redacción científica: el título, resumen y palabras clave. *Odontol. Sanmarquina*, 21(1), 63-68. <http://dx.doi.org/10.15381/os.v21i1.14431>
- Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983). Madrid: Editorial Santillana.
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 237(27), 219-254.
- Domínguez, I.; M. Rivero (2018). Leer y escribir en la universidad ¿Alfabetización académica? *Atenas*. 2(42).
- Domínguez, I. (2013). La construcción de textos. En Domínguez, I.; A. Roméu; A. M. Abello; T. Sevillano; J. R. Montesino; B. O. León (2013). *Lenguaje y comunicación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Domínguez, I. (2009). Un acercamiento al lenguaje del texto científico. *VARONA*, 48-49, 67-72.
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *RMIE*, 20(66), 959-976.
- Felipe, Y.; E. Figueroa; A. A. Ramos (2019). Formación epistemográfica. Una aproximación a la práctica. *EduSol*. 19, Número Especial, 524-531.
- García, Y.; C. Moreira; O. Lorié (2019). Consideraciones teóricas sobre la construcción discursiva inferencial. *EduSol*. 19(68), 108-121.
- González, Y.; J. Jiménez (2012). La articulación, requisito básico de un producto de investigación educativa. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 5-13.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: UAM-Unidad Cuajimalpa.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.
- Lam, R. M. (2016). La redacción de un artículo científico. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*, 32(1), 57-69.
- López, S. (2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 5-27.
- Martí, J. (1875). "Boletines de Orestes". *Revista Universal*. México. Octubre 26 de 1875. En Martí, J. (1975). *Obras Completas*, Tomo 6. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Montejo, M. N. (2016). La preparación y edición de artículos científicos en el proceso de formación del investigador. *Pedagogía Universitaria*, XXI(1), 16-28.

- Montes, M. E.; G. López (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX(155), 162-178.
- Moreno, E.; G. E. Mateus (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. <http://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Nass De Ledo, I. (2018). Editorial. *Revista Venezolana de Oncología*, 30(3).
- Osses, S.; S. Jaramillo. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 187-197.
- Paz, L. E.; N. J. Jalil; L. E. Estrada (2020). Guía técnica para potenciar la calidad de las revistas científicas universitarias del Ecuador. *Educación y Sociedad*, 18(2), 16-30.
- Peredo, M. A. (2016). Lectura y ciencia en diversos posgrados y disciplinas. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 41-54. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.001>
- Pérez, Y. (2020). De la Lingüística cognitiva a la concepción de las Autorías de la palabra y el pensamiento. *ISLAS*, 62(195), 7-20.
- Quesada, R. M.; G. Hernández (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, 75, 40-47. http://revistas.iberomx.com/didac/sumario.php?id_volumen=32
- Raya, M.; M. E. Zulueta (2011). *Textos científico-técnicos ¿Cómo crearlos?* La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- Riquelme, A.; J. Quintero (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Rev. Reflexiones*, 96(2), 93-105.
- Roca, P. M.; V. E. Alcivar; P. E. Macías (2019). La investigación científica: buenas prácticas. *Opuntia Brava*, 11(4), 208-217.
- Rodríguez, L.; A. C. Cuellar; A. M. Molina (2009). La calidad en la edición de textos: un reto para las editoriales médicas cubanas. *Acimed*, 19(4), 1-8.
- Roméu, A. (1990). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En Mañalich, R. (comp.). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 10-50.
- Roméu, A. (2003). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural: un acercamiento complejo a la enseñanza de la lengua y la literatura. En Roméu, A. (comp.). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1-35.
- Roque, P. A.; P. A. García; S. A. García; M. L. Zagalaz (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.
- Ruíz, A.; Y. Roque; M. Rodríguez (2017). Acciones de superación profesional para potenciar la competencia en comunicación de resultados científicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 28-50.

- Sánchez, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Sarmiento, Y.; S. Cisneros (2019). El desarrollo de estrategias para la construcción de artículos científicos. *EduSol*. 19, Número Especial, 463-472
- Tejada, H.; A. Vargas (2011). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219.
- Uribe, G.; Z. Camargo (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.
- Vázquez-Chaves, A. P. (2015). La metacognición: Una herramienta para promover un ambiente áulico inclusivo para estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare* 19(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.10>