



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA, LA LITERATURA Y LAS
CIENCIAS SOCIALES**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA INTERTEXTUALIDAD EN EL GÉNERO
PROYECTO DE GRADO: UNA SITUACIÓN DE ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS**

Doctoranda: Bibiana Yaneth Romero Chala

Directora: Doctora Anna Cros Alavedra

Bellaterra, junio de 2020

**A mi familia:
Gonzalo y Astrid
Adriana y Fabián**

A Diego y Anita por ser mis fieles compañeros de viaje

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi asesora y maestra Anna Cros Alavedra por su trabajo decidido, su tenacidad y pasión por la educación y la enseñanza de la lengua. Anna Cros no solo me acogió en su casa, además guió mis pasos, me dio aliento y creyó en este proyecto, debo decir, en momentos en los que ni yo misma creía que valía la pena o que podría llegar a escribir esta página.

He tenido la fortuna de conocerla y trabajar con ella, algo que reconozco como un privilegio humano e intelectual. Estas líneas resultan pocas para compartir mi gratitud por la paciencia y el entusiasmo que supo contagiarme en estos años de trabajo juntas, pero me acerco al decir que sin sus lecturas minuciosas, la precisión de sus observaciones y la lucidez de sus juicios, este trabajo no hubiese llegado a su término.

Mi gratitud es también infinita para mi familia, especialmente para mi hija, pues pese a sus escasos años y mis tantas ausencias y tiempos de juego robados, supo llenar mi escritorio y mi vida de continuos alientos y de toda su ternura. Sin su gracia y armonía no hubiera podido transitar por este camino ni superar los tantos tiempos de aridez e inseguridades que acompañan un trabajo como este.

A Diego por ser mi compañero de vida y de estudios. Gracias a él emprendí este reto y sin su compañía y decidida confianza este esfuerzo no hubiese fructificado.

A mis padres no terminaré de reconocer el apoyo y comprensión. Ellos hicieron posible el equilibrio de la vida en los momentos más difíciles y supieron comprender tantas ausencias y descuidos en estos años.

A Adri por darle materia a mis ideas, escucharme, asesorarme y acompañarme durante tantas horas de revisión juntas. Gracias por su humor, los chistes e inmensa sabiduría para aconsejarme y no dejarme desistir. A Fabi por su ejemplo de vida, su calida acogida en esos

veranos e inviernos que pasamos juntos en Barcelona ¡qué fortuna su compañía, su abrazo y su guía!

Quiero también expresar mis agradecimientos a las dos instituciones que hicieron posible este trabajo. A la Universidad Autónoma de Barcelona por permitir el desarrollo de mis estudios y nutrir mi trabajo en los diversos tribunales y a la Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia por posibilitarme desarrollar la investigación y apoyar mi trabajo.

No quiero dejar pasar mi reconocimiento a las tantas personas que colaboraron con la realización de esta tesis. A Juan David Martínez por esa larga conversación que me permitió hilar las primeras ideas. A mis estudiantes, mis amigos, compañeros y colegas. A la profesora Natalia por acompañarme y dejarme entrar en sus clases para compartir la experiencia de enseñar y aprender juntas. A los muchos que no alcanzo a nombrar, pero que recorren como artífices estas páginas y esta experiencia.

“El texto vive únicamente si está en contacto con otro texto (contexto)”

“Cada palabra (cada signo) del texto conduce fuera de sus límites. Toda comprensión representa la confrontación de un texto con otros textos”
(Bajtín, 1985)

Tabla de contenido

RESUMEN.....	1
ABSTRACT.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
1. CAPÍTULO I. ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	8
1.1 La constitución de la enseñanza de la escritura en la educación superior como objeto de estudio.....	9
1.2 Delimitaciones conceptuales preliminares: literacidad, literacidad disciplinar, alfabetización, alfabetización académica y literacidades.....	9
1.3 Los enfoques cognitivos, sociocognitivos y socioculturales en los estudios de la escritura académica.....	13
1.4 Las perspectivas WAC, WID, AcLits y NLS en la enseñanza aprendizaje de la escritura académica.....	18
1.5 Los aportes y principios de la Alfabetización Académica para la enseñanza de la escritura en la universidad.....	23
1.6 La teoría de los géneros y el sistema de la actividad.....	26
1.6.1 El género discursivo en la teoría clásica.....	26
1.6.2 El género en la teoría de la actividad.....	32
1.6.3 El género en los sistemas de actividades.....	36
1.6.4 El lugar de los géneros discursivos en la educación superior.....	40
1.6.5 Las comunidades discursivas y la variedad de géneros.....	41
1.7 Las secuencias didácticas (SD) para la enseñanza de la composición escrita en los géneros académicos.....	48
1.7.1 La delimitación del campo de la didáctica de la lengua.....	49
1.7.2 Principales corrientes en la construcción del campo de la didáctica de la lengua ...	52
1.7.3 La propuesta de SD para la enseñanza de la composición escrita.....	56
1.7.4 Nociones nucleares para la enseñanza de la composición escrita en la propuesta de SD	62
1.8 La atribución del conocimiento en el discurso académico de los géneros recepcionales	87
1.8.1 Discurso académico especializado.....	87
1.8.2 Dialogicidad y Polifonía en el discurso académico.....	90
1.8.3 Intertextualidad en el texto académico.....	92
2 CAPÍTULO II. PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: CARACTERIZACIÓN DE LOS MODOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA INTERTEXTUALIDAD EN LAS PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES.....	103
Introducción.....	103
2.1 Unidades de análisis.....	105
2.2 Descripción del corpus.....	113
2.3 Procedimientos y herramientas de análisis.....	117
2.4 Resultados y discusión.....	121
2.4.1 Los usos de la intertextualidad en el plano autónomo o textual.....	121
2.4.2 Los usos de la intertextualidad en el plano interactivo.....	137

2.4.3	Principales dificultades en la construcción de la intertextualidad.....	145
2.4.4	Principales dificultades en la construcción de la interacción de las voces en el texto 152	
2.4.5	Conclusiones del capítulo.....	163
3	CAPÍTULO III. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	166
	Introducción.....	166
3.1	Objetivos y preguntas de la investigación	167
3.1.1	Objetivo general	167
3.1.2	Objetivos específicos.....	167
3.2	Contexto de la investigación.....	169
3.3	Estructura e implementación de la SD	171
3.3.1	Fases de la SD	173
3.3.2	Secuenciación de las actividades.....	177
3.4	Metodología de la investigación.....	189
3.4.1	Procedimientos metodológicos para la recogida y registro de los datos	192
3.4.2	Selección de la muestra y de los datos	196
3.4.3	Tratamiento de los datos	198
4	CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA FASE II.....	209
	Introducción.....	209
4.1	Análisis del proceso de escritura del estado del arte	209
4.2	Análisis de los datos y resultados	216
4.2.1	Descripción y análisis del proceso de construcción del estado del arte de Diana (DCA) 217	
4.2.2	Descripción y análisis del proceso de construcción del texto Estado del arte de Diego (DFH) 232	
4.2.3	Descripción y análisis del proceso de construcción del texto Estado del arte grupo Santiago y Ana María (grupo SyA)	244
4.2.4	Descripción y análisis del proceso de construcción del estado del arte del grupo de Jorge, Juliana y Alicia (Grupo JJA).....	257
4.2.5	Síntesis del análisis y los resultados.....	269
4.3	Análisis del proceso de escritura y de la revisión del marco conceptual	274
4.4	Análisis de los datos y resultados	277
4.4.1	Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual de Diana ...	277
4.4.2	Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual de Diego ...	290
4.4.3	Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual de Santiago y Ana 304	
4.4.4	Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual del grupo de Jorge, Juliana y Alicia (Grupo JJA).....	316
4.4.5	Síntesis del análisis y de los resultados	329
5	CAPÍTULO V CONCLUSIONES FINALES	333
5.1	Nuestro recorrido en esta investigación.....	333
5.2	Los objetivos y las preguntas de investigación	339
5.3	Aportes, limitaciones y perspectivas de la investigación	352
	Referencias	357

Índice de Tablas

Tabla 1. Funciones de las citas según Weinstock (1981, p. 18) en relación con otras clasificaciones.....	100
Tabla 2. Síntesis de planos, dimensiones y categorías para el análisis del corpus.....	105
Tabla 3. Funciones discursivas de la fuente (autor o responsable de la cita).....	107
Tabla 4. Ejemplos de Citas no Integradas en el corpus.....	108
Tabla 5. Funciones de las citas según Weinstock (1981, p. 18).....	112
Tabla 6. Familias y códigos de familias para el etiquetaje del corpus.....	119
Tabla 7. Estructuras de reporte en Citas integradas.....	126
Tabla 8 Relación entre particularidades enunciativas, compromiso y estrategias discursivas según el tipo de cita.....	134
Tabla 9. Tipos de verbos y frecuencia de distribución en el corpus.....	137
Tabla 10. Situaciones de enunciación y potencialidades evaluativas de los verbos de reporte en el corpus.....	139
Tabla 11. Porcentaje de funciones encontradas en el corpus.....	143
Tabla 12. Resumen de coincidencias en los referentes teóricos y reporte proporcionado por Turninig.....	146
Tabla 13. Desaciertos en la citación identificados en el corpus.....	147
Tabla 14. Porcentaje de aparición de desaciertos en la citación y referenciación en el corpus.....	148
Tabla 15. Ejemplos de desaciertos en la citación.....	150
Tabla 16. Ejemplos de dificultades en la construcción del texto polifónico.....	154
Tabla 17. Situación discursiva inicial de la SD.....	174
Tabla 18. Objetivos discursivos y contenidos de la SD.....	176
Tabla 19 Instrumento 1 Cuestionario representación de la tarea (Docentes y estudiantes)	178
Tabla 20. Materiales para el desarrollo de la SD. Guía de lectura para el fichado de un documento.....	178
Tabla 21 Cuestionario construcción del perfil de escritor (docentes y estudiantes).....	179
Tabla 22. Materiales para el desarrollo de la SD. Formato para la elaboración de la ficha de lectura (estudiantes) Formato para la elaboración de la ficha de lectura.....	180
Tabla 23. Materiales para el desarrollo de la SD. Esquema de movidas y pasos diseñado durante la SD (estudiantes).....	182
Tabla 24. Materiales para el desarrollo de la SD. Criterios para la tarea de escritura de los antecedentes (estudiantes).....	183
Tabla 25 Materiales para el desarrollo de la SD. Matriz tratamiento teórico de las categorías (Estudiantes).....	184
Tabla 26 Materiales para el desarrollo de la SD. Guía para el análisis del texto ejemplar: sección marco teórico (estudiantes).....	185
Tabla 27 Materiales para el desarrollo de la SD. Guía para el plan de escritura del marco teórico o conceptual.....	185
Tabla 28 Materiales para el desarrollo de la SD. Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco conceptual (estudiantes).....	187
Tabla 29 Instrumento 3. Cuestionario representación final de la tarea.....	188
Tabla 30 Relación inicial de instrumentos y datos recogidos por cada estudiante y grupo durante la aplicación de la SD.....	195

Tabla 31. Configuración final del grupo para la aplicación de la SD	196
Tabla 32 Configuración de la muestra final para el análisis de los datos de la SD.....	197
Tabla 33 Categorías de análisis en el Eje 1: saberes sobre la construcción de la intertextualidad	200
Tabla 34 Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos	204
Tabla 35 Matriz para el análisis de los planes de escritura del marco conceptual	204
Tabla 36 Unidades de análisis sobre conocimientos lingüísticos en enunciados de la interacción	207
Tabla 37 Unidades de análisis sobre conocimientos lingüísticos en enunciados de la interacción	212
Tabla 38 Rejilla de análisis de la interacción oral para la revisión de la T1b	214
Tabla 39 Extracto de matriz para el análisis comparativo de T1a y T1b	215
Tabla 40. Enunciados con Reflexión metalingüística Explícita e implícita en la interacción de Diana.....	218
Tabla 41 Resumen de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Diana	219
Tabla 42 Ejemplo del análisis comparativo del T1a y T1b de Diana.....	221
Tabla 43 Ejemplo del análisis comparativo del T1a y T1b de Diana.....	222
Tabla 44 Ejemplo del análisis comparativo del T1a y T1b de Diana.....	223
Tabla 45 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T1a y T1b (Diana)	225
Tabla 46 Uso de verbos de reporte en T1a (Diana).....	227
Tabla 47 Uso de verbos de reporte en T2a (Diana).....	227
Tabla 48 Situaciones de enunciación y potencialidades evaluativas de los verbos de reporte en T1b (Diana).....	228
Tabla 49 Funciones de las citas en T1a y T1b (Diana)	229
Tabla 50 <i>Estrategias de interacción en T1a y T1b de Diana</i>	231
Tabla 51 Pasos en la construcción de la movida Estudios Previos en T1a y T1b de Diana....	232
Tabla 52 Enunciados con Reflexión Metalingüística Explícita e Implícita en la interacción de Diego	233
Tabla 53. Extracto del análisis de la interacción de Diego.....	233
Tabla 54 Resumen de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD de Diego	234
Tabla 55 Extracto de análisis comparativo T1a y T1b de Diego	237
Tabla 56 Extracto de análisis comparativo T1a y T1b de Diego	239
Tabla 57 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con Citas Integradas y Citas no Integradas en T1a y T1b de Diego.....	240
Tabla 58 Funciones de las citas en T1a y T1b de Diego	242
Tabla 59. Estrategias de interacción en T1a y T1b de Diego.....	243
Tabla 60 Estructura de paso en la movida Estudios Previos en T1a y T1b de Diego	244
Tabla 61 Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Santiago y Ana María.....	245
Tabla 62 Resumen de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD de Santiago y Ana María	246
Tabla 63 Extracto del análisis comparativo de T1a y T1b de Santiago y Ana María	248
Tabla 64 <i>Extracto análisis comparativo T1a y T1b de Santiago y Ana María</i>	250
Tabla 65 <i>Extracto del análisis comparativo T1a y T1b de Santiago y Ana María</i>	251

Tabla 66. Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con Citas Integradas y Citas no Integradas de Santiago y Ana María.....	252
Tabla 67 Uso de verbos de reporte en T1a de Santiago y Ana María	253
Tabla 68 Usos de verbos de reporte en T1b Santiago y Ana María	253
Tabla 69. <i>Funciones de las citas en T1a y T1b de Santiago y Ana María</i>	254
Tabla 70. Estrategias de interacción en T1a y T1b de Santiago y Ana María.....	255
Tabla 71 <i>Estructura de pasos en la movida Estudios Previos en T1a y T1b de Santiago y Ana María</i>	256
Tabla 72. Extracto de la interacción del grupo de Santiago y Ana María.....	257
Tabla 73 Enunciados con reflexión metalingüística Explícita e Implícita en la interacción de JJA	259
Tabla 74 Análisis comparativo entre T1a y T1b del grupo de Jorge, Juliana y Alicia.....	260
Tabla 75 Extracto del análisis comparativo de T1a y T1b del grupo de Jorge, Juliana y Alicia	262
Tabla 76. Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con Citas Integradas y Cita no Integradas en T1a y T1b de Jorge, Juliana y Alicia.....	263
Tabla 77 Usos de verbos de reporte en T1a de Jorge, Juliana y Alicia	264
Tabla 78 Usos de verbos de reporte en T1b de Jorge, Juliana y Alicia.....	264
Tabla 79 Extracto interacción revisión del T1 de Jorge, Juliana y Alicia	265
Tabla 80 Funciones de las citas en T1a y T1b de Jorge, Juliana y Alicia.....	266
Tabla 81 <i>Estrategias de interacción en T1a y T1b de Jorge Juliana y Alicia</i>	267
Tabla 82 Estructura de pasos en la movida Estudios previos en T1a y T1b de Jorge, Juliana y Alicia	268
Tabla 83 Extracto del análisis comparativo de T2a y T2b en relación con las revisión de pares y los conocimientos abordados en la SD.....	276
Tabla 84. Matriz plan de escritura marco conceptual Diana	277
Tabla 85. Análisis de las fichas de lectura de Diana para la escritura del marco conceptual ..	279
Tabla 86 Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD (Diana)	281
Tabla 87 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b (Diana)	284
Tabla 88. Verbos de reporte usados en T2a y T2b Diana	286
Tabla 89. <i>Funciones de las citas en T2a y T2b (Diana)</i>	287
Tabla 90 Resumen de uso de estrategias de interacción en T2a y T2b Diana.....	288
Tabla 91 <i>Resumen estructuración retórica del género en T2a y T2b de Diana</i>	290
Tabla 92 Matriz mapa conceptual elaborado por Diego.....	291
Tabla 93 Análisis de las fichas de lectura de Diego para la escritura del marco conceptual ..	293
Tabla 94 Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD (Diego)	295
Tabla 95 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b de Diego	299
Tabla 96 Verbos de reporte usados en T2a y T2b Diego	301
Tabla 97 Funciones de citas en T2a y T2 b (Diego).....	302
Tabla 98 Resumen de uso de estrategias de interacción en T2a y T2b Diego	303
Tabla 99 Estructura de pasos en la movida en T2a y T2b de Diego	303
Tabla 100 Matriz del marco conceptual elaborado por Santiago y Ana	305
Tabla 101 Análisis de las fichas de Santiago y Ana para la escritura del marco conceptual ..	307

Tabla 102 Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD (Santiago y Ana María)	309
Tabla 103 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b de Santiago y Ana María	312
Tabla 104 Verbos de reporte usados en T2a y T2b Santiago y Ana María	313
Tabla 105 Funciones de citas en T2a y T2b (Santiago y Ana María)	313
Tabla 106 Resumen de uso de estrategias de interacción en T2a y T2b Santiago y Ana María	314
Tabla 107. Estructura de pasos en la movida Estudios en T2a y T2b de Santiago y Ana María	316
Tabla 108 Matriz mapa conceptual elaborado por Jorge, Juliana y Alicia.....	317
Tabla 109 Análisis del proceso de estructuras de las fichas de lectura para la escritura del marco conceptual del grupo JJA.....	319
Tabla 110. Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD de Jorge, Juliana y Alicia	321
Tabla 111 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b del grupo Jorge, Juliana y Alicia	324
Tabla 112. Verbos de reporte usados en T2a y T2b Jorge, Juliana y Alicia	325
Tabla 113 Funciones de citas en T2a y T2b de Jorge, Juliana y Alicia.....	326
Tabla 114 . Resumen de uso de estrategias de interacción en T1a y T2b Jorge, Juliana y Alicia	327
Tabla 115 Estructura de la movida Estudios previos en T2a y T2b de Jorge, Juliana y Alicia	328

Índice de Figuras

Figura 1 Síntesis del Modelo Complejo de la Actividad.....	39
Figura 2. Relación de los sistemas de actividades discursivas en el contexto universitario.	44
Figura 3. El género proyecto de investigación en el marco de los sistemas de actividades en el ámbito universitario.....	48
Figura 4. Modelo hipotético para la investigación sobre el razonamiento metalingüístico de los escolares.....	60
Figura 5. Frecuencia de uso de CI y CNI en el corpus.....	122
Figura 6. Porcentajes de uso del Discurso Directo y el Discurso Indirecto en el corpus.	131
Figura 7. Relación entre tipos de citas y discurso con los grados de compromiso y distancia frente a las voces ajenas.....	135
Figura 8. Porcentaje de uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con el uso de Citas Integradas (CI) y Citas no Integradas (CNI)	136
Figura 9. Categorías de los verbos de reporte	141
Figura 10. Diseño de las fases de la Secuencia Didáctica.	172
Figura 11. Diagrama ruta de tratamiento de los datos de la SD	199
Figura 12. Elementos del análisis de las interacciones durante la SD.....	208
Figura 13. Extracto análisis comparativo de las versiones T1a y T1b.	215
Figura 14. Reporte de coincidencias Turniting en textos T1b.....	216
Figura 15. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Diana.	218
Figura 16. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Diego.	233
Figura 17. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Santiago y Ana María.	245
Figura 18. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción del grupo JJA.	259

RESUMEN

En esta tesis doctoral analizamos el proceso de fundamentación y aplicación de una secuencia didáctica (en adelante SD) centrada en la enseñanza y aprendizaje de la construcción de la intertextualidad en el género recepcional *Proyecto de Grado*. La propuesta se inscribe en las actividades de formación disciplinar de un curso en el programa Planeación y Desarrollo Social de una universidad pública colombiana, cuyo producto es la escritura del proyecto de investigación de final de carrera. En el marco de los enfoques Alfabetización Académica (WAC) y Escritura en las Disciplinas (WID), nos proponemos estudiar las contribuciones del desarrollo de la SD al aprendizaje lingüístico y discursivo de la intertextualidad. El planteamiento metodológico se acoge a los principios de la Investigación Acción Pedagógica, el trabajo con las SD y los estudios de caso, todo ello en el enfoque cualitativo-interpretativo. El estudio se divide en tres partes centrales. En la primera, se estructura el marco teórico y conceptual, en cuyo tejido se enlazan las teorías que fundamentan los enfoques WAC y WID, las teorías socioconstructivas, de la actividad, los géneros discursivos y la didáctica de la lengua, así como algunos principios de la lingüística funcional y la nueva retórica. En la segunda parte, se desarrolla la primera fase de la investigación correspondiente a la caracterización de los modos de estructuración de la intertextualidad y sus principales dificultades en las propuestas de investigación de algunos estudiantes del Programa. Por último, se muestran los análisis de los datos y los resultados de la aplicación de la SD. En suma, la tesis ofrece evidencia a favor de la secuenciación didáctica para el aprendizaje de contenidos lingüísticos necesarios en la estructuración de un género. Los resultados señalan que el trabajo conjunto de docentes de la disciplina y de lengua materna aunado al seguimiento de los principios de la SD, tales como la incorporación de la evaluación formativa, la generación de actividad metalingüística, el desarrollo de la escritura en etapas y la interacción con géneros en esferas de la actividad situadas, contribuye a la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En este sentido, el análisis contrastivo de los textos escritos en la SD evidencia transformaciones positivas, tanto en la inserción de recursos para la interacción de la voz propia con las voces de otros, como en la estructuración del género. En suma, la investigación contribuye al propósito de forjar la identidad de los estudiantes como escritores de una disciplina y con ello, al desarrollo del potencial epistémico de la escritura.

Palabras clave: Alfabetización académica, didáctica de la lengua, escritura en las disciplinas, géneros académicos, intertextualidad

ABSTRACT

This doctoral thesis analyzes the process of foundation and application of a didactic sequence (DS), focusing on teaching/learning of intertextuality construction, to research-project genre. The proposal is framed within education disciplinal-activities of a course in the Program of Planning and Social Development at a Colombian public university. The end product of the aforementioned course is the writing of final paper or research project in order to finish the degree. Based on the approaches Writing Across the Curriculum (WAC) and Writing in the Disciplines (WID), contributions of DS development to discursive and language learning of intertextuality will be studied. The methodological approach complies with principles of Participatory Action Research, work with DS, and cases study. All this circumscribed within qualitative and interpretative research process. This study is divided in three parts. Firstly, theoretical and conceptual framework is structured associating theories underlying WAC and WID approaches, socio-constructivist theory, activity theory, discursive genres, language teaching, as well as some principles of functional linguistics and new rhetoric. During the second stage, it is developed the early phase of research related to characterize the ways intertextuality is structured and its main difficulties in some Program students' research proposals. Finally, data analysis, and results of DS application are shown. In brief, this thesis provides evidence in favor of applying didactic sequence for learning required linguistic content in order to structure a genre. Findings indicate that joint work between subject area and native language teachers, and following SD rules such as incorporating formative assessments, generating metalinguistic activity, developing writing divided into stages, and interacting with genres in situated activities, contribute to regulate teaching/learning processes of writing. In this respect, contrastive analysis of DS written text demonstrates positive changes as inserting resources in order to interact their own voice with other voices, as structuring genre. In summary, the research contributes to forge the identity of students as a writers of a discipline of field of study. Thus, it also contributes to development of writing epistemic-potential.

Key words: academic literacy, didactics of writing, writing across the curriculum, writing in the disciplines, academic genres, intertextuality

INTRODUCCIÓN

Escribir a partir de fuentes es un elemento central en la comunicación científica y en la acreditación de conocimientos en el contexto de la culminación de la formación disciplinar. De hecho, en las últimas décadas hay un creciente interés por la investigación de las formas como los autores reportan el conocimiento y utilizan estrategias de posicionamiento en géneros necesarios para obtener un grado. En este sentido, numerosos autores han investigado las formas de construcción del saber a partir de las interacciones entre la voz propia, las voces de otros y las variaciones en la estructuración de la autoría según las disciplinas (Hyland, 2004; Beke, 2008; Beke, 2011; Bolívar; Beke y Shiro, 2010). Dichos trabajos señalan que estos elementos varían de acuerdo con los géneros y las formas de marcar grados de compromiso en cada área de conocimiento.

Otros investigadores han rastreado los mecanismos de citación, atribución y reporte del conocimiento, así como las estrategias lingüísticas usadas para posicionarse, distanciarse o autopromocionarse con respecto a autores o ideas clave en el nicho disciplinar (Swales, 1990; Hyland, 2005; Thompson, 2005; Massi, 2005; Bazerman, 2004; Siddharthan y Teufel, 2007; Sabaj y Páez, 2011; Pardo y Castelló, 2016; Meza, 2018). La mayoría de estos trabajos han usado como corpus de estudio las tesis de postgrado y artículos de investigación, a menudo, desde metodologías que combinan el análisis de corpus con el estudio de las representaciones de los miembros de las comunidades discursivas.

Como se advierte, la investigación en el campo ha sido abundante; no obstante, la tradición es más escasa en cuanto a la experiencia de escritores en niveles de formación de pregrado que enfrentan la tarea de formular sus proyectos, escribir un informe de investigación o tesina y que deben, por tanto, justificar sus elecciones teóricas y conceptuales. Este vacío nos parece evidente en al menos dos aspectos; de un lado, la ausencia de trabajos que describan los recursos lingüísticos y retóricos usados para afrontar la redacción de secciones en donde es preciso dar cuenta de los antecedentes y fundamentos teóricos. De otro lado, la escasa producción relativa a la documentación de las dificultades en la gestión o reporte de lo dicho por otros y las consecuentes alternativas didácticas para afrontarlas.

De manera particular, en el contexto colombiano si bien existe una importante tradición de estudios sobre los procesos de escritura de estudiantes de carreras particulares (Patiño y Castaño, 2005; López y Ramírez, 2005; Rincón, Narváez y Roldán, 2004; Henao y Toro, 2008; Salazar, Vásquez y Cano (2017), la formación de futuros docentes de lengua materna (Vargas, 2013; Manzano, Benavides, Martínez y Del Villar, 2013, Vera, 2014) y la descripción y análisis de las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana (Pérez y Rodríguez, 2013), los alcances son escasos en cuanto a la investigación de la escritura en las disciplinas propiamente dichas y de las demandas relativas a la producción de escritos recepcionales. Al respecto no se documenta una revisión sistemática de la actividad social vinculada a las formas específicas que adopta el discurso según los propósitos a los que responde (Murillo, 2010).

Esta propuesta de investigación parte de este vacío y tiene como antecedente la experiencia de trabajo con la escritura académica en los estudiantes de últimos semestres del programa Planeación y Desarrollo Social, de una universidad pública colombiana. Estos estudiantes enfrentan la tarea de escribir su propuesta de investigación, lo cual se hace en el transcurso de un curso disciplinar que ofrece guías metodológicas y, en menor medida, herramientas para la escritura del género¹. En el desarrollo de estas actividades, tanto los docentes a cargo como la investigadora -lingüista responsable de las sesiones de escritura académica- hemos constatado que, además de los conocidos problemas de organización retórica y textualización presentes en los escritos de los estudiantes, una de las principales dificultades se encuentra en la construcción de la intertextualidad.

Tal como lo constatan otros investigadores (Pollet y Piette, 2002, Laborde-Milaa, 2002; Kaiser, 2002; Arnoux, 2010, Piccoto, 2010) pese a que los estudiantes tienen una representación de lo que se espera que construyan en una propuesta de investigación, una de sus mayores dificultades consiste en el desafío de articular las fuentes, tanto desde el punto de vista formal y lingüístico, como desde la construcción misma de su voz como escritores, particularmente en secciones como el marco teórico.

¹ El plan curricular del programa contempla el seguimiento del curso: Trabajo de Grado, cuyo principal objetivo es consolidar la propuesta de investigación. Desde el año 2014 se inició el apoyo a los procesos de escritura a partir de algunos talleres dictados de manera conjunta por los docentes de la disciplina y un lingüista.

Nuestra experiencia nos ha permitido evidenciar que este asunto resulta un verdadero escollo por la suma de demandas implicadas: demostración de investigación y manejo de las fuentes, dominio de la norma, posicionamiento frente a las teorías, procesos de argumentación, evidencia de la voz de autoría, coherencia en la jerarquización y relacionamiento de las fuentes y comportamiento ético en cuanto asuntos como los derechos de autor. Esta suerte de requisitos, aunada al escaso entrenamiento recibido a lo largo de su formación, desemboca en escritos que parecen unos “verdaderos mosaicos” (Pollet y Piette, 2002, p. 3), en unos casos, y en otros, francas piezas de plagio.

La respuesta institucional a dichas dificultades se despliega en un conjunto de acciones que van desde los llamados de atención o sanciones en casos de plagio, hasta la reciente implementación de espacios de formación en escritura académica integrados a los cursos disciplinares. No obstante, por su limitado desarrollo, los resultados no han sido enteramente satisfactorios y las evidencias de este vacío se prologan en el producto final: la tesina, que según hemos constatado, suele recoger de manera muy literal lo planteado en la propuesta de investigación.

Estos aspectos nos llevaron a considerar que requeríamos una intervención pedagógica centrada en la construcción de la intertextualidad, integrada al currículo, bajo la orientación de los docentes de metodología de la investigación y de lengua, y orientada desde los principios de la secuenciación didáctica. A partir de estos supuestos planteamos el objetivo central de esta tesis: *estudiar las contribuciones del desarrollo de una secuencia didáctica inserta en la formación disciplinar de un programa de pregrado en ciencias sociales en el aprendizaje de la construcción de la intertextualidad en el género proyecto de investigación.*

Para alcanzar este objetivo dividimos el estudio en dos fases. En la primera de ella nos ocupamos de caracterizar los modos de estructuración de la intertextualidad y sus principales dificultades en las propuestas de investigación de algunos estudiantes del Programa. Tal descripción se planteó como un antecedente para tomar decisiones con respecto a los contenidos lingüísticos y discursivos que debíamos privilegiar en la SD. En la segunda fase nos dedicamos al análisis de los datos y resultados obtenidos tras la aplicación de la SD, cuya fundamentación y estudio constituyó el aspecto central de la tesis.

La presentación de las dos fases dió lugar a la estructuración de la tesis en cinco capítulos. En el primero recogemos los presupuestos teóricos y conceptuales necesarios para la comprensión del problema de investigación. En este sentido, abordamos el concepto de escritura académica como contexto de los procesos de enseñanza de la composición escrita en la educación superior, así como algunos antecedentes sobre las corrientes literacidad y alfabetización académica. A continuación nos enfocamos en la teoría de la actividad para en su seno situar el lugar y clasificación de los géneros en las actividades de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Seguidamente exponemos los principios del trabajo con SD en lengua materna y, por último, introducimos un marco conceptual relativo a las nociones que conforman el saber lingüístico en el cual se centra la intervención didáctica: polifonía, intertextualidad y sus principales manifestaciones en el discurso: discurso reportado, formas, funciones y elementos lingüísticos de la atribución de conocimiento.

En el segundo capítulo presentamos la descripción y análisis de la estructuración de la intertextualidad en los referentes teóricos del género recepcional *Proyecto de grado*. El estudio que detallamos en esta fase se centra en el corpus denominado *CRT2017* -Corpus Referentes Teóricos- constituido por un conjunto de marcos referenciales escritos por estudiantes del Programa que han aprobado el curso Proyecto de Grado. Los resultados se exponen atendiendo a la propuesta de distinción entre plano autónomo y plano interactivo (Beke, 2007), de modo que ofrecemos una descripción y análisis de lo hallado en el corpus y discutimos las principales dificultades constatadas en relación con la gestión de las voces en la escritura de los estudiantes, para de allí derivar los aspectos más relevantes en el diseño e implementación de la SD.

Por su parte, el tercer capítulo introduce el marco metodológico que sustenta el diseño de la SD, la selección y el análisis de los datos. El apartado describe el contexto de la investigación y justifica el encuadre del proyecto en el marco del trabajo con la secuenciación didáctica, la metodología cualitativa, la Investigación Acción Pedagógica y el estudio de casos. De igual manera, se muestran las particularidades de la SD, sus objetivos, sesiones y estrategias propuestas para su logro.

En el cuarto capítulo mostramos el análisis de los datos y resultados de la segunda fase de la investigación. Se profundiza en los procesos de construcción de la intertextualidad en la escritura del estado del arte y el marco conceptual de los proyectos de grado para relacionarlos con los objetivos de aprendizaje, estrategias e instrumentos de evaluación formativa de la SD. Los análisis

se enfocan en la transformación de las versiones de los textos en relación con los procesos de interacción, contenidos, estrategias para la producción textual y seguimiento de las etapas de planeación (elaboración del plan de escritura, construcción de fichas de lectura), textualización y revisión (evaluación de pares). El conjunto de la presentación es similar al elegido en la primera fase de la investigación, en donde distinguimos unidades de análisis de la intertextualidad en el plano textual e interactivo del discurso.

Finalmente, en el capítulo quinto ofrecemos una síntesis del trabajo de investigación, en clave de balance de las decisiones teóricas y metodológicas tomadas a lo largo del proceso. De igual modo, entregamos las conclusiones, aportes, limitaciones y perspectivas de investigación derivadas de este trabajo.

1. CAPÍTULO I. ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

El objetivo de este capítulo es presentar los principales presupuestos teóricos y conceptuales frente a nuestro problema de investigación. En este sentido, consideramos la organización temática a partir de cuatro momentos: en principio, abordamos el concepto de escritura académica como contexto de los procesos de enseñanza de la composición escrita en la educación superior, el cual constituye el marco más extenso para la situación del aprendizaje de la intertextualidad en el género proyecto de grado. Frente a este propósito ubicamos algunos antecedentes que permiten situar el surgimiento de las corrientes literacidad y alfabetización académica, con el fin de delimitar las elecciones teóricas que signan nuestro trabajo y, por ende, las implicaciones metodológicas y didácticas relativas al diseño y aplicación de la secuencia didáctica (SD).

A continuación nos enfocamos en la teoría de la actividad para situar en sus presupuestos la noción de género académico. En consonancia con esta definición retomamos y discutimos el lugar y clasificaciones de los géneros en las actividades de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Una vez contextualizados los elementos para el trabajo con los géneros académicos en la universidad, exponemos los principios del trabajo con SD, las cuales son incorporadas en nuestra investigación como la herramienta metodológica para propiciar la enseñanza y el aprendizaje de la intertextualidad en el género elegido. Por último, introducimos un marco conceptual relativo a las nociones que conforman el saber lingüístico en el cual se centra la intervención didáctica: polifonía, intertextualidad y sus principales manifestaciones en el discurso: discurso reportado, formas, funciones y elementos lingüísticos de la atribución de conocimiento.

1.1 La constitución de la enseñanza de la escritura en la educación superior como objeto de estudio

La constitución de la escritura como objeto de estudio y asunto de interés académico e institucional ocurre en el siglo XX. El desarrollo de las investigaciones vinculadas a dicho objeto, particularmente en el ámbito de la enseñanza superior se relaciona con los progresos hechos en Estados Unidos, Canadá, Inglaterra y España, en cuya evolución se identifica una confluencia de enfoques signados por los aportes de disciplinas como la lingüística, la psicología y la didáctica (Carlino 2002 ab, 2003 abc, 2007).

En efecto, esta confluencia de disciplinas ha sido fuente de una prolija producción relativa tanto a los estudios formales de los textos producidos en diferentes comunidades (académicas, de expertos, de aprendices) como a la investigación de las prácticas de enseñanza y a sus implicaciones culturales. Al respecto, varios autores (Cassany, 1990; Bañales, Vega, Reyna y Rodríguez, 2013; López y Pérez, 2013; Carrasco y López, 2013; Vargas, 2013) coinciden en situar tres grandes enfoques: psicolingüístico, sociocognitivo, y sociocultural. Perspectivas a menudo relacionadas, pero con objetivos y programas de investigación distintos.

Ahora bien, al referirse a dichos enfoques, suele además apelarse a distintas nociones frente al objeto de estudio, por lo que es común aludir a los términos *literacidad*, *literacidad disciplinar*, *alfabetización académica o literacidades*. Antes de ocuparnos de los enfoques mencionados quisiéramos aclarar estas acepciones con el fin de trazar nuestro contexto de investigación y comprender la naturaleza de la multiplicidad de corrientes surgidas en cada uno de ellos.

1.2 Delimitaciones conceptuales preliminares: literacidad, literacidad disciplinar, alfabetización, alfabetización académica y literacidades

En principio, se reconoce el concepto de alfabetización como la traducción más común del término en inglés *literacy*. Esta noción fue acuñada en el ámbito angloparlante para aludir a los procesos de enseñanza de la escritura. El término empieza a usarse en el contexto de los retos de educación surgidos en los años 50 y 60, entre los cuales se destaca el acceso a la cultura

escrita, especialmente de poblaciones adultas y de países del tercer mundo. Para entonces, se trataba de diseñar políticas y planes para alfabetizar, en el sentido de enseñar “el alfabeto”, o lo quería decir, acceder a la descodificación del sistema escrito de la lengua (Cassany, 2006; Busseniers, Giles, Núñez y Rodríguez, 2010), ello en asocio con objetivos de crecimiento económico y desarrollo.

En este contexto, el discurso toma tintes políticos (Londoño, 2015), en tanto los gobiernos relacionan los indicadores de superación del analfabetismo con la construcción de las nuevas democracias. En Latinoamérica, organizaciones como la UNESCO usan el término desde definiciones incipientes -relativas a la capacitación de adultos para participar como ciudadanos (López y Pérez, 2013)- hasta construcciones más amplias, en donde se define la persona alfabetizada como aquella cuyo conocimiento de la lectura y la escritura le permite participar de manera pertinente y constructiva en una comunidad.

Por su parte, el término *alfabetización*, según lo señala Viñao (1988), aparece de manera más tardía y en el marco de los accesos progresivos a la escuela de ciertos grupos poblacionales, por tradición excluidos, así como de la proliferación de programas de alfabetización de adultos y mujeres a cargo, no solo de los gobiernos sino de organizaciones religiosas u ONG. Bajo esta acepción se ubica, entonces, no tanto el conjunto de habilidades y conocimientos para participar de la cultura letrada, como la reflexión sobre los dispositivos pedagógicos, actores, instituciones y métodos dispuestos para lograr la alfabetización.

La distinción pone el énfasis en la acción de enseñar por lo que si *literacidad* refiere el qué, alfabetización nombraría el cómo o lo que se comprendería como la acción de alfabetizar. Al respecto López y Pérez (2013) proponen un símil bastante ilustrativo de la relación cuando sostienen: “Referido a prácticas específicas, literacidad denomina a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben textos. En cambio, la relación entre “alfabetizar” y “alfabetización” es análoga a “evangelizar” y “evangelización”; en ambos casos se ejerce una acción sobre otro” (p. 28). Tal vez por esto, aclaran las autoras, algunos investigadores de habla hispana (Zavala, 2004; Condemarín, 2004; Cassany, 2006) han optado por usar el término literacidad como una traducción del inglés, propia para designar el saber, en tanto que otros

autores (Carlino, 2013; Sánchez, 2016; Bolívar y Beke, 2011; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005) recurren a la noción de alfabetización para nombrar sus efectos pedagógicos.

En discusiones más recientes, particularmente frente a los debates sobre el significado de las culturas escritas en la educación superior y la construcción y difusión del conocimiento científico, los términos han empezado a alternarse o a combinarse con los conceptos de *académica* y *disciplinar* y actualmente se ha sumado a esta polisemia la noción de *literacidades*. Con respecto a los dos primeros, nos parece pertinente adoptar la distinción establecida por Montes y López (2017, p. 164), quienes parten de introducir las siguientes referencias:

- *Literacidad disciplinar* (López, 2013) y *Alfabetización disciplinar* (Parodi, 2008). Comprenden el amplio conjunto de actividades de lectura y escritura de las disciplinas por fuera, incluso, de los contextos académicos.
- *Literacidad académica* (Zavala, 2009) y *Alfabetización académica* (Carlino, 2013). Se usa para aludir a las prácticas lectoescriturales específicas de los entornos académicos y sus distintos grados (primaria, secundaria y educación superior).
- *Disciplinary literacy* (Moje, 2007; Shanahan y Shanahan, 2008) y *Academic literacy* (Lea y Street, 2006). La primera usada en la tradición estadounidense y la segunda en Reino Unido.

A partir de esta distinción, las autoras zanján la diferencia al referir la necesidad de distinguir prácticas más básicas y generales de otras más elaboradas y especializadas. De modo que sostienen:

Entendemos por literacidad y alfabetización académica a las prácticas más generalizables, por ejemplo, las que se enseñan en asignaturas iniciales que suelen formar parte de los programas de estudio del nivel superior o en talleres de redacción general. En cambio, concebimos la literacidad y la alfabetización disciplinar como prácticas altamente especializadas (p. 165).

Finalmente, la acepción literacidades y *new literacies* (nuevas alfabetizaciones) (Street, 2008; Kress, 2003) aparece como una manera de nombrar las implicaciones de los usos de nuevas tecnologías y de la comunicación masiva en las prácticas de escritura, ello en términos del surgimiento de nuevos géneros, sincronía, interactividad, multimodalidad, interconexión, etc. (Kalman, 2008).

Del conjunto esbozado resulta una delimitación de orden práctico y, a nuestro juicio, elemental bajo la cual situar un punto de partida: acogeremos la noción de alfabetización como la acción de carácter pedagógico, didáctico e institucional ejercida en un contexto específico de enseñanza y con fines relativos al logro de la inserción, dominio o posicionamiento en las culturas letradas, en tanto que reservaremos el término literacidades para situar el acervo de prácticas, competencias, saberes, o acciones ejercidas por las personas que forman parte de dichas culturas.

Ahora bien, por sí sola la palabra alfabetización podría abarcar una serie amplia de acciones pedagógicas asociadas al aprestamiento del saber, según hemos visto, que puede delimitarse en función de la comunidad y el grado de especificidad. En este sentido, acuñamos la dupla *alfabetización académica* para nombrar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en los entornos generalmente formales, en tanto la alfabetización disciplinar enmarcará un dominio extendido a dinámicas más amplias, verbigracia, las comunidades científicas. Finalmente, la noción de literacidades, no haría parte de nuestros intereses, en tanto que refiere otros contextos y modalidades que se sustraen de nuestro objeto de estudio.

Quisiéramos aclarar que el rastreo terminológico que acabamos de presentar no constituye una mirada exhaustiva a la discusión; por el contrario, es una síntesis de lo que otros autores, de manera bastante rigurosa (Viñao, 1989; Braslavski, 2003; Bawden, 2002; Kress, 2003; Condemarín, 2004; Cassany, 2005; Street, 2008; Kalman, 2008; Barriga y Viveros, 2010; Infante, 2000; Carlino, 2013; López y Pérez, 2013; Londoño, 2015; Sanchez, 2016; Montes y López, 2017) han hecho.

Si hemos retomado estas definiciones es para derivar de allí dos consideraciones: la primera de orden general; implica que frente a lo que hemos distinguido como alfabetización académica y literacidad disciplinar se podrán abordar dos rutas de investigación que más adelante retomaremos: una que se ocupa de la inserción de los estudiantes en las prácticas discursivas propias de los escritores expertos de la disciplina y otra que promueve la investigación de la diversidad de géneros textuales prototípicos de cada ámbito (Montes y López, 2017, p. 163). La segunda, de carácter más específico, define la orientación de nuestra acción investigativa ubicada en el contexto de los objetivos de la alfabetización académica, por cuanto se ocupará de investigar e intervenir la situación de enseñanza y aprendizaje en aula.

En consecuencia con lo anterior, nuestro trabajo se afina en los aportes de las dos miradas pues, como indicaremos después, una parte significativa de la investigación retoma las técnicas de análisis propias de los enfoques asociados a la literacidad, en tanto que la apuesta didáctica se ubica claramente en los postulados del enfoque Alfabetización Académica.

1.3 Los enfoques cognitivos, sociocognitivos y socioculturales en los estudios de la escritura académica

Anteriormente nos referimos a la posibilidad de agrupar bajo los enfoques cognitivos, sociocognitivos y socioculturales parte de la reflexión frente a la escritura académica como objeto de estudio en la educación superior. La triple perspectiva es resultado de la complejidad de dimensiones involucradas en el acto de escribir y que enmarcan, a la vez, el conjunto de habilidades cognitivas, lingüísticas, pragmáticas, sociales en concomitancia con elementos de orden social, político y cultural inherentes al acto de escribir. De allí que la mirada pueda estar signada por el interés en los factores individuales o cognitivos de quien escribe, por la relación entre estos y variables de orden social, o bien por las implicaciones sociales y culturales de las prácticas letradas.

En este contexto, al rastrear los estudios sobre la escritura encontramos un interés inicial por los procesos de construcción del significado, es decir, por la actividad de interacción entre el individuo y el texto, tanto en lo que respecta a sus expectativas internas (motivaciones,

estrategias y conocimientos previos), como a su proceso de integración de las estructuras del texto.

Con respecto a este interés, localizamos los aportes de Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen, (1975), Flower (1979), Flower y Hayes (1980, 1981, 1986), Bereiter y Scardamalia (1992), y Sommers y Saltz (2004), quienes contribuyeron a la comprensión de los procesos escriturales como actividades de resolución de tareas cognitivas. Desde esta perspectiva, se propone un modelo en etapas para la escritura: planear, traducir y examinar, de modo que en cada una se presenta una serie de subprocesos guiados por una red jerárquica de objetivos, cuyo despliegue y pertinencia obedece al perfil del escritor. El desarrollo del modelo permite caracterizar lo que hacen los escritores expertos y los novatos o, como lo teoriza Flower (1979), las diferencias entre la prosa del lector -escritura adecuada a los propósitos y a las características de la audiencia- y la prosa del escritor -escritura para sí mismo o de descubrimiento-.

La perspectiva de los modelos en etapas pronto fue ampliada por la exploración de la función de la escritura en el proceso de control, pues tal como lo señalan Bereteir y Scardamalia (1992), los escritores crean objetivos que respaldan o replantean según lo que han aprendido a partir de la misma escritura. La evidencia de que escribir, además de permitir la comunicación de las ideas, puede hacer madurar y transformar el conocimiento abrió una serie de implicaciones en cuanto a su función epistémica (Ong, 1987; Olson y Torrance, 1998); implicaciones que luego darán cuerpo a la tradición didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, así como al aprendizaje de la lengua con fines específicos.

A partir de este momento, los aportes de **los enfoques cognitivos** dinamizaron una serie de importantes estrategias en la enseñanza secundaria y universitaria. Esta comprensión de la escritura como proceso motivó un trabajo centrado en la enseñanza a partir de la composición de borradores, los procesos de textualización, el reconocimiento de la organización superestructural y de las tipologías textuales (Werlich, 1976; Hasan, 1979; Bronckart, 1985; De Beaugrande y Dressler 1997; Adam, 2005), así como una creciente preocupación por el déficit en los perfiles lingüísticos de los estudiantes al ingresar a la educación superior. Dicho interés dio origen a la introducción de cursos en los primeros años orientados a trabajar la escritura

como habilidad universal. Autores como Crowley (1998), Russell y Yáñez (2002) y Bazerman et al. (2005) señalan que la figura de los llamados *English Composition o Freshman English* continuó la tradición iniciada en el siglo XIX consistente en la especialización de las materias, la enseñanza de la lengua por fuera de las disciplinas y bajo el encargo de los departamentos de lenguas o de ciencias sociales.

Bajo los enfoques cognitivos hoy se desarrollan programas fuertemente consolidados y se reconoce una tradición de aportes teóricos y metodológicos de amplia acogida en los estudios de la escritura. Por un lado, han propiciado la reflexión sobre el papel de factores mentales tales como la motivación, las expectativas, los objetivos y las formas de integración en los distintos niveles de la lengua, así como la serie de obstáculos que enfrentan los escritores en el proceso de producción de un texto.

Estas evidencias han dado como resultado la incorporación de estrategias de regulación metacognitiva, tanto de quien enfrenta la tarea como de quien puede acompañarla, y han ilustrado las diferencias entre los procesos adelantados por escritores expertos frente a escritores novatos. En segundo lugar, han subrayado la importancia de los procesos y, con ello, la revisión en las distintas etapas, de modo que han puesto en valor la producción de borradores y la noción de control sobre los problemas en escrituras progresivas.

Finalmente, gracias a esta perspectiva se reconoce la relevancia de la escritura como instrumento de transformación y estructuración del pensamiento, es decir, su potencial epistémico, el cual es quizá uno de los pilares centrales de la variedad de programas introducidos en las universidades para contribuir a la inserción de los estudiantes en las culturas letradas.

Los alcances de algunos de los programas de investigación de enfoque cognitivo, no obstante, empezaron a ser considerados insuficientes y de escaso impacto, en particular la adopción de los cursos de habilidades básicas en los primeros semestres dio muestras de escasos logros en la inserción del estudiante en la vida académica. Autores como Russell y Yáñez (2002) y Bazerman *et al.* (2005) coinciden en considerar que el proceso de enseñanza de la lengua fue subvalorado al relegar su instrucción a espacios obligatorios en la formación, pero

desarticulados del currículo. De allí que la reflexión se encaminara a transformar las prácticas pedagógicas para superar la visión del modelo de habilidades cognitivas generalizables (Lea y Street, 2006) e institucionalizar políticas de enseñanza compartida (entre docentes de la disciplina y lingüistas), y estrategias de acompañamiento para el ingreso y seguimiento de la vida académica.

Una de las respuestas a esta limitación y al débil papel atribuido al contexto desde los estudios cognitivos se da a finales de la década de los 90 con la introducción del **modelo de escritura cognitivo social**, según Risemberg (1996), uno de sus autores pioneros, integrado por tres formas de autorregulación: “ambiental contextual, conductual y encubierta o personal”. Las investigaciones mostrarían que estas formas de autorregulación interactúan de modo tal que los escritores van respondiendo a sus propios procesos de regulación y retroalimentación externa. Castelló, Bañales y Vega (2010) ofrecen una caracterización de este enfoque, en la cual dan cuenta de cómo la propuesta inicial de la triada es cuestionada en estudios posteriores (Zimmerman y Kitsantas, 2007), en donde el modelo se asume a partir de la autorregulación de tres fases: premeditación, ejecución y auto-reflexión.

Como lo destacan los autores, el modelo aporta una comprensión de la actividad escritural como integración de fases sucesivas y orientadas que explica cómo los estudiantes a partir del seguimiento de etapas reguladas de observación de las tareas, emulación y autorregulación de las mismas, logran sus propósitos de manera más estratégica y llegan a incorporar los saberes para la resolución de demandas cada vez más complejas. Desde el enfoque se da un lugar central tanto a la integración de los pensamientos, sentimientos y metas del sujeto como al ajuste entre estos y las pautas de retroalimentación orientadas por quienes intervienen y regulan el proceso, de suerte que los factores motivacionales tendrían una fuerte influencia en la escritura de mejores textos.

Tal como lo señalan Castelló *et al.* (2010, p. 1263), en las últimas décadas, los programas de trabajo, en particular el denominado “Desarrollo de Estrategias de Autorregulación” (*Self-Regulated Strategy Development- SRSD*), modelo basado en los elementos estrategias, habilidades de transcripción, conocimientos y motivación, ha sido usado con éxito para la

producción de textos expositivos y entre estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje. No obstante, ha sido menos explorado en el contexto de la educación superior y en relación con demandas más especializadas como las propias de las disciplinas y los géneros.

Ahora bien, en concomitancia con los enfoques cognitivos o incluso de una manera más anticipada, se ubican los **enfoques socioculturales**. Bajo esta denominación pueden situarse una amplia variedad de estudios caracterizados por su interés en los procesos sociales involucrados en el uso de la escritura, que abarcan desde el énfasis en los dispositivos de enseñanza y espacios de inserción de los estudiantes a las culturas letradas, hasta la pregunta por las interacciones entre factores personales, tipos de textos, dispositivos de regulación y relaciones de identidad y poder involucradas en la escritura.

En esta perspectiva, la escritura se esboza como actividad humana de construcción semiótica, situada y en permanente transformación por las herramientas de su hacer, es decir, por el lenguaje, sus medios y técnicas de producción. Bañales *et al.* (2013) al referirse a la concepción de escritura en esta perspectiva anotan que en estos estudios el interés recae en comprender la conjunción entre variedades lingüísticas, prácticas determinadas de literacidad académica y el complejo de manifestaciones de poder implícitas en la formación de las identidades de quienes integran las comunidades disciplinares.

Como señalamos antes, en este enfoque puede distinguirse una variedad significativa de líneas orientadas según el acento en uno u otro aspecto de las prácticas letradas; nos referimos a las perspectivas *Writing Across the Curriculum (WAC)*, *Writing in the Disciplines (WID)*, *Academic literacies (AcLits)* y *New Literacy Studies (NLS)*, que en conjunto delimitan el panorama de cómo ha sido abordada la teorización y práctica de la lectoescritura en los contextos de formación superior. Antes de exponerlos, conviene aclarar que si ubicamos dichas líneas más cerca del enfoque sociocultural, no es porque demos por hecho una clasificación taxativa, pues como hemos señalado antes, en el entendimiento de las prácticas letradas convergen variedades significativas de enfoques y programas de estudio, a menudo difíciles de clasificar, más bien lo hacemos por la concomitancia de sus principios, sin desconocer que en su configuración convergen elementos de los enfoques cognitivos y sociocognitivos.

1.4 Las perspectivas WAC, WID, AcLits y NLS en la enseñanza aprendizaje de la escritura académica

Luego de los fuertes cuestionamientos dirigidos a los programas iniciales de enseñanza de la escritura en la universidad, en Inglaterra (Britton *et al.* 1975) y en la tradición estadounidense (Bazerman *et al.*, 2005) surge el enfoque *Escribir a través del Currículo* (WAC). Esta corriente, inspirada en los principios de la retórica y la composición, tuvo un amplio desarrollo en los años 80, momento en el cual Britton (1970) acuña el nombre de “movimiento”.

Entre los objetivos propuestos por los miembros del movimiento figuraba la creación de políticas estatales e institucionales para armonizar la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas con el fin de priorizarla como espacio social de aprendizaje. Los teóricos insistían en la necesidad de formar docentes en didácticas que permitieran integrar ejercicios de lectoescritura para potencializar el aprendizaje y, aunque en sus inicios enfrentaron resistencias -baja valoración, poca inversión económica, poca integración de docentes ajenos a las ciencias del lenguaje, fragmentación de las escuelas según los países (Marinkovich y Morán (1998)-, sus propuestas fueron rápidamente aplicadas en muchos países europeos y latinoamericanos.

El movimiento WAC además alentó una importante discusión en torno a las diferencias retóricas en los discursos especializados, es decir, frente al hecho de que escribir supone, además del dominio de los recursos cognitivos y textuales, una familiarización con las particularidades de cada disciplina y las convencionalidades de los géneros. Autores como Street (1996) y Lea y Street (2000, 2006) introducen la reflexión en torno a la responsabilidad de los centros de educación superior de formar en dichas exigencias, de modo que se empieza a acuñar la noción de *Alfabetización o Alfabetizaciones académicas* AcLits (*Academic Literacies*).

Al principio, tal como señala Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, (2009). Estos movimientos: WAC y AcLits fueron vistos de manera casi indistinta. No obstante, tanto en sus orígenes como en su posterior desarrollo cada uno representó intereses particulares. WAC, de acuerdo con los autores:

means efforts to improve students' learning and writing (or learning through writing) in all university courses and departments (with some attention to school and adult education as well). The term "writing in the disciplines" (**WID**) is also used, somewhat synonymously, but suggests greater attention to the relation between writing and learning in a specific discipline (2009, p. 395).

En tanto que AcLits, cuyo desarrollo es más tardío, convocó a investigadores interesados en analizar de manera más teórica y etnográfica las prácticas y representaciones de estudiantes y docentes en torno a la lectura y la escritura y la formación de identidades en las comunidades académicas en la educación superior (Ivanic,1998). Lo anterior sin atender estrictamente a una disciplina.

En este sentido, los investigadores señalan que aunque las tradiciones están estrechamente vinculadas por cuanto tienen como objeto la lectura y la escritura en la educación superior, WAC da origen a las reformas pedagógicas y didácticas ampliamente acogidas en muchos países, como los centros de escrituras, los cursos de apoyo para la redacción de la tesis, los cursos de formación a docentes de otras disciplinas, la incorporación de tutores de escritura en los cursos de lengua, entre otras estrategias, en tanto que AcLits, dado su posterior desarrollo, ha generado una trayectoria más focalizada y menos profusa.

Al respecto, [Russell et al. \(2009\)](#) ofrece una exhaustiva caracterización de estos enfoques, que convendría retomar con el fin de clarificar sus perspectivas y situar el sentido de nuestra búsqueda, ello teniendo en cuenta que, en gran parte de las investigaciones del contexto latinoamericano, suele soslayarse esta diferenciación, aunque no se puede desconocer que esto obedece a que sus aportes son en gran parte complementarios.

Pues bien, tal como se aclaró antes, WAC se asocia al contexto estadounidense y a los cursos pioneros de composición escrita, generalmente obligatorios, en los centros de educación superior. Estos cursos constituyeron la respuesta a la rápida democratización del acceso a la universidad ocurrida durante los años 70, cuya explosión evidenció marcadas diferencias en los perfiles de acceso de los estudiantes. Dichas diferencias, inicialmente leídas como producto del

“déficit lingüístico”, fueron trabajadas a partir de múltiples estrategias como la incorporación de cursos en los primeros niveles de formación, extensión de la investigación inspirada, como vimos antes, en las teorías cognitivas y luego influenciada por los métodos etnográficos, las teorías histórico culturales (Hymes, 1971) y la necesidad de formar en escritura profesional.

Gracias a los aportes prácticos y teóricos hechos desde WAC durante la década de los 80, en los centros de educación superior comienzan a circular manuales para alentar la familiarización y aprendizaje de los géneros en las disciplinas. La perspectiva de enseñanza pretendía regular el acercamiento, no tanto al dominio de consignas de redacción, como a la revisión de las prácticas sociales y formas de conocimiento disciplinar. Las obras de Bazerman (1988) y de autores como Berkenkotter y Huckin, (1995) estimularon la reflexión en torno a los modos de escritura de los profesionales que pronto situaron la noción de género como parte central de la discusión.

En América Latina, aunque de manera tardía, estos desarrollos han tenido mayor alcance en algunos países, tal como lo señalan Navarro (2012), inclinados al trabajo con los discursos especializados como Chile y Argentina. En dichos contextos, la conjugación de la perspectiva WAC y WID ha propiciado sendas investigaciones en torno a la lectura y escritura de los géneros (Parodi, 1999; Ciapuscio, 2003; Parodi, Ibañez, Venegas, 2010) así como a su descripción formal (Escuela Lingüística de Valparaíso). En otros países, la experiencia con los Centros de Escritura, más conocidos por sus iniciales en inglés WCS, ha permitido introducir la figura de escritura acompañada, así como los talleres de escritura de la tesis (Di Stefano, Pereira y Reale, 1988; Arnoux *et al*, 1998, Arnoux, *et al*, 2004; Carlino 2004 ab; Arnoux 2006; Parodi, 2006; Arnoux, 2010), la escritura entre pares (Vargas, 2013; Moyano, 2010, Colombo y Cartolari, 2013), los cursos de escritura en la disciplinas (Carlino, 2002c; Moyano, 2004; Padilla y Carlino, 2010; López, 2013; Ávila, González y Peñaloza, 2013).

En cuanto a AcLits, se reconoce una tradición surgida en Inglaterra y establecida claramente en los años 90. En sus inicios, según lo refiere Russell *et al* (2009) la influencia de WAC convocó a un grupo de docentes a cuestionar la idea de que la escritura en los estudiantes universitarios se adquiere gracias a un proceso de aculturación tácita. El mismo proceso de masificación experimentada en los Estados Unidos, en particular la diversificación de la población estudiantil,

dio lugar al estudio de las dificultades experimentadas por los nuevos alumnos y a la concepción y ampliación de cursos de habilidades de estudio. Posteriormente, bajo la influencia de las premisas de la lingüística crítica (Fowler, 1987), el interés se centró tanto en la forma como escriben los estudiantes considerados maduros lingüísticamente, como en maneras diferenciadas de conocimiento.

En este punto, autores como Lea (1994); Street (1996); Ivanic (1998) pronto advirtieron que la diferenciación establecida entre escrituras “buenas” y “deficientes”, resultaba insuficiente para comprender las dificultades o fortalezas de los estudiantes, por cuanto la evidencia recabada a partir de la descripción etnográfica mostraba que la génesis de los vacíos podría radicar en las diferencias frente a la comprensión de las demandas escriturales entre estudiantes y docentes. Bajo esta óptica, más que tratarse de un problema de dominio o competencia, la frustración respondía a la inconveniente socialización del estudiante y, por supuesto, a las tensiones en las relaciones de poder, identidad y autoridad.

En este contexto, la ya mencionada diversificación de la población causada por el ingreso a las universidades de estudiantes de bajos estratos socioeconómicos, afrodescendientes, indígenas, extranjeros, hijos de campesinos, abrió el campo para la introducción de los nuevos estudios de las culturas académicas o *Nuevas Literacidades Académicas (NLA)*. Bajo este enfoque se empezó a concebir la lectoescritura como elemento de poder e identidad social, de modo que el conocimiento y dominio de sus prácticas podría constituir un factor de segregación, tanto para estas poblaciones como para quienes inician su formación universitaria (Ferreiro 1999).

La amplia producción científica derivada de la investigación y práctica de los enfoques enunciados, dio lugar a lo que Lea y Street (1999) nombraron como *Literacidades* en plural, o en el contexto latinoamericano: *Alfabetizaciones* (Carlino, 2005a). Para Lea y Street (1999) en esta concepción de alfabetización subyace una conceptualización que conjuga tres modelos diferenciados por el aspecto en el cual hacen énfasis, pero complementarios:

1. Un modelo de habilidades de estudio: contempla el dominio de las características superficiales y formales de una lengua como expresión de una habilidad cognitiva de

orden individual. En este modelo de enseñanza se da prioridad al aprendizaje de aspectos como la gramática, la construcción de la oración, la puntuación, etc. Se afina en teorías conductistas y presta poca atención al contexto.

2. Un modelo de socialización académica: se refiere al proceso de introducción de los estudiantes en los modos de pensamiento, escritura y lectura de las disciplinas. Se asume que cada campo disciplinar genera un patrón más o menos estable de convenciones que una vez aprendidas pueden reproducirse. Este modelo se basa en el constructivismo, la sociolingüística, el análisis del discurso y la teoría de los géneros.

3. Un modelo alfabetización académica: compromete una visión institucional que se ocupa de la regulación de las prácticas lectoescriturales y de la creación de sentido, identidad, poder y autoridad. En esta concepción se da prioridad a las condiciones sociales y a las intenciones epistemológicas de los centros de enseñanza. Parte de los supuestos de la lingüística social y crítica, y la teoría sociocultural.

Para los autores, estos modelos no resultan excluyentes; sin embargo, solo en un modelo de alfabetización académica se comprende la escritura en el seno de las prácticas socioculturales que la definen.

Debido a la influencia de los estudios etnográficos, la sociolingüística y la antropología lingüística, la perspectiva *Academic Literacies (AcLits)* ha conocido un importante despliegue de la investigación y posterior teorización de las prácticas microsociales en los centros de educación, lo cual ha contribuido a una crítica estructurada de las relaciones institucionales y su influencia en las opciones escriturales, por ejemplo, en los géneros privilegiados, en la dinámica de socialización del conocimiento y en la identidad del autor con respecto a la tradición y posición en la comunidad académica (Lea y Street, 2006; Lea, 2012). En menor medida, los aportes de AcLits se han orientado a esfuerzos de renovación pedagógica, como ha ocurrido con WAC, pero sus profusos aportes teóricos han llevado a la creación de los reconocidos cursos de

escritura intensiva en Oxford y Cambridge (Russell et al., 2009) y al seguimiento de la escritura individualizada.

Recientemente la conexión del enfoque con la teoría de la actividad y del género ha llamado la atención sobre cómo las variaciones en el uso de este, pueden ser explicadas como resonancias de la pedagogía oculta. En este sentido, la investigación ha advertido sobre la importancia de otros géneros menos prestigiosos como las notas, los dibujos, los postit, entre otros, cuyo potencial pedagógico ha sido soslayado dada su baja valoración.

Convendría añadir que la influencia de AcLits en América latina se puede rastrear hoy en la importante tradición de estudios de las prácticas y representaciones de la lectura y la escritura en la educación superior. Al respecto puede seguirse una profusa producción en países como Argentina (Arnoux *et al.*, 1998; Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorrnzoro, 2001; Carlino, 2005b; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013; Benvegnú, 2004; Savio, 2011), Chile (Tapia y Marinkovich, 2011; Marinkovich y Salazar, 2011), Venezuela (Ortiz *et al.*, 2009; Serrano 2011) y Colombia (Ortiz, 2011, 2015; Camargo, Uribe y Zambrano 2013; González y Vega, 2013; Pérez y Rodríguez, 2013).

En este contexto, las líneas de indagación apuntan a una revisión cada vez más crítica de aspectos como la evaluación, los currículos ocultos, las presiones institucionales en la producción escritural con fines clasificatorios, la formación de la identidad de los escritores en las comunidades discursivas y las formas alternativas de dar cuenta de otras voces y otros géneros. La reflexión, de este modo, se muestra prolija en cuanto a las implicaciones políticas y socioculturales de la escritura en las culturas académicas.

1.5 Los aportes y principios de la Alfabetización Académica para la enseñanza de la escritura en la universidad

Del panorama expuesto podemos sustraer una serie de consideraciones definitivas para la comprensión de la enseñanza de la escritura en el contexto universitario, del aprendizaje de una disciplina (Ciencias Sociales) y de un género (proyecto de grado). En principio, retomaremos la

importancia de comprender la escritura como una actividad situada en una comunidad determinada, con usos, propósitos, herramientas, expectativas y formas de relacionamiento diferenciadas según el ámbito de aprendizaje y producción (Carlino 2002b). Este hecho tiene como consecuencia que cuando los estudiantes se forman en una disciplina, a su vez lo hacen en sus usos discursivos, los cuales son nuevos o desconocidos, por lo que si se quiere generar una dinámica de aprestamiento e inserción o, lo que quiere decir, de alfabetización disciplinar, será preciso no solo integrar la lectura y la escritura como objeto específico de enseñanza, sino que además se necesitará hacerlo en todas las asignaturas y con el concurso de los docentes especialistas en los saberes lingüísticos y en los disciplinares.

En concordancia con este principio de integración en el currículo resulta otra implicación no menos importante, y que ya ha sido ampliamente señalada por autores como Lerner (2001) y Carlino (2002b): la relativa al papel de la escritura en el aprendizaje de los contenidos, es decir, a su potencial como instrumento para organizar el pensamiento y el conocimiento. Esta relación entre instrumentos semióticos y transformación de las condiciones de la mente, sugiere que no solo se aprende con ayuda de la escritura, sino que cuando esto se hace se gana en el dominio de habilidades para leer y escribir.

La conjunción de estos dos principios claramente derivados de los enfoques antes mencionados y de manera más explícita de la tradición sociocultural y de la perspectiva WAC son recogidos por Carlino (2013) cuando avanza su diagnóstico sobre la alfabetización académica en el contexto latinoamericano diez años después de que se hicieran las primeras observaciones sistemáticas frente a la temática. La autora comenta, en clave de balance, los aspectos que sintetizamos a continuación y que corresponden a varios de los puntos de partida de nuestra propuesta de investigación:

- Enseñar las habilidades discursivas necesarias para escribir en cursos iniciales y de manera generalizada, si bien aporta herramientas para el fortalecimiento de competencias lingüísticas, cognitivas y pragmáticas globales, no resulta muy efectivo para la comprensión y dominio de las características retóricas de los tipos de texto propios de cada ámbito del saber, por ello es más efectivo garantizar “un proceso de enculturación” (Prior y Bilbro,

2011 citado en Carlino, 2013, p. 361), lo que significa generar actividad lingüística vinculada a un motivo y situación recurrente de una disciplina determinada, lo que quiere decir, a una interacción auténtica con los géneros.

- En el marco de esta enseñanza situada convergen una serie de estrategias en las que podemos observar dos enfoques. Uno que pondera el papel de los docentes de las disciplinas como mediadores en el proceso de inserción de sus estudiantes en la cultura escrita. En estos casos el docente de un área específica es quien se encarga de disponer espacios de su clase para propiciar actividades de lectura y escritura vinculadas a leer y escribir los textos relativos a los saberes contemplados en el currículo. En el segundo enfoque los docentes de la disciplina y expertos en escritura se involucran en actividades de enseñanza conjunta y alrededor de propósitos muy específicos como la escritura de la tesis, de una ponencia o de un trabajo central en un área del saber. Esta posibilidad, como lo subraya Carlino (2010), ofrece apreciables ventajas al abrir oportunidades de formación profesional integral, trabajo interdisciplinario y apoyo continuo a los estudiantes.
- Finalmente, la reflexión sobre el papel de la escritura en el aprendizaje, ingreso y conformación de comunidades discursivas, pone de manifiesto el compromiso de las instituciones en la garantía de los recursos necesarios para permitir el justo acceso a las prácticas de escritura. En palabras de Carlino (2013, p. 366): “la universidad debe ocuparse” de la lectura y la escritura para superar la visión de que estas habilidades se aprenden en la formación previa.

Los principios enunciados constituyen hoy elementos bastante aceptados tanto en los debates académicos como en las instituciones y en la vehiculación de iniciativas para alfabetizar en la universidad, por lo que los desafíos no son ya reconocer estos hechos, sino fundamentar el ejercicio mismo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La controversia, agrega Carlino (2013) “apunta al corazón del quehacer docente, al “núcleo duro” que estructura no sólo la formación para escribir y leer sino las bases consuetudinarias de cómo se enseña y cómo se aprende en el conjunto de las materias” (p. 370).

De la anterior conclusión extraemos la justificación para centrar nuestra investigación en el trabajo con las SD, trabajo que más adelante fundamentaremos, pues primero nos ocuparemos de los aspectos teóricos que guían nuestra visión tanto del problema lingüístico: la construcción de la intertextualidad, como de la comprensión de su enseñanza y aprendizaje, nos referimos a la teoría de los géneros y de la actividad.

1.6 La teoría de los géneros y el sistema de la actividad

En el apartado anterior encuadramos nuestro objeto de estudio en el campo de los debates del enfoque alfabetización académica. Como señalamos, dicho enfoque ha nutrido sus discusiones con los aportes de las perspectivas socioculturales, en cuya conceptualización se reconocen dos elementos centrales para la comprensión de la escritura en las disciplinas: la noción de actividad humana y género discursivo. Estas dos categorías resultan centrales en nuestra investigación, puesto que tal como hemos advertido antes, reconocemos que la escritura como construcción semiótica ocurre en un contexto particular de la actividad humana; en relación con unos propósitos, objetivos y elecciones lingüísticas, las cuales darán lugar a manifestaciones discursivas heterogéneas, es decir, a lo que en la tradición de los estudios sobre la escritura académica se denomina *géneros discursivos* (Bajtín, 1999).

Ahora bien, aunque de manera general se suele aceptar la centralidad de la noción de género académico y recientemente se asocia con mayor fuerza su comprensión a la teoría de la actividad, en la discusión, concretamente frente a las implicaciones metodológicas de su investigación y enseñanza, es posible situar algunas distinciones en función de las escuelas y formas de abordaje; por ello en este apartado, nos proponemos retomar la noción clásica de género para posteriormente situarla en relación con los postulados de la teoría de la actividad y revisar el lugar que ocupan los géneros discursivos en la educación superior.

1.6.1 El género discursivo en la teoría clásica

Una mirada histórica al concepto de género nos remite a la alusión pionera presentada por Aristóteles en *La Poética* (2013), tratado en el cual el filósofo se propone caracterizar las artes

desde una interpretación de su naturaleza imitativa. En su análisis, el autor hace énfasis en aquello que las acerca, pero pone el acento en sus diferencias, de modo que encuentra, al referirse a la epopeya, la poesía trágica, la comedia y el ditirambo, entre otras artes, que "todas ellas vienen a ser, en conjunto, imitaciones; pero se diferencian unas de otras en tres puntos: o porque imitan con diferentes medios, o porque imitan cosas diversas, o porque imitan de manera distinta y no del mismo modo" (p. 32-33).

En adelante el tratado se refiere a cada uno de los recursos usados para lograr las imitaciones, pero al aludir a lo que en la tradición posteriormente se nombrará como literatura, hablará del arte que imita por medio del lenguaje cuando afirma: "la gente, asociando al verso la condición de poeta, llama a unos poetas elegíacos y a otros poetas épicos, dándoles el nombre de poetas no por la imitación, sino en común por el verso. En efecto, también a los que exponen en verso algún tema de medicina o de física suelen llamarlos así" (p.35).

En este acercamiento se rastrean elementos centrales de la teoría del género, de manera particular la distinción de la tragedia y la epopeya como formas o géneros. No obstante, una definición más precisa y en el marco del acto discursivo será desarrollada en *Retórica* (1990); trabajo en el cual allí Aristóteles identifica esta rama de la filosofía como el "contrapunto" de la dialéctica y como el estudio de la probabilidad, pero en el terreno del debate práctico, o lo que quiere decir, en el marco de la persuasión dirigida a grandes audiencias con base en el conocimiento probable.

En este sentido, el aporte de Aristóteles, es, sin duda, establecer uno de los antecedentes más consistentes sobre las formas y recursos de la argumentación, orientada a la acción humana de usar el lenguaje en escenarios (juzgados, asambleas) y sobre conocimientos generales y comunes. Su legado se rastrea con la misma fuerza en su comprensión del estilo discursivo en relación con el logro de objetivos, es decir, en la conjunción de los elementos estilísticos con el proceso persuasivo y, por ende, con el papel de la audiencia. Tal como sostiene López (1995) "toda esta doctrina estilística aristotélica presupone el concepto de la organicidad de la obra poética o del discurso retórico como resultado de la coincidencia de "finalidad" y "forma" (p.20).

En efecto, el autor se ocupa de los elementos de la estructura del discurso al referirse a sus partes: *la inventio*, *la dispositio*, *la elocutio*, *la memoria* y *la actio*, en el caso de la oralidad; así como a las especies de la disciplina -a saber, la retórica-, las cuales nombra como género deliberativo, judicial y epidíctico. Cada uno de ellos definido a partir de los contenidos, el tiempo, el lugar y el auditorio. Así, en el género deliberativo predomina “el consejo y la disuasión”, pues este corresponde a la actuación de un orador ante una asamblea para demostrar la utilidad de un juicio en asuntos privados o públicos como la guerra, la paz, la virtud, la legislación y los modos de gobernar. En cuanto al género judicial, la exposición ocurre con ocasión de acusar o defender frente a un hecho pasado, sin posibilidad de intervención del público, en tanto que el discernimiento sobre la justicia en el juzgamiento de los hechos se defiende por el orador. Por último, en el género epidíctico la oratoria se estructura para mostrar lo virtuoso y lo bello como la conjunción de virtudes que llevan a los bienes supremos; este podía realizarse a partir del elogio, el panegírico y la felicitación; bajo una tópica atinente a la virtud, el vicio, la belleza, lo feo, y, en general, a las condiciones morales y sociales del auditorio.

Como otros autores advierten (Barthes, 1982; Reyes, 2018; Perelman y Olbrechts Tyteca, 1958), la trascendencia de la teoría aristotélica reside en lograr situar a la retórica como una *tejné* o técnica -en oposición a su concepción como artilugio o recurso para engañar- propia de un orador que crea, produce y dispone los recursos necesarios para lograr la persuasión. Con ello se concibe el discurso como mensaje ajustado a un público y a un orden ciertamente determinado, con lo que se trazan los principios pragmáticos de la acción disuasiva.

Más tarde varios de estos elementos serán resignificados por algunos de los estudiosos del llamado formalismo ruso. En este contexto, autores como Jakobson (1975) se preocupan por el estudio del lenguaje a partir de la comprensión de sus funciones. El autor advierte sobre la necesidad de ocuparse de la función poética -centrada en el mensaje en sí mismo- y de las relaciones paradigmáticas (eje de la selección) y sintagmáticas (eje de la combinación) que dan lugar a la estructura de la obra. Para el lingüista, el proyecto de investigación del discurso se

centra en sus mecanismos internos dominantes por lo que el establecimiento de una tipología de los géneros quedaría signada al régimen de elementos proporcionados en cada obra.

Si bien los aportes del formalismo fueron ampliamente acogidos como parte de una revitalización del estudio del lenguaje y de la literatura, varias de sus propuestas se concibieron como sesgadas en virtud de la concepción autorreferencial de sus objetos de estudio. En este sentido, una de las críticas más significativas es la adelantada por Mijail Bajtin (1982), quien, aunque inicialmente vinculado al movimiento, despliega una comprensión mucho más compleja, tanto de la obra como de la teoría de los géneros al vincular los principios del marxismo a su comprensión. Según este programa de análisis, el lenguaje encarna la materia social de la ideología y constituye el vehículo mismo de la actividad humana.

La crítica de Bajtin (1982) a la teoría de los géneros plantea la insuficiencia en su definición y clasificación, pues, según el autor, su estudio ha estado a cargo de la literatura y, por ende, adscrito a una sola mirada. Ante tal vacío, propone una lingüística del enunciado vinculada a las diferentes esferas de la actividad humana. Acorde con su concepción, el uso de la lengua se da:

a partir de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de otra esfera de la praxis. Cada enunciado refleja las condiciones específicas y el objetivo de la esfera de la actividad tanto en el contenido como en el estilo verbal, es decir que se presenta una selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de una lengua ante todo en estructuración y composición (1982, p. 248).

En esta perspectiva, Bajtin (1982) asume que la variedad al interior de la lengua depende de su vinculación con una actividad humana concreta, y dado que esta es ampliamente diversa, el conjunto de los enunciados resultantes lo es igualmente, tanto en su contenido y estilo, como en su composición, de allí que, de acuerdo con el autor: “cada enunciado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (p.248).

A partir de la teoría expuesta se explica la complejidad de los géneros por su conexión con la vida social y la participación que logra cada hablante gracias a su uso, de donde resulta que la actividad humana se organiza a partir de estos, así que cuanto más compleja sea dicha actividad más rica será la producción y constitución de los géneros.

La comprensión de la categoría en la propuesta de Bajtin (1982) abarca desde los géneros emanados de la acción discursiva oral y cotidiana (la carta, el diálogo, un decreto) hasta los géneros más complejos, generalmente escritos, como los producidos en el ámbito de la literatura y de la ciencia (la novela, la obra científica, los géneros periodísticos). Dado el carácter infinito de sus posibles formas, el lingüista propone subestimar la heterogeneidad para establecer una clasificación centrada en el carácter discursivo primario (géneros simples) y secundario (géneros complejo). Dicha clasificación posibilita entender la diversidad emergida de las situaciones comunicativas más inmediatas, en conexión con las particularidades surgidas de interacciones complejas cultural y socialmente, lo que implica que, por ejemplo, un género simple como el diálogo podrá hacer parte de uno complejo como la novela, pero se reelaborará como hecho artístico propio de la situación comunicativa.

Al hablar de esta interacción de los elementos lingüísticos con los sociales, Bajtin (1982) hace especial énfasis en el estilo y en su carácter relativamente estable. Según sus postulados, aunque cada individuo emite un enunciado para participar de una esfera de la actividad, este estilo supera el carácter individual, pues se sujeta al propósito. Así lo refiere el autor:

En realidad, los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad de la comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de cada esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (p. 252).

De los elementos planteados por el autor resultan de singular valor para nuestra comprensión los principios que destacamos a continuación:

- La constitución del género en relación con una situación y esfera de la actividad humana. Este principio supone que en un ámbito como el académico se podrán producir diversos géneros, como la tesis, el artículo, los manuales, los memos analíticos, entre otros; pero en este mismo ámbito se presentarán situaciones distintas, como las propias de la enseñanza y las formas de demostración del conocimiento asumidas por estudiantes en situaciones de interacción con sus maestros o jurados, o las relativas a los mecanismos de divulgación y comunicación del conocimiento, afrontadas, en la mayoría de los casos, por los docentes investigadores. En suma, aunque la actividad ocurra en la misma esfera de comunicación, tendremos variedad de situaciones y, por ende, de géneros y formas de asumirlos, pues ellos se consolidarán en función de los elementos de la situación comunicativa: audiencia, formas de relacionamiento, intenciones, discurso reportado, etc.
- La noción de género como constructo “relativamente estable”, plantea que un género, en nuestro caso el Proyecto de Grado, se configura como resultado de “elecciones estilísticas, fraseológicas y gramaticales” (Bajtin, 1982, p.248) que responden al conjunto de la obra y a la intención en cada parte de esta: el resumen, la presentación, el planteamiento del problema, el marco referencial, el diseño metodológico, el cronograma y las referencias. Dichas elecciones dan cuenta de las expectativas históricas, culturales y sociales construidas frente a tal producto lingüístico.

Ahora bien, aunque estas expectativas comportan unos patrones más o menos definidos en el tiempo, es probable que estos varíen como respuesta a nuevas condiciones sociales, no tanto de la esfera de la actividad como de la situación. Por ejemplo, será bastante improbable que elementos como el sustento teórico desaparezcan de un proyecto de grado, pero podría ocurrir que la sección se integre a otras partes del discurso, como a la introducción para ajustarse al formato de un género posterior, verbigracia, el artículo de investigación. Esto quiere decir que la actividad (científica) y el ámbito (académico) son

los mismos, pero las condiciones de la situación cambian en arreglo a las nuevas expectativas retóricas.

- La condición dialógica del género y de allí su naturaleza polifónica, pues al ser producto de la interacción, cada género será un enunciado que responde a otro, y a su vez, que puede provocar un nuevo enunciado. El género, en este orden de ideas, se presenta como un constructo polifónico, en tanto contiene y genera las voces propias y ajenas. Bajtin dirá:

Es más todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es un primer hablante, quien haya interrumpido por vez primera el eterno silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con las cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, problematiza con ellos o simplemente los supone conocidos por su oyente.) Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados (p. 258).

La reunión de estos principios delimita la concepción de género asumida en nuestra investigación, y como mostraremos a continuación, esta idea es coherente con la teoría de la actividad, en cuyo marco ubicamos las acciones propias de la enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad en el género Proyecto de Grado.

1.6.2 El género en la teoría de la actividad

Como observamos antes, la definición de género, desde la perspectiva de Bajtin, pone su acento en el enunciado como actividad social situada en una esfera particular. Con ello ubica la categoría *actividad* como eje de la comprensión de las interacciones humanas.

Asimismo, para el autor, el lenguaje está vinculado con la vida en tanto que los humanos organizan sus participaciones a partir de géneros que les permiten formar parte de una actividad. Esta vitalidad de la categoría es propia del constructo teórico hecho desde la psicología evolutiva

soviética, la que tendrá por impronta la consideración de los aspectos sociales y materiales en la estructuración de los procesos internos, tales como la conciencia y las funciones superiores del pensamiento. Autores como Vygotsky (1962, 1978), Luria (1997), Leontiev (1978) y Rubinstein (1957, 2000), retoman los fundamentos del materialismo histórico esbozados por Marx para fundamentar su comprensión de la actividad humana.

De modo particular Leontiev en su texto *Actividad, conciencia y personalidad* (1978) presenta lo que puede considerarse un programa de fundamentación teórica y metodológica de la psicología científica. Para el autor, los fructíferos avances de la psicología evolutiva soviética, así como la profusión de enfoques en el extranjero, cada vez más interdisciplinarios, hacían urgente una conciliación de los aspectos filosóficos de la comprensión de los problemas psicológicos, así como una superación de los escollos metodológicos en el acercamiento a la “ciencia concreta” o experimental. Para lograr esto, el psicólogo consideró necesario poner en el centro del debate los vínculos entre los procesos psíquicos y los fisiológicos, a menudo comprendidos desde posturas extremas o reduccionistas. La clave de esta superación, radicaba en:

El intento de comprender psicológicamente las categorías más importantes para estructurar un sistema no contradictorio de la psicología como ciencia concreta acerca del nacimiento, funcionamiento y estructuración del reflejo psíquico de la realidad, el cual mediatiza la vida de los individuos. Se trata de la categoría de actividad objetivada, la categoría de conciencia del hombre y la categoría de personalidad. La primera de ellas no sólo es inicial, sino también las más importante (1978, p. 14).

Como se desprende de su juicio, la actividad humana es la pieza central para el entendimiento de las relaciones entre el mundo objetivo y subjetivo. Leontiev (1978) rescata de los primeros postulados de Marx, en sus tesis sobre Feuerbach, la preeminencia de la comprensión de la realidad más de allá de su existencia como objeto, es decir, como actividad humana. Frente a esto dirá:

Cuando Marx introdujo el concepto de actividad en la teoría del conocimiento le asignó un sentido rigurosamente materialista: para él la actividad, en su forma inicial y básica, es la actividad sensorial práctica, durante la cual los hombres se ponen en contacto con los objetos del mundo circundante, experimentan en sí mismos la resistencia de esos objetos y actúan sobre ellos (1978, p. 20).

Para Leontiev (1978) era preciso retomar el concepto de actividad objetivada para explicar el mecanismo de interiorización de la experiencia humana, lo cual, según su punto de vista, ocurre gracias a un proceso de mediatización de la cultura desarrollado a partir de la producción material. Lo anterior quiere decir que la base de la construcción de la conciencia y las funciones del pensamiento superior, determinantes de la humanidad, es el influjo de la cultura y sus instrumentos materiales y espirituales. Estos se transmiten mediante “símbolos-signos del lenguaje” en la dinámica del relacionamiento social. De aquí que Leontiev considere que:

La actividad es una unidad molecular, no una unidad aditiva de la vida del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo. En otras palabras, la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transacciones y transformaciones internas, su desarrollo (1978, p. 67).

Lo esencial de este sistema es que se estructura únicamente en el seno de la vida social, de las condiciones de una colectividad y se determina por la conjunción de los medios de la comunicación (material y espiritual) así como de las características de la persona (su ubicación en el grupo, la función que desempeña en una esfera de la actividad), lo cual quiere decir, que “la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman” (Leontiev, 1978, p. 68).

De estas consideraciones y de la revisión que adelanta Leontiev a las teorías de Vigotsky se desprenden varios conceptos centrales que más adelante pondremos en relación con nuestra noción de género:

En inicio, la noción de *interiorización*, entendida, desde la perspectiva de Vigotsky (1962) como el proceso que vincula la actividad exterior e interior. Según este principio, los humanos interactúan a partir de motivaciones en el marco de actividades, sean estas laborales, científicas, sociales, escolares. Dichas actividades se desempeñan mediante unos instrumentos surgidos en un momento histórico y social determinado, los cuales mediatizan la experiencia, es decir, generan las condiciones, expectativas, modos de proceder y formas que toman las actividades.

Tomemos por caso la escritura académica: como actividad esta puede desempeñarse en varias esferas, por ejemplo, en la esfera del campo científico, en el caso de que sea utilizada para comunicar resultados de investigación, también puede estar inscrita en la esfera del campo educativo, en el supuesto de que el interés sea enseñar las condiciones propias de la escritura en una determinada disciplina. Como actividad, en cualquiera de los ámbitos mencionados, se desarrollará en un espacio colectivo; por más que se trate de una escritura individual, verbigracia, la del científico que publica para una revista, la motivación se dirige a la socialización del nuevo conocimiento y, en todo caso, el investigador no desempeñará todas las acciones de la tarea; otros evaluarán editarán, publicarán.

Ahora bien, para el desempeño de esta tarea existen unos *instrumentos semióticos y materiales* como el código escrito, los procesadores de texto, la bibliografía existente, etc. El uso de estos elementos mediatiza las formas de interacción, pues determina los procedimientos (la distribución de las tareas, las metodologías), las formas esperadas (el género artículo de divulgación científica), los rituales (las etapas de publicación, las formas de solicitud en cada proceso, las formas de comunicación, etc.), los resultados o productos y los lugares que ocupa cada participante.

En el enclave de este proceso de interiorización y mediatización, el *lenguaje*, según Leontiev (1978), es un elemento central, en tanto que este no es solo un instrumento más producido por el hombre y que interviene en la actividad, sino que es “el sustrato real”, “el eslabón” de la transmisión y de la interacción de la actividad. Como afirma el autor: “En el proceso de la producción material los hombres producen también el lenguaje que sirve como medio de

comunicación y es portador de los significados socialmente elaborados, fijados en él” (p.78), de modo que los significados verbales, “las células”, serían el elemento central de la actividad.

Así pues, en esta concepción de la actividad, en su estructura, se distinguen como elementos constituyentes: *los instrumentos* materiales o espirituales; *las operaciones instrumentales*; *la esfera motivacional*, en la cual se ubica el *objeto* o *motivo* de la actividad; *las acciones* correspondientes a las tareas individuales desempeñadas en el conjunto de la actividad y el *resultado* de la actividad.

En el conjunto de estos elementos, Leontiev (1978) distingue la *orientación* al objeto o motivo como la base de la actividad y el elemento de su diferenciación con respecto a otras actividades, pues reconoce que la motivación individual y social guía la participación social en donde el individuo desempeña las acciones; luego estas se van interiorizando de manera que se construye la conciencia, la cual también podrá moldear las actividades, esto quiere decir que la actividad humana es compleja, cambiante, dinámica, contextual, cultural y sistémica (interpsicológico e intrapsicológica).

1.6.3 El género en los sistemas de actividades

Así planteados los conceptos más relevantes de la actividad humana volvamos a nuestro interés central: la posibilidad de explicar los géneros discursivos en el marco de la teoría de la actividad y, como veremos más adelante, la conexión entre los principios de este constructo y las implicaciones didácticas en la enseñanza y aprendizaje de los géneros en la universidad. Para esta tarea será preciso retomar, por un lado, la reconceptualización de la teoría adelantada por Yrjö Engeström y su escuela de Helsinki y, por otro lado, las implicaciones de las teorías de Vigotsky en la concepción pedagógica de los procesos de aprendizaje y enseñanza del lenguaje, asunto que abordaremos en un apartado posterior.

Como se mostró antes, en la teoría de la actividad los instrumentos históricamente producidos por el hombre mediatizan las actividades y determinan sus implicaciones, lo cual significa que las interacciones humanas se hacen mediante el uso de estos para lograr fines específicos. Entre

los instrumentos, el lenguaje aparece como eje de la transmisión y, según se observó a partir de los planteamientos de Bajtin, cada individuo participa de una actividad mediante el uso de géneros específicos; así, para nuestro caso, las formas de participación en la actividad estarán determinadas no solo por las motivaciones, posiciones sociales de los sujetos, sino por las formas esperadas en sus discursos: es claro que un proyecto de grado presentará una estructura determinada, de donde sería muy inusual, por plantear un ejemplo, que un estudiante o un docente recurriera a la escritura de un género literario para hacer evidente su plan de investigación.

De lo dicho resulta que los géneros en tanto instrumentos actuarán como medios para conseguir los fines y guiarán las expectativas sobre las formas y contenidos del discurso, y aunque hoy esta relación entre teoría de la actividad y géneros discursivos resulte evidente, solo será advertida y reestructurada tiempo después de que se hicieran los primeros aportes de los teóricos soviéticos mencionados.

En efecto, el legado de Vigotsky, Leontiev y Bajtin, es redescubierto en la literatura occidental a finales del siglo XX. Particularmente el equipo de Yrjd Engeström (1999) se propone una revisión y revitalización de la teoría basada en una actualización de los conceptos tomando como base los aportes del pragmatismo estadounidense, la etnometodología y las teorías de Wittgenstein. En su texto *Activity theory and individual and social transformation* (1999) Engeström propone una exhaustiva discusión de lo que considera las dicotomías de la teoría de la actividad:

I) Proceso psíquico versus actividad mediada por el objeto II) Acción dirigida a un objetivo versus actividad relacionada con el objeto III) Producción instrumental mediada por herramientas versus comunicación expresiva mediada por signos IV) relativismo versus historicidad V) internalización versus creación y externalización VI) Principio de explicación versus objeto de estudio.

Una mirada muy general a la revisión de tales cuestiones aporta como principios para nuestro entendimiento de los géneros y del sistema de actividad los siguientes elementos:

- La actividad debe comprenderse como un sistema de actividades. Esto quiere decir que al participar de una tarea se puede estar haciendo parte de varias tareas a la vez, lo cual complejiza las acciones y también genera contradicciones internas. Por ejemplo, al escribir el proyecto de grado, se participa, por un lado, en las actividades que implica la enseñanza y aprendizaje del género; por otro, en el ámbito del estudio de la disciplina; finalmente, como el escrito tendrá por objetivo ser leído y aprobado por una comunidad académica, se suma un tercer ámbito. Las complejidades enunciadas antes que representar obstáculos, suponen oportunidades para asumir las actividades de maneras creativas o innovadoras.

- La comprensión de la actividad no puede remitirse de manera exclusiva a las acciones individuales, pues, según Engeström (1999), esto limita el entendimiento del sustrato sociocultural y de la motivación. La superación de dicho escollo supone asumir de manera más evidente el carácter histórico, situacional y abierto de las actividades. Este hecho ayudará a comprender por qué nacen unos géneros, por qué algunos decaen, y otros alcanzan auge o son objeto de mayor interés.

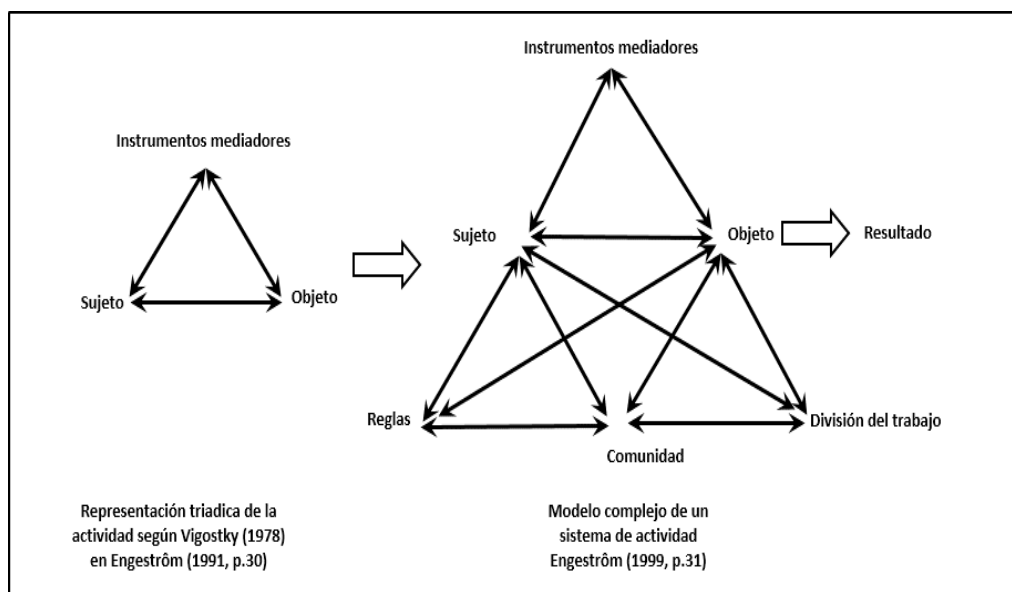
- Las bases filosóficas del marxismo son centrales para el encuadre de la teoría de la actividad, en especial, el principio del trabajo y su división como origen de esta. Al acoger la división del trabajo se asume que cada individuo, en nuestro caso, cada estudiante, docente, revisor, lector, asume posiciones distintas a su vez como reflejo de las relaciones de poder, de identidad o de caracterización.

A estos elementos quisiéramos adicionar un último sobre el cual nos detendremos por su profunda relación con nuestra concepción de género. Se trata del papel de la comunicación y de la actividad objetivada que, para Engeström, dará lugar a una ampliación del modelo inicial de la actividad introducido por Vigotsky (1962, 1978). De acuerdo con el autor, una de las principales críticas hecha a las teorías de Leontiev radica en el papel tan relevante que ocupa la mediación de la herramienta y no así de los signos del lenguaje. Sin embargo, advierte el autor, una lectura más profunda de la obra del psicólogo da cuenta de la centralidad de tal elemento y de la posibilidad de explicar la inmanencia de la comunicación en los objetos, básicamente

porque las actividades tienen como estructura elementos lingüísticos y socioculturales que contienen los significados pragmáticos y sociales con los cuales se realizan las tareas.

A juicio de Engeström (1987), la dificultad no radica en un descuido de la estructura semiótica de la actividad, sino en los detalles brindados por Leontiev sobre el concepto de la actividad objetivada, pues si bien en su constructo se indica que la noción alude al proceso por el cual los objetos y, por ende, las palabras toman sus significados de las actividades de las cuales forman parte, el autor no aporta elementos suficientes para entender cómo expandir el modelo triangular de la acción inicialmente propuesto por Vigotsky (1962) y ubicar, en su justa medida, el papel de la mediación. Para hacerlo introduce la reconfiguración que puede apreciarse en la siguiente figura:

Figura 1 Síntesis del Modelo Complejo de la Actividad



Fuente: Engeström (1999, p.30-31)

De acuerdo con Engeström, y como puede apreciarse en su esquema, son varias las implicaciones en la expansión del modelo. Por un lado, hay un lugar más evidente para el carácter social y colaborativo de las acciones desarrolladas por el sujeto. Este sujeto, además, toma un carácter colectivo y cooperativo, pues su acción se inserta en un conjunto más amplio de acciones sociales, bajo unas reglas de interacción específicas y contextualizadas para una

comunidad particular, y aunque ocurrirá que muchas acciones se desarrollen sin la perspectiva del objeto, el modelo permite trascender al resultado como elemento aglutinante de la intención.

Lo anterior quiere decir que la guía de las actividades serán los motivos sociales; por ejemplo, cuando escribimos un artículo científico, si bien nos alienta el deseo personal de culminar un proceso de investigación, lo que otorga sentido a la actividad será el hecho de que una comunidad científica acceda al resultado, lo conozca, lo apruebe o lo discuta para de esta manera validar el conocimiento y el esfuerzo invertido. Así pues, el carácter de la motivación es social, ya que de no ser publicado el artículo no saldrá a la luz el resultado ni se aportará nuevo significado a la comunidad de la que hacemos parte.

Por otro lado, la revisión del modelo deriva una consideración del sistema de actividades en conjunción y la diferencia entre estas y las acciones. De acuerdo con Engeström (1999), las acciones corresponden a cada una de las formas de participar en la actividad o actividades, de forma que se puede desempeñar una acción sin tener en cuenta su objeto; por ejemplo, quien participa de la acción de revisión de un proyecto de grado desempeña una tarea que no corresponde al objeto final de las actividades implícitas.

Finalmente, la revisión del autor permite dar cuenta de las múltiples contradicciones que pueden ocurrir en la conjunción de actividades, pues como vimos antes, una actividad como escribir un proyecto de grado puede estar inserta en varios ámbitos (el de enseñanza y aprendizaje del género y de la escritura académica, el de enseñanza y aprendizaje de la disciplina y el de socialización y aprobación de un objeto de investigación). Estas tensiones, sin embargo, se presentan como posibilidades de dinamización de las actividades y nuevos aprendizajes en relación con las maneras de afrontar estos desafíos.

1.6.4 El lugar de los géneros discursivos en la educación superior

Las cuestiones que hemos revisado hasta el momento nos permiten derivar una definición de género como un uso discursivo situado en un conjunto de actividades sociales concretas y de ámbitos específicos. Esta definición involucra la consideración de los usos del discurso como

actividades que para nuestro caso se insertan en ámbitos y contextos particulares de donde derivarán sus características. Nos referimos a la actividad de escribir en la universidad y, en consecuencia, a las múltiples formas o géneros discursivos a que ello podrá dar lugar, así como al conjunto de tensiones originadas por la confluencia de actividades.

Dado que los sistemas de actividades en relación son complejos requerimos abordar varios elementos que nos permitan un esclarecimiento con respecto a los tipos de géneros que pueden producirse en la universidad y, de modo particular, los que atañen a la actividad investigativa (tesis, tesina, proyecto de grado, etc.). Para presentar esta clasificación será necesario integrar una concepción de *comunidad discursiva*, pues solo así se delimitan los tipos de participantes, las intenciones, las reglas de la actividad, los instrumentos mediadores y el objeto. A continuación nos ocupamos de este aspecto.

1.6.5 Las comunidades discursivas y la variedad de géneros

La noción de comunidad discursiva ha sido vinculada de manera reiterada a los estudios de la escritura académica y profesional como una manera de dar cuenta de las prácticas comunicativas propias de ese ámbito, así como de los géneros discursivos que posibilitan la producción y transmisión del conocimiento específico.

En el contexto del análisis y enseñanza de textos con fines específicos, Swales (1990) refiere que si bien el concepto se ha empleado para dar cuenta de cómo el discurso opera dentro de convenciones definidas por comunidades delimitadas -en las cuales este expresa un tipo de comportamiento social y es parte constitutiva y epistémica del saber de ese grupo- la definición es aún insuficiente para abarcar las interacciones que caracterizan las culturas letradas. Por ello, el autor propone una delimitación que comprende su distinción frente a nociones cercanas como la de comunidad de habla y su clarificación a partir de una lista de criterios más estrecha.

En esta revisión, Swales (1990) retoma los presupuestos de la sociolingüística, en cuya tradición autores como Bloomfield (1933), Labov (1966), Hymes (1971), Hudson (1980), Saviile-Troike (1982) y Braithwaite (1984), abordan *la comunidad de habla* como aquella compuesta por

sujetos que comparten reglas lingüísticas (normas) similares, así como regularidades en el uso del lenguaje, tales como el conocimiento compartido de unas formas de habla.

Frente a esta comprensión, el autor encuentra una caracterización insuficiente en al menos tres aspectos: I) El hecho de que el canal de comunicación en las culturas letradas sea principalmente escrito disminuye los rasgos locales y coloquiales de manera que extiende la comunicación más allá del espacio físico de interacción tan característico de las comunidades de habla. II) El comportamiento lingüístico de una comunidad de habla está determinado por las necesidades sociales del grupo (socialización, solidaridad grupal), en tanto que en una comunidad discursiva *socioretórica* es funcional, de modo que las necesidades se fijan por propósitos compartidos (objetivos). III) Contrario a las comunidades de habla, cuya naturaleza es '*centrípeta*', las comunidades discursivas atraen a sus miembros en función de intereses u ocupaciones; operan por "reclutamiento", es decir, son más centrífugas. A partir de estos elementos, Swales (1990), establece una lista de 6 características, que en su opinión, son necesarias y suficientes para determinar a un grupo como comunidad discursiva:

1. *Tiene un conjunto de propósitos públicos que están ampliamente consensuados.* Estos propósitos pueden estar en documentos o ser tácitos, en todo caso son necesarios por cuanto es alrededor de ellos y no tanto de objetos de estudio compartidos como se estructuran las comunidades discursivas.
2. *Tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros.* Estos mecanismos de participación se determinan de acuerdo con la comunidad creada. Es decir, al responder a sus necesidades comunicativas cada comunidad establece formas de intercomunicación como reuniones, correspondencias, boletines, etcétera.
3. *Usa sus mecanismos de participación principalmente para dar información y generar respuestas (feedback).* Los miembros de una comunidad discursiva, deben beneficiarse de las oportunidades de información que esta les brinda, lo que conlleva a que los objetivos secundarios surgidos en el intercambio de información (respuestas) varíen de acuerdo con los propósitos compartidos.
4. *Utiliza y por tanto posee uno o más géneros discursivos para la realización comunicativa de sus propósitos.* Una comunidad discursiva, desarrolla y define sus prácticas y funcionamientos

discursivos: temas, forma, función, ubicación de los elementos discursivos y los roles de los textos; los cuales son creados por los géneros que la articulan.

5. *Además de poseer géneros discursivos han adquirido un léxico específico.* Las comunidades discursivas van elaborando, cada vez más, una terminología especializada y compartida, la cual los va dirigiendo hacia el desarrollo de abreviaturas y acrónimos específicos mediante los cuales sus miembros expertos pueden realizar un intercambio comunicativo más rápido y eficiente.

6. *Debe tener una cantidad mínima de miembros que posean un manejo experto del discurso y un nivel adecuado de contenidos relevantes para ella.* Las comunidades discursivas están siempre en movimiento, por lo cual sus miembros entran a ellas como aprendices y luego las abandonan por distintas razones. Su permanencia dependerá entonces de un equilibrio entre la cantidad de miembros novatos y expertos.

En la caracterización ofrecida por Swales (1990) resultan de singular interés para la comprensión de nuestro problema de investigación los elementos 3, 4 y 6, pues estos nos permiten situar cierta diversidad de condiciones emergidas de la enseñanza y aprendizaje de un género tales como:

- Roles asumidos por docentes y estudiantes en función de las tareas implicadas en escribir un género específico
- Un dominio a su vez investigativo y disciplinar
- Un conjunto de condiciones que favorezcan el ingreso de los autores que se inician en un modo de escritura particular.

No obstante, consideramos que la propuesta del autor si bien es potente para explicar las dinámicas de comunidades especializadas y delimitar el concepto de comunidad discursiva de otros cercanos, no ubica en el centro del debate la complejidad de las situaciones surgidas en el espacio de enseñanza en la educación superior, sobre todo las tensiones ocurridas por la superposición de actividades a que puede dar lugar tal escenario.

Proponemos, por tanto, volver la mirada a la teoría de la actividad para ampliar, como afirman Camps y Castelló (2013), la concepción de comunidad discursiva a una más dinámica, por

cuanto si se considera el sentido de la actividad humana como determinante de los modos de comunicación, se torna más evidente tanto la diversidad de los géneros como las contradicciones emanadas de sus usos.

Así las cosas, para efectos de la comprensión del concepto de comunidad discursiva en el marco de nuestra propuesta, entenderemos que esta no solo es determinada por el conjunto de propósitos, mecanismos de intercomunicación y retroalimentación, diversidad de géneros, especificidad léxica y presencia de expertos y novatos, sino que en el corazón de su regulación estarán los sistemas de actividad, verbigracia, los profesionales, pedagógicos, sociales y científicos, con la particularidad de que en una situación podrán entrecruzarse algunos o todos los sistemas mencionados.

A propósito de esta visión Camps y Castelló (2013) proponen la siguiente matriz que resulta no solo pertinente para concretar el concepto de comunidad discursiva, sino que además posibilita una clasificación de los géneros acorde con nuestra intención didáctica y con la situación de escritura elegida:

Figura 2. Relación de los sistemas de actividades discursivas en el contexto universitario.



Fuente: tomada de Castelló y Camps. (2013). La escritura académica en la universidad. REDU: Revista de docencia Universitaria, 11(1), p. 27.

En esta propuesta, las autoras dan cuenta de la integración de esferas y de la presencia de textos de diversa índole; por ejemplo, en una sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje como el que predomina en la universidad, un género como el proyecto de investigación puede responder a la preparación de una demanda futura del quehacer profesional -en nuestro caso el perfil profesional del estudiante contempla su desempeño como investigador social en organizaciones públicas o privadas-; a la par, dado que el género y el procedimiento es objeto de enseñanza y aprendizaje, participa de la esfera pedagógica, y puesto que su resultado es un género propio del ámbito investigativo, se ubica en las demandas discursivas concernientes a la esfera académica.

La situación, así descrita, revela la variedad de textos, roles, demandas y expectativas discursivas que cada actividad propicia, porque tal como lo señalan las autoras, el estudiante que enfrenta la tarea de escribir su proyecto de grado deberá desplegar un dominio discursivo con características profesionales sin estar aún inmerso en tal escenario y ello le exige reconocer las formas y recursos propios de la comunicación; pero en su condición de estudiante, además atenderá a las expectativas de evaluación. El docente por su parte, actúa en calidad de orientador tanto de los saberes disciplinares y metodológicos, como de las convenciones de escritura -sea que esto ocurra de manera explícita o implícita-. Es probable también que el docente participe en esferas profesionales asociadas con las temáticas y dinámicas de los cursos orientados, por lo que este será, en el mejor de los casos, experto en la escritura de los géneros, pero le corresponderá “traducir” estos conocimientos a fin de explicitarlos para sus estudiantes.

De acuerdo con Camps y Castelló (2013) la respuesta a esta complejidad en lugar de constituir un escollo para quienes la enfrentan significa una oportunidad de trabajar de manera explícita con elementos como las concepciones de las tareas, las exigencias discursivas y la identidad de los actores, en tanto que, consideran las investigadoras, es la conjunción de estos elementos la que finalmente determina la calidad del texto producido por el estudiante y su posicionamiento o identificación con la comunidad discursiva.

La perspectiva conceptual estructurada por las autoras además resulta pertinente para abordar la clasificación de los géneros en la universidad, en cuyo contexto situamos nuestra intervención didáctica, pues establece una clara conexión con los propuesta de Gardner y Nesi (2012) en su

intento de abordar los géneros en el marco de la teoría de las esferas de la actividad y atendiendo a sus rasgos funcionales.

En efecto, los autores luego de analizar algunos de los problemas en las clasificaciones de los géneros, proponen la noción de *marco de familia de géneros*, la cual, de acuerdo con sus postulados, aborda “the difficulty in classifying writing assignments into neat, mutually exclusive categories” (Cooper and Bikowski, 2007 citado por Gardner y Nesi, 2012, p. 10), de modo que atiende a rasgos funcionales, trasciende las limitaciones disciplinares e intenta superar el reduccionismo lingüístico. Para lograrlo parten de la importancia de las tareas específicas y las describen como tareas de investigación pedagógica, profesional o académica y plantean trece familias de géneros:

1. Casos de estudio: buscan acercarse a la práctica profesional mediante la descripción y análisis de casos particulares, por ejemplo, los usados en negocios o medicina.
2. Críticos: su objetivo es desarrollar o evaluar la comprensión de un objeto de estudio o su importancia.
3. Diseño: se centran en demostrar o desarrollar la capacidad de diseñar un producto o procedimiento que pueda ser implementado.
4. Escritura intrapersonal: dirigidos a comunicar a un lector no especializado la comprensión de ideas académicas mediante un registro no académico.
5. Ensayo: desarrolla o demuestra el pensamiento crítico a partir de la construcción de un argumento coherente.
6. Ejercicio: enfocado a desarrollar habilidades clave tales como: la búsqueda de información en bases de datos, cálculos o explicación de conceptos.
7. Explicación: busca la comprensión del objeto de estudio o de su importancia mediante su descripción o explicación.
8. Revisión de literatura: buscan demostrar o desarrollar conocimiento y valoración de las fuentes bibliográficas de un objeto de estudio.
9. Recuento metodológico: su objetivo es demostrar o desarrollar familiaridad con los métodos y procedimientos de una disciplina particular, podría incluir o aludir a secciones como Introducción, Métodos, Resultados y Discusión.

10. Escritura narrativa: mediante la narración, demuestran o desarrollan conciencia sobre motivos, comportamientos o eventos tanto sociales como individuales.
11. Planteamiento de problemas: proporcionan práctica en la aplicación de métodos específicos para solucionar problemas profesionales.
12. Propuesta: tienen como objetivo demostrar o desarrollar la capacidad de presentar un caso o acción futura.
13. Informe de investigación: demuestran o desarrollan la capacidad de diseñar y realizar una investigación completa y valorar los resultados.

En la propuesta de organización de los géneros resulta de singular interés para nuestro trabajo el género *informe de investigación*, pues comprende tanto las etapas de diseño de la propuesta como de realización de la investigación. Adicionalmente, en ella se da cuenta tanto de los aspectos funcionales como de los retóricos inherentes a su organización. En este orden de ideas, consideramos que la propuesta de los autores permite delimitar la especificidad de la tarea y ubicarla en el contexto particular de la educación superior.

En suma, concebimos el género discursivo en el ámbito universitario como una acción social “retóricamente tipificada” (Miller, 1984) emplazada en una constelación de familias cuyas características funcionales y estructurales estarán determinadas, no solo por las condiciones de cada situación comunicativa, sino por la construcción e interpretación dada por los participantes de tal actividad. Creemos entonces que para entender el proyecto de grado como un género (y en él las secciones de nuestro interés) y como objeto de una propuesta didáctica de enseñanza aprendizaje, podríamos usar la siguiente ilustración que sintetiza los elementos enunciados hasta el momento:

Figura 3. El género proyecto de investigación en el marco de los sistemas de actividades en el ámbito universitario



Fuente: elaboración propia.

A nuestro juicio el esquema sintetiza el núcleo teórico que fundamenta la investigación, sin embargo, aún no da cuenta de la manera como tales principios pueden concretarse en el escenario de la concurrencia de los sistemas de actividad, es decir, en el aula y en el conjunto de relaciones a propósito de la intención de enseñar o aprender unas particularidades de un género. Creemos que la manera de establecer este tránsito entre teoría y acción es apelando a una concepción didáctica congruente con los principios expuestos; nos referimos a la noción de SD comprendida como apuesta metodológica de la intervención educativa. En el siguiente apartado discutiremos sus principios y el sistema de interconexiones con los postulados hasta ahora señalados en este capítulo.

1.7 Las secuencias didácticas (SD) para la enseñanza de la composición escrita en los géneros académicos

La concepción de SD para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura hace parte de una reflexión adelantada en el marco de la didáctica de la lengua, disciplina enraizada en una

tradición interdisciplinaria de arraigo y frecuentemente en relación con los movimientos y corrientes sobre la alfabetización antes mencionados. Así pues, en su delimitación han sido clave tanto los elementos del campo didáctico propiamente dicho, como los relativos al objeto de enseñanza aprendizaje: la lectura y la escritura. En consonancia con esta particularidad y con el hecho de que ya hemos mencionado varios de estos elementos, en los siguientes apartados expondremos la concepción de campo didáctico y retomaremos, con el fin de ampliar y situar, varios de los principios anteriormente mencionados para la comprensión de la relación entre SD y la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, en nuestro caso de la intertextualidad en géneros particulares como el proyecto de grado.

1.7.1 La delimitación del campo de la didáctica de la lengua

Precisar lo que puede denominarse un campo específico en la didáctica de la lengua supone, tal como lo señala Camps (1993), referirse al sistema didáctico o al conjunto de elementos o subsistemas que componen el campo. Se trata pues de la complejidad de elementos (actores, dispositivos, instrumentos, sistemas de evaluación, estrategias, concepciones teóricas, relaciones sociales, históricas y culturales, entre otros elementos) implicados en la actividad de enseñar y aprender la lengua.

Para Bronckart y Schneuwly (1996) pensar la didáctica de la lengua significa, además, considerar una disciplina de acción o tecnología en el seno de las ciencias de la educación con un doble propósito: por un lado, proponer un discurso crítico frente a las formas de enseñanza instituidas; por otro, y como es consecuente, innovar o accionar caminos de superación de estos aspectos de revisión. Por supuesto, esta dinámica tiene como consecuencia el ciclo de generación propio de un campo disciplinar: “construcción de un objeto específico y de un aparato conceptual autónomo (sistema didáctico, transposición, progresión, etc)” (Bronckart y Schneuwly 1996, p, 76), de manera que “el objeto central (...) es pues, el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua” (Bronckart y Schneuwly 1996, p, 76).

Ahora bien, en este escenario de trabajo la acción didáctica, tal como exponen Bronckart y Schneuwly (1996), enfrenta como desafío partir de las finalidades sociales para encaminar sus intervenciones y reunir en “un mismo espacio-problema” el aprendizaje y la enseñanza. Esta labor supone un análisis concienzudo de los discursos, prácticas y representaciones de los objetos sociales hacia los que dirige su ejercicio. Como sostienen los autores “la didáctica general se propone pues, definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, firmemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que explote al máximo las capacidades psicológicas del alumnado” (p. 64).

De los principios enunciados anteriormente se deriva que una didáctica de la lengua establece su campo gracias a la conjunción de saberes y metodologías provenientes de diferentes disciplinas, entre ellas, la psicología, la lingüística, la pedagogía, la sociología, entre otras, en cuyo interior también se aglutinan variedad de enfoques, aparatos teóricos y tendencias. De allí la complejidad de estimar el campo de la didáctica de la lengua, pues este, como es de suponer, variará al tenor de los cambios en los elementos antes señalados, es decir, en los objetos sociales y en la convergencia de las acciones de enseñanza y aprendizaje en un mismo contexto. Bastará, ante dichas advertencias, asumir lo que autores como Chevallard (1997) Bronckart y Schneuwly (1996), Camps (1993), Díaz (1998), entre otros, consideran el “núcleo duro” del campo: el sistema didáctico, comprendido este como las relaciones entre los componentes de la triada: enseñante-alumno-contenido.

Para nuestros propósitos, la delimitación de esta triada resulta congruente con los principios teóricos antes expuestos, en tanto que hemos delimitado la teoría de los géneros discursivos en su vínculo con la teoría de la actividad como el conjunto para la comprensión de las posibles interacciones y contradicciones entre los subcomponentes de cada aspecto, tal como lo ilustramos antes:

Figura 3. El género proyecto de investigación en el marco de los sistemas de actividades en el ámbito universitario



Fuente: elaboración propia

En esta representación *la triada* se relaciona con los sujetos implicados en el sistema de actividad de escritura de una sección del género proyecto de grado: I) docentes de la disciplina, docentes de lengua materna, lectores, jurados, estudiantes (enseñantes y alumnos en el sistema clásico de la triada). II) contenidos relativos a los aspectos lingüísticos para la construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado, elementos retóricos para la estructuración del género y diferentes sistemas conceptuales objeto de la enseñanza aprendizaje en cada sistema de la actividad.

Naturalmente, las interacciones en el modelo propuesto se complejizan por cuanto además de precisar los elementos “duros”, caracterizamos el entramado socio histórico de la actividad de escritura. Ello se justifica porque la mayoría de las teorizaciones y experimentaciones en el campo didáctico de la lengua materna han ocurrido en escenarios de formación primaria o secundaria en donde los sistemas de actividad en interacción tienden a ser menos complejos que en contextos de enseñanza superior, en donde varios sistemas de actividad (académico, profesional, de enseñanza aprendizaje) pueden estar interrelacionados. De ahí la pertinencia de

una mirada más amplia a las dinámicas de conexión en el campo didáctico y que en nuestra propuesta se describen bajo los elementos retomados de la revisión hecha por Engeström (1999) a la teoría de la actividad: instrumentos mediadores, reglas, comunidad discursiva, división del trabajo, objeto, resultado, sistemas y género.

1.7.2 Principales corrientes en la construcción del campo de la didáctica de la lengua

Como hemos señalado antes, son variados los aportes que han permitido constituir un sistema didáctico propiamente dicho, sin embargo, tal como sostiene Camps (2012), pueden considerarse tres grandes corrientes desde las cuales se ha teorizado e investigado algunos o varios de los elementos de la tríada antes descrita, nos referimos a *la tradición pedagógica, las corrientes lingüísticas orientadas a los procesos de producción y comprensión de los textos, y la investigación en didáctica* propiamente dicha.

En lo relativo a las *tradiciones pedagógicas*, la concepción de “trabajos por proyectos” constituye uno de los antecedentes más importante para el trabajo con las secuencias didácticas. Este enfoque puede situarse en lo que se denominó Escuela Nueva, específicamente en las propuestas de Dewey y su seguidor Kilpatrick. La Escuela Nueva emergió como un movimiento diverso, en el que confluyeron distintas metodologías alternativas a la escuela tradicional. Sus cuestionamientos se orientaron a la consideración de que los maestros no podían seguir dando por supuesta la experiencia de los estudiantes, sino que debían priorizar situaciones problemáticas reales, que permitieran partir de intereses y necesidades de aprendizaje propios. Desde las consideraciones de esta tradición solo el trabajo situado permite movilizar el pensamiento, la actuación y la actividad de resolución misma. Así, la Escuela Nueva promovió métodos de enseñanza que centraban su atención en el estudiante y en su actividad contextualizada.

En este marco, la filosofía de Dewey dio origen a la Escuela Progresista en Estados Unidos, cuyo planteamiento abogaba por el progreso social y el desarrollo individual. Entre 1919 y 1920, la innovadora propuesta de sus escuelas se fortaleció con la implementación de tres sistemas: el

plan Dalton, el método Winnetka y el sistema de unidades didácticas de Morrison. Así mismo, se desarrolló el trabajo por proyectos, cuyo acento fue puesto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño y sus necesidades apuntalado en tres principios: el pensamiento surge de una situación problemática, la experiencia anterior es importante y la formación debe tender a la eficacia social (Tormo, 2017, p.26).

A estos principios enunciados por Dewey y ampliamente retomados en la tradición didáctica se suma la concepción de la educación y de la escuela como un proceso de vida en comunidad, cuyo elemento central es lo común (los valores, las creencias, la cultura) en su articulación más evidente: la comunicación. De allí que su propuesta sea central en la concepción didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

En esta misma tradición se destacan los aportes de Freinet, quien en 1927 propone su innovador método de enseñanza basado en la imprenta escolar, con el cual priorizaba las actividades de expresión, comunicación y trabajo cooperativo, fundamentales en el desarrollo personal y social de los niños. Freinet mantuvo varios principios de la Escuela Nueva, aún así se distanció de ella, para reivindicar una pedagogía unitaria, dinámica y popular. Uno los pilares de su concepción de enseñanza es lo que denominó “educación por el trabajo”, con la cual propuso que la acción y la experiencia dan origen al conocimiento y que, por tanto, debe situarse al niño en el centro del proceso para partir de su intereses y necesidades.

Otras propuestas de enseñanza de la lengua, a manera de proyectos de trabajo colectivo, fueron introducidas por Halté (1982, 1989) y Ptetitjean (1981, 1985). Dichos trabajos se orientaron a escribir textos completos (novelas), con jóvenes de secundaria. Sin embargo, Camps (1996), señala que estos se fueron marginando y perdiendo paulatinamente, debido a la falta de tiempo y a la complejidad para su desarrollo en aula.

Con respecto a las *ciencias del lenguaje*, como señala Camps (2012), estas han contribuido de manera prolífica a la constitución del campo didáctico, pero, a su vez, dada la diversidad de líneas y la productividad de las investigaciones, han propiciado una diversificación de métodos

y enfoques que hoy convergen en desafíos de importancia para docentes e investigadores del campo.

Según hemos indicado antes, la pedagogía de las lenguas experimentó una renovación importante en el siglo XX. En principio, la influencia de los enfoques estructuralistas y del generativismo favoreció un trabajo con la lengua que indujo a un abordaje formal de sus estructuras. A mediados del siglo XX el creciente interés por los estudios del discurso, la consolidación de enfoques como la sociolingüística, la textolingüística, la psicolingüística, la pragmática, las corrientes sistémico funcionales, llevaron a desplazar el interés formal, para tomar en consideración la enseñanza de aspectos del contexto comunicativo, así como las variables del proceso de composición: motivación, etapas, interacción, finalidad de los textos.

Las investigaciones de Leviston (1989), Reyes (1990), Bronckart (1985) y el interés por las teorías de Vigotsky y Bajtín, entre otros, introdujeron la visión del uso lingüístico como una actividad interactiva, en la cual sus participantes son movidos por una intención que otorga sentido al intercambio lingüístico. Estos estudios muestran, según Camps (1996), lo que ya había sido advertido por los profesores: “lo más importante es que niños y niñas [...] aprendan a hablar, escribir, escuchar y leer, es decir, a usar su lengua para hacer cosas” (p.35). En suma, estas consideraciones ponen de manifiesto instrumentos para reflexionar sobre el uso de la lengua, así como para pensar que para su aprendizaje es importante poder utilizarla en diferentes situaciones.

Ya en lo relativo a la *investigación en didáctica de la lengua*, la mirada sobre la composición escrita se basa en el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, razón por la cual gran parte de esta es calificada de didáctica. En ella convergen tres actores: profesores, alumnos y materia que se enseña, conformando así un triángulo didáctico. En dicha triangulación se comparte un mismo contexto y convergen los contextos que cada uno aporta. Para Camps (1996), una propuesta de trabajo por proyectos organizados, con actividades secuenciadas, motivada por la intención del proyecto, posibilita realizar investigaciones en didáctica de la lengua escrita que respondan a esa complejidad mencionada y que lleven a la formulación de preguntas. Esta problematización permite tanto a profesores como a teóricos,

investigar y descubrir “cómo se aprende a escribir –o mejor, cómo se llega a ser un ciudadano alfabetizado– [...]” (Camp, 1996, p.38) y cuáles procesos de enseñanza pueden llegar a potenciar dicho aprendizaje.

Finalmente, a este marco de precedentes se suman los aportes realizados por la teoría sociocultural, la teoría de la actividad y los géneros discursivos, a las cuales hemos hecho referencia antes y según comentamos, han sido fuertemente introducidos en la reflexión sobre didáctica de la lengua como un redescubrimiento o resignificación de las aportaciones de las escuelas rusas en la comprensión de la actividad humana y el papel de los géneros en su realización. En efecto, gracias a los trabajos Engeström (1999) y su equipo, la teoría de la actividad ha sido revisada como un constructo idóneo para explicar la complejidad de situaciones comunicativas que tienen lugar en los ámbitos académicos en tanto que facilita conectar la acción de escribir no solo con una clase de acción tipificada, sino con una orientación hacia diferentes sistemas de actividad y, por tanto, propósitos y tipos de enunciados posibles (géneros).

A nuestro juicio, emparentar la teoría de la acción con la teoría de los géneros en un proyecto investigativo como el que nos proponemos adelantar tiene implicaciones en la perspectiva didáctica, implicaciones que resumimos así:

- Si en la teoría de la actividad la motivación individual y social guían la participación y el desempeño de las acciones -hecho que dictamina lo cambiante, complejo y contextual de acción humana- una intervención didáctica, cuyo escenario sea el ámbito universitario, debe tener como punto de partida y de llegada la consideración de la motivación en sus dimensiones sociales (escogencia de los contenidos lingüísticos según vigencia e importancia) e individuales (consideración de las motivaciones y de las condiciones intrapsicológicas de los participantes)
- Al comprenderse la actividad de escritura como un sistema de actividades de las cuales se puede participar simultáneamente al escribir un género como el proyecto de grado, se asume la complejización de las acciones y en consecuencia de las intervenciones didácticas, hecho

que más que constituir un problema descubre un desafío para la innovación y la experimentación en el aula.

- La teoría de la actividad considera el carácter histórico, situacional y abierto de las acciones humanas, aspecto que es coherente en nuestra investigación tanto con el hecho de considerar un género particular -relevante y vigente en el ámbito de formación académica- como en la ideación de una acción didáctica destinada a un objetivo social e individual.
- La acción didáctica en la enseñanza de la composición escrita, tal como lo manifiesta Zayas (2012), requiere que el docente trabaje de manera explícita con los elementos de la situación comunicativa, las particularidades lingüísticas de los textos y la estructura en la cual se reflejan y relacionan estos elementos. Dichas acciones están claramente relacionadas con el trabajo de los géneros discursivos, en tanto formas de organización retórica situada y motivada histórica y socialmente, hecho que ha sido ampliamente incorporado en los trabajos de mediación didáctica de autores como Dolz (1994), Dolz y Pasquier (1996), Murillo (2010), Tormo (2017) entre otros.

Sintetizados así los principios del campo y acción didáctica, será preciso ahora determinar cómo se materializa la propuesta didáctica, para ello abordaremos la noción de SD como dispositivo elegido para el desarrollo de nuestra propuesta de investigación.

1.7.3 La propuesta de SD para la enseñanza de la composición escrita

Hasta el momento hemos argumentado a favor de una perspectiva didáctica para la revisión crítica y la acción sobre las formas y contenidos de la enseñanza aprendizaje de la lengua, de manera que hemos relacionado la concepción de campo didáctico con la teoría de la acción y de los géneros discursivos.

En este apartado expondremos los principios de trabajo con las SD, las cuales corresponden a nuestra elección metodológica y teórica para propiciar el contexto de enseñanza aprendizaje de

los contenidos lingüísticos privilegiados en esta investigación. Además de retomar su origen y fundamentación, expondremos algunos de los conceptos nucleares para la enseñanza de la composición escrita, en el marco de las SD, tales como la evaluación formativa, la actividad metalingüística y la escritura en etapas; conceptos que provienen de varios de los enfoques y perspectivas que ya hemos mencionado antes y que serán elementos centrales en la arquitectura de nuestra intervención didáctica.

En principio debemos aclarar que la propuesta de SD que retomamos en nuestro trabajo parte de la tradición experimentada en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona y desarrollada por autores como Anna Camps, Felipe Zayas, Pedro Carrasco, Xavier Fontich, Carme Gràcia, Oriol Guasch, Xavier Gutiérrez, Pedro Jimeno, Marta Milian, Teresa Ribas, Carmen Rodríguez, Teresa Verdaguer, Montserrat Vilà, Anna Cros, entre otros investigadores.

En este contexto, se conciben las SD como modelos para adelantar la producción global, oral o escrita. Dichos modelos están constituidos por un conjunto de rasgos que podemos enunciar así:

- Una intención comunicativa, razón por la cual, es preciso definir una situación discursiva coherente con esta, en lo posible, real.
- Una propuesta de aprendizaje con objetivos específicos y explícitos que pueden convertirse en los criterios tanto de producción como de evaluación de los textos que se producen (Camps, 2006).
- La propiciación de situaciones de enseñanza-aprendizaje innovadoras y productivas, en cuyo centro se ubica a los estudiantes y sus posibles interacciones, como los principales actores.

Tal visión plantea el trabajo con las SD desde los objetivos de producción y de aprendizaje. En el marco de dichos objetivos son relevantes algunos aspectos que Camps (2006) describe de la siguiente forma:

1. *La globalidad del trabajo.* Se logra en el desarrollo de SD, viene dada por la intención del sujeto; por la actividad que se quiere desarrollar, es decir, que aquello que el sujeto desea realizar da el carácter global a su trabajo y dota de sentido las actividades discursivas, pues el uso que se hace de la lengua es intencional (no como vehículo para la elaboración de contenidos).
2. *La finalidad de la actividad da sentido a lo que se realiza.* Las actividades adelantadas por quien escribe han de ser intencionales mediante el uso de género discursivos (por ejemplo escribir una reseña, un artículo científico, una tesis, un proyecto de grado). La intencionalidad articulada a la elección de un género otorga sentido a la escritura por el hecho mismo del logro, es decir, que el uso de la lengua es funcional y los aspectos (elementos formales) necesarios para lograr escribirlo (saber escribir) harán parte de la globalidad de esa producción discursiva, lo cual genera, a su vez, aprendizajes significativos.
3. *El aprendizaje puede tener lugar durante todo la actividad de producción.* En el proceso la interacción (Vigotsky) potencia el aprendizaje y desarrolla la capacidad metalingüística.

En síntesis, el desarrollo de una SD, estará guiado por las características de la actividad que se quiera lograr, por los objetivos y por la complejidad de la misma, sin embargo, habrán elementos comunes que se pondrán en juego para alcanzar el doble objetivo de producción y de aprendizaje, dichos elementos se disponen, según Camps (2006) en unas *fases de desarrollo*:

1. De preparación. Fase para tomar decisiones sobre las características del proyecto *¿Qué hay que hacer?* Y el objetivo final. En esta etapa se explicita los parámetros de la situación discursiva (*¿Qué? ¿Con qué intención? ¿Para quién? Etc.*). Y, a su vez, los objetivos de aprendizaje *¿Qué hay que aprender?* Estos dos objetivos darán sentido a la actividad que se realiza y serán estímulo para alcanzarla.

2. De realización. Fase en la cual se observan dos actividades: una de producción y otra de aprendizaje. La de producción lleva consigo un proceso de planificación, textualización y de

revisión, las cuales se interrelacionarán con otras tareas que ayudarán a la construcción del “saber – hacer” del estudiante. Para que esta fase se desarrolle, Camps (1996), estipula tres características infaltables:

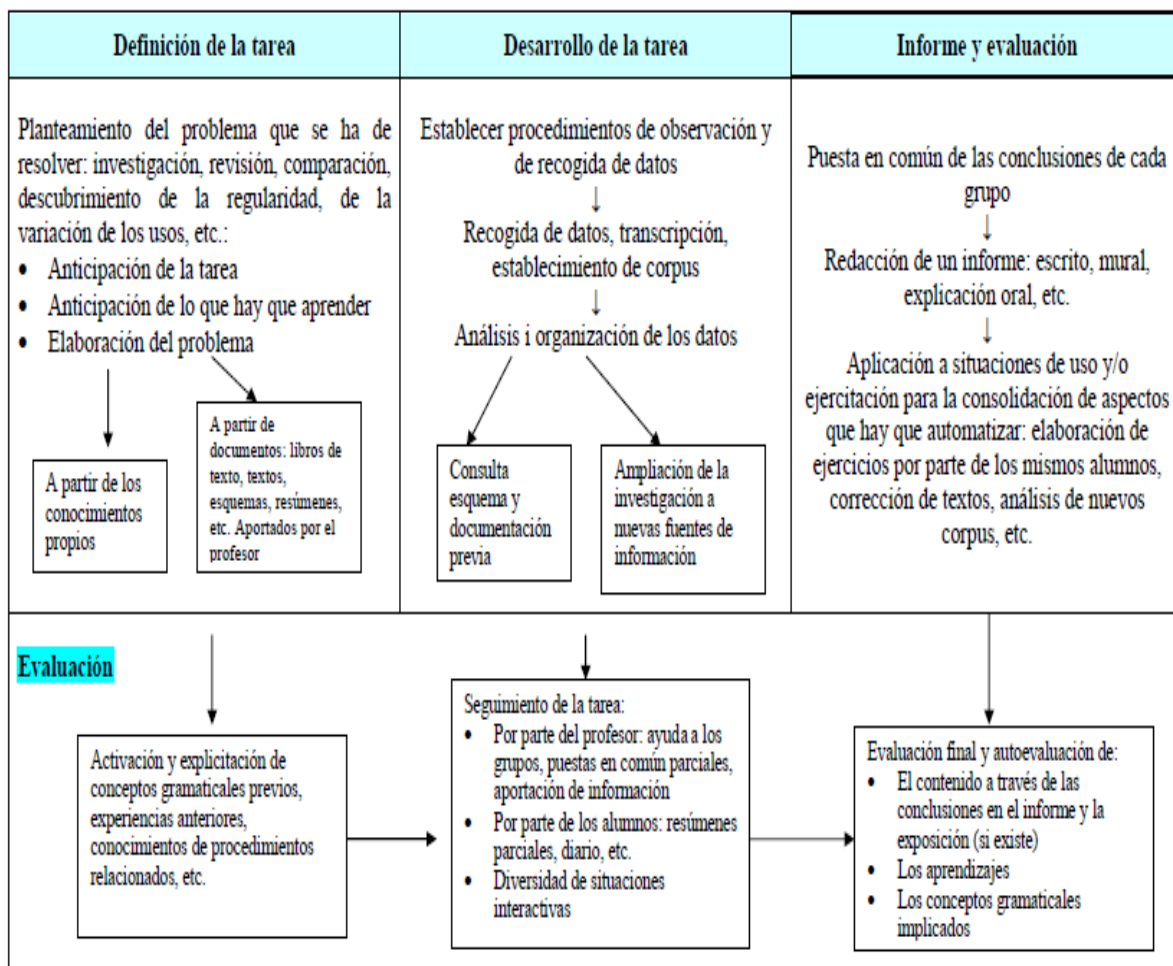
- Escribir en colaboración permite que la escritura sea “instrumento del pensamiento”, es decir, que sea un proceso de “transformar el conocimiento” Bereteir y Scardamalia (1992) y no un proceso de “decir el conocimiento”; para ello es importante que haya una *interacción entre compañeros y el profesor*.
- Usar otros textos que se convierten en “*modelos vivos*” para aprender a escribir.
- *Dominar los elementos que conforman el todo*. Para ello, se deben realizar actividades que permitan el trabajo de aspectos específicos relacionados directamente con el género discursivo e integradas a la actividad final.

4. **De evaluación.** Fase que muestra que la evaluación, en este modelo, se basa en el concepto de evaluación formativa, la cual hace parte del proceso interactivo de producción y aprendizaje, objetivos de una SD. En ese sentido, una SD debe contener instrumentos que permitan a sus participantes, tanto la toma de conciencia sobre el aprendizaje, así como las dificultades y posibles soluciones a las mismas.

Los aspectos enunciados convergen en el siguiente modelo propuesto por Camps (2006, p.2).

Figura 4. Modelo hipotético para la investigación sobre el razonamiento metalingüístico de los escolares

MODELO HIPOTÉTICO PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL RAZONAMIENTO METALINGÜÍSTICO DE LOS ESCOLARES



Fuente: Camps. (2006). En: Camps, A y Zayas, F. (coords.), secuencias didácticas para aprender gramática. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial graó, p. 2.

Esta concepción de SD toma sentido en nuestra propuesta investigativa si tenemos en cuenta que se busca la máxima productividad de la actividad de escritura, por medio de un proceso organizado y, a su vez, flexible, el cual promueve un trabajo reflexivo para llegar a ese doble objetivo de producción y aprendizaje. Es en este punto cobran sentido, como dijimos líneas atrás, los presupuestos de la teoría sociocultural, en tanto que se asume el papel determinante de la interacción social en la construcción de los aprendizajes. Consideramos, de este modo, que el aprendizaje es una actividad social construida con otros y en diferentes espacios sociales, en los

cuales median instrumentos, entre ellos el lenguaje y sus formas –los géneros-, en cuya interacción ocurren modificaciones de las estructuras cognitivas. En este orden de ideas, creemos que es importante tener en cuenta los siguientes elementos:

- Para aprender a escribir es necesario prestar atención a los elementos que surgen de diferentes situaciones o esferas de la actividad: culturales, académicas, escolares, sociales.
- Para enseñar y aprender a escribir se deben realizar diferentes actividades de lectoescritura y actividades orales que fortalezcan el proceso y que permitan el aprendizaje de las características discursivas del tipo de texto que se quiere lograr.
- El trabajo escrito debe propiciar la reflexión sobre el uso del lenguaje (metalingüística), por medio de actividades de uso de la lengua que estén vinculadas a esos conocimientos específicos necesarios en esa actividad.

En esta dirección, Camps (1996) indica que aprender a escribir es un proceso en el que se reconstruye el lenguaje oral (utilizado en la conversación oral) y en el que se aprende a emplear la lengua en una situación comunicativa. En dicha situación ni escritor ni lector, comparten una misma situación (contexto). Tal perspectiva deja entrever, como lo afirmamos anteriormente, que la escritura es una actividad humana de construcción semiótica, la cual se transforma constantemente por las herramientas de su hacer, esto es, por el lenguaje, sus medios y técnicas de producción.

Ahora, si tomamos en cuenta que las SD parten de la propuesta de dos actividades: una discursiva y otra de aprendizaje, asumimos que mientras se aprende a escribir, también se trabajan, mediante diferentes instrumentos, aspectos lingüísticos específicos necesarios para lograrlo. Esta idea de actividad se relaciona con la propuesta de organización del discurso en géneros retomada de Bajtin (1982) y descrita antes. A su vez, halla consonancia con la teoría de la actividad (Leontiev y Engeström) con la cual se analiza el comportamiento humano y el conocimiento relacionados a esferas de actividad.

1.7.4 Nociones nucleares para la enseñanza de la composición escrita en la propuesta de SD

El trabajo con SD para la enseñanza de la escritura se ha nutrido, como hemos visto antes, de la variedad de teorías y resultados de investigación producidos en las disciplinas que se ocupan de sus objetos. En particular, su marco conceptual ha retomado los aportes de las ciencias de la lenguaje y la psicología y ha experimentado una evolución relacionada con las tendencias que previamente revisamos en los enfoques cognitivos, sociocognitivos y socioculturales. En esta confluencia se reconoce una extensa y seria producción de constructos frente a los cuales nos interesa detenernos en algunas de las nociones que consideramos centrales tanto para el diseño metodológico de la SD, como para las rutas de interpretación de los resultados de nuestra intervención, nos referimos a los conceptos de *evaluación formativa*, *actividad metalingüística* y *modelos de producción escrita en etapas*.

A continuación presentaremos una síntesis de dichos elementos, aclaramos que nuestro objetivo no es mostrar una revisión exhaustiva de los conceptos, tanto como hacer énfasis o retomar aquello que resulta más significativo para nuestro proyecto de investigación. Asimismo es pertinente considerar que gran parte de los aspectos que expondremos a continuación ya han sido introducidos a lo largo de este capítulo, de modo que procuraremos una visión en algunos momentos sucinta y en otros, más detenida.

1.7.4.1 Evaluación formativa

El concepto de evaluación en el marco del trabajo con SD es, sin duda, una de las nociones de mayor relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, por cuanto este es el mecanismo que permite establecer si los objetivos lingüísticos de las experimentaciones didácticas rinden los frutos esperados y, con base en ello, determinar las acciones de mejoramiento y de transformación curricular.

Si bien la teoría y práctica sobre la evaluación ha evolucionado según la predominancia de las diferentes perspectivas (conductistas, cognitivo, psicosocial, entre otros), en la modalidad de

implementación de SD, hoy existe un consenso generalizado sobre el papel formativo de la evaluación: más que un instrumento probador de logros, la acción de evaluar constituye el factor mismo de la regulación del proceso de aprendizaje, tanto de la composición como de las estructuras de los textos, por lo que se alude a ella como *formativa*.

Al respecto Camps y Ribas (2000) sostienen que en la aplicación de SD “la evaluación de cada alumno/a no se fundamentará únicamente en el éxito o en el fracaso final, cuando ya no hay remedio, sino en los procesos que sigue, en los cambios que el texto va experimentando y, por tanto, en los progresos que realiza a lo largo del proceso” (p. 47).

Desde esta perspectiva la evaluación formativa es inherente a cada una de las etapas de una SD, de modo que a lo largo de la actividad permite recoger el conjunto de aprendizajes y tomar conciencia sobre ellos, por lo cual, insisten Camps y Ribas, se trata de un potente recurso metacognitivo para alumnos y enseñantes. En este orden de ideas, la evaluación formativa es el elemento comunicante entre las principales actividades de una SD centrada en la enseñanza de la composición escrita:

- I) La redacción de un texto en el seno de una actividad real y con un propósito comunicativo definido, y
- II) II) las actividades de aprendizaje necesarias para el reconocimiento y producción del género discursivo elegido (análisis de ejemplos, ejercicios de aplicación, síntesis de conceptos, etc),

Lo anterior, como muestran Camps y Ribas (2000), ocurre porque en la intersección de estos dos procesos la evaluación es el mecanismo regulador del ciclo de retroalimentación, en el cual el alumno al producir y revisar un texto - con la mediación de instrumentos de evaluación formativa- aprende los contenidos específicos, luego de lo cual estos aprendizajes se suman como herramientas conscientes para regular la escritura de sus textos.

La hipótesis de las autoras es que “en la resolución de problemas de redacción los instrumentos de ayuda y las situaciones interactivas que tienen lugar en el proceso son al mismo tiempo

instrumentos de aprendizaje de procedimientos y de aprendizaje metalingüístico” (p. 48), por lo que en el diseño de una SD el didacta debe procurar la inserción y creación conjunta de una variedad significativa de instrumentos de evaluación formativa que procuren el ciclo mencionado, pero que además provean los datos necesarios para investigar sobre su propia acción didáctica.

En suma, la evaluación formativa en la actividad de la composición escrita es un mecanismo de regulación en manos de todos los sujetos implicados en la tarea de escribir un género, pero a diferencia de lo que puede ocurrir en otras disciplinas, en la didáctica de la lengua esta evaluación estará centrada en los mismos contenidos de enseñanza, por lo cual, ensanchará la posibilidad de reflexionar sobre la lengua y sus procesos de comprensión y producción.

Ahora bien, antes hemos dicho que en la concepción de evaluación formativa han influido enfoques como el conductista, el cognitivo, el sociocognitivo y el psicosocial. Algunas de estas perspectivas ya las hemos nombrado, por lo que nos gustaría referirnos, de manera panorámica a los aportes que tendremos en cuenta en nuestra comprensión de este elemento.

Frente a los **enfoques conductistas o conductuales**, según señalan Román y Diez (1989), en estos la evaluación ha estado ligada a la concepción de medición del logro de los objetivos propuestos por el docente o por la institución. De hecho, gran parte de esta concepción reposa en la noción de medición y rendimiento asociada a la masificación de la educación y a la regulación, por parte de los estados democráticos, de los planes de formación y las metas de la educación pública.

En este paradigma se estipulan como propósitos de la evaluación el estimativo del logro, generalmente en términos cuantitativos y estandarizados, de allí que, como lo destacan Camps y Ribas (2000), los instrumentos privilegiados hayan sido los test y las pruebas parametrizadas, de modo que la evaluación se asimila a la noción de medición objetiva.

El auge de la evaluación de corte conductista fue significativo durante el siglo XX, pues la investigación en ciencias de la educación estuvo en estrecha relación con los presupuestos del

paradigma positivista, bajo el cual las disciplinas dedicadas al campo de la formación también aspiraron a cuantificar los logros en términos de mejoramientos en el rendimiento, gracias a conductas de instrucción estipuladas y probadas. Para el caso de la enseñanza de la composición escrita no resultan muy lejanos e incluso persisten los modelos de evaluación de la escritura enfocados en el dominio de las nociones gramaticales y sintácticas o en la revisión de los textos como productos finales, a la luz de criterios establecidos mayoritariamente por el docente, escasamente socializados y producidos de manera individual y por fuera de aula.

En efecto, como vimos en el apartado dedicado al surgimiento del movimiento WAC y WID, en la iniciativa de los cursos de composición escrita en las universidades, esta visión de evaluación correspondía a la concepción de dominio de la lengua como saber teórico replicable y generalizable a nuevos contextos de producción. La representación de evaluación formativa coincidía con la noción de corrección y calificación, a menudo de la forma y por fuera de contextos reales de uso del lenguaje.

Pronto, las advertencias frente a las debilidades de la evaluación formativa bajo el enfoque conductista llevaron a una seria transformación de las prácticas institucionales. La consolidación y avances de los *enfoques cognitivos* dieron luces sobre la importancia de los procesos de aprendizaje de cada individuo, procesos además diferenciados por los perfiles cognitivos y las formas de enfrentar y resolver las tareas.

Bajo este enfoque, como advierten Camps y Ribas (2000) más que los resultados finales el interés recae en reconocer el repertorio de estrategias seguido por un estudiante, un grupo o un docente para componer un texto. Si antes los instrumentos privilegiados fueron los tests estandarizados y la cuantificación de resultados finales, en esta perspectiva la diversificación de modalidades evaluativas proporciona un repertorio que hoy es nuclear en los modelos de enseñanza y en las secuenciacines didácticas, entre cuyos instrumentos se distinguen los cuestionarios, el seguimiento de las actitudes y comportamientos durante la realización de una tarea, el registro de las interacciones grupales e individuales (en voz alta) durante fases de planeación, textualización o revisión, entre otros.

Como se infiere, este conjunto de instrumentos antes que relacionar logros, proporciona información sobre lo que ocurre en la mente de quien escribe y brinda evidencia de aquello que puede contribuir a una mejor resolución de las tareas. En esta concepción se ubican las teorías sobre las prosas del lector y del escritor (Bereteir y Scardamalia ,1992), los trabajos con la composición de borradores, los procesos de textualización, el reconocimiento de la organización superestructural y de las tipologías textuales (Werlich, 1976; Halliday y Hasan, 1976; Adam, 1985; Bronckart, 1985; Castelló y Monereo, 1996; Beaugrande y Dressler 1997), que antes mencionamos.

La evaluación, por tanto, ubica en el centro de la actividad formativa al estudiante y a las distintas mediaciones que puedan ocurrir en ocasión del proceso de enseñanza y aprendizaje; de allí que se retomen las teorías de Vigotsky (1978) sobre la mediación de los instrumentos semióticos en los procesos inter e intrapersonales, es decir, el papel de la Zona de Desarrollo Próxima, comprendida como la distancia entre aquello que el sujeto domina y aquello que puede llegar a dominar en el espacio compartido con otros (el docente, los compañeros, los miembros de su comunidad).

Al considerar la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo, la labor didáctica procura los espacios de construcción mediante la proporción de instrumentos evaluativos que privilegian el trabajo en parejas, la revisión colaborativa, la actividad de hablar para escribir, el uso de portafolios, la proporción de pautas y descriptores, así como la implementación de pruebas psicométricas. Muchos de estos instrumentos son diseñados de manera colectiva o ampliamente socializados con los estudiantes, de manera que los participantes de la actividad crean y exploran sus representaciones sobre las tareas implicadas en la producción textual.

Esta perspectiva de la evaluación, como muestran Román y Díez (1989) y Camps y Ribas (2000), es fortalecida por la visión que el **enfoque psicosocial** amplía gracias a las aportaciones de las investigaciones y teorizaciones hechas en el contexto francófono (Cardinet, 1991), en donde se insiste en el carácter contextual de la evaluación. Según esta concepción, la estandarización de los resultados en la evaluación revela una concepción fragmentada de los

procesos de aprendizaje, por cuanto se soslaya el papel decisivo de los factores sociales en el aprendizaje.

En consonancia con lo anterior, en este enfoque la evaluación formativa no conduce a un resultado predecible por cuanto su verdadero espacio de ocurrencia es la relación de interacción entre un estudiante y su docente, su par o su grupo; de allí que la traducción de unos resultados a una valoración definitiva es incierta, dado que esta será un comportamiento circunscrito a una situación específica, de ahí que la evaluación deba ser continuamente adaptada.

A juicio de Cardinet (1991) en el enfoque psicosocial una de las nociones más relevantes es la de autoevaluación. De hecho, para el autor, esta constituiría el fin mismo de la acción formativa, pues sus principios son la regulación y autorregulación del aprendizaje, acciones que se construyen gracias al influjo de las interacciones entre los individuos y su contexto.

Bajo estos presupuestos se concibe que la enseñanza de la composición debería estar encaminada a propiciar los escenarios de interacción social necesarios para el aprendizaje, constituidas estas por las situaciones de conflicto, resolución, discusión y construcción grupal del conocimiento. En el conjunto de las aportaciones de este enfoque, consideramos central la distinción de los diferentes tipos de interacciones que, retomando a Camps y Ribas (2000), podríamos sintetizar así:

- I) Las ocurridas por la acción del docente en su interacción con los grupos de estudiantes al proponer materiales, pautas o criterios de evaluación.
- II) Las que se desarrollan en el marco de actividades compartidas entre estudiantes o entre el docente y su alumno, tales como las revisiones colaborativas, las planeaciones conjuntas, las discusiones grupales.
- III) Las que hace el alumno como proceso de autorregulación de su propio trabajo.

Para Abrecht (1991) citado por Camps y Ribas (2000). entre estas interacciones las relativas a las acciones de autoevaluación serían definitivas para el aprendizaje, pues conducen a la toma de conciencia e interiorización de los saberes y estrategias necesarias para afrontar nuevas tareas de manera autónoma. De este énfasis resulta que el centro del aprendizaje, en nuestro caso de la composición escrita de un género, no recae tanto en el saber mismo, sino en la toma de conciencia sobre cómo aprenderlo, de ahí que las intervenciones didácticas deberán garantizar los escenarios de interacción con el uso de mediaciones o instrumentos evaluativos que brinden oportunidades de autorregulación de los tres objetos de la evaluación formativa: texto, proceso de composición escrita y proceso de aprendizaje.

El panorama que hemos presentado, como insistimos antes, es una visión bastante general de los antecedentes que hoy conforman el sustento teórico y conceptual de la evaluación formativa en el seno del trabajo con SD. Conviene aclarar que otros aportes sustanciales, entre ellos, los hechos en el contexto francófono (ver los aportes del Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné-GRAFE, dirigido por Ecaterina Bulea Bronckart et Joaquim Dolz-Mestre, la visión del enfoque denominado Pedagogía del Texto -PdT, el grupo de recherches sur les didactiques des disciplines et les enseignements généraux. Groupe EVA en Francia) son nucleares en la teoría y práctica de la evaluación formativa. A continuación, recogemos otros elementos a modo de conclusión de los aportes que hemos esbozado hasta el momento sobre la evaluación formativa:

- La evaluación, en el proceso de enseñanza de la composición textual, más que un mecanismo que pondera resultados es un elemento vertebral del proceso de aprendizaje, por cuanto es inherente a la actividad misma de escribir, de modo que una situación de enseñanza y aprendizaje tendrá como uno de sus elementos centrales la variedad de recursos que propicien las interacciones entre los distintos participantes, en momentos clave de la secuencia y en estrecha relación con la metacognición, es decir, con la incorporación consciente de los conocimientos sobre la composición del texto y el aprendizaje.
- En una SD para la enseñanza de la escritura la evaluación formativa tendrá como centro al estudiante, aunque no sea el único objeto de evaluación, pues tanto la dinámica grupal como la actividad del enseñante harán parte de la situación de aprendizaje. Según este principio,

la evaluación formativa procura la explicitación de las expectativas de aprendizaje de los integrantes, así como los criterios que traducen esas expectativas. Para lograr este propósito se requieren instancias de diseño y apropiación bajo diferentes modalidades de evaluación (mutua, coevaluación, autoevaluación) conducentes al logro de la autoevaluación.

- La evaluación formativa contempla como objetivos de revisión distintos niveles del texto, con el fin de garantizar una visión integrada de este, de manera que además de atender a los dominios de aspectos formales del código, se busca, como muestra Milian (1997) y Camps y Ribas (2000), hacer énfasis en tres niveles:
 - a. La imagen exterior del texto, la cual se corresponde con una representación o expectativa social compartida por los interlocutores.
 - b. El contenido que presenta el texto en relación con la intención comunicativa y la función.
 - c. El aspecto formal del texto en atención a los criterios de corrección idiomática, la coherencia, la cohesión, la limpieza gráfica y ortográfica.

Frente a estos niveles, la evaluación formativa procura una comprensión integrada mediante el manejo de criterios que permiten observar y distinguir las posibles debilidades y estrategias para trabajar sobre ellas y sobre el proceso mismo de aprendizaje.

- La evaluación formativa del aprendizaje de la composición es procesual y atiende a la revisión del texto en sus diferentes versiones (escrituras intentadas o borradores y productos finales) como muestra de la incorporación de aprendizajes. A su vez se sigue la actividad que ha conducido a la escritura, lo que se ha hecho durante el proceso y el conjunto de mediaciones para el logro de la tarea.
- En la implementación de la evaluación formativa se pueden articular variedad de instrumentos asociados al seguimiento y regulación de la actividad de escritura y aprendizaje en los distintos niveles del texto. El diseño de dichos instrumentos estará a cargo de todos los sujetos que integran la actividad, de suerte que algunos podrán ser

introducidos por el docente y otros podrán ser elaborados de manera conjunta. En todo caso, los criterios, descriptores, expectativas y modos de valoración de las tareas serán socialmente compartidos y consensuados; además podrán variar en función de los objetivos, pues de ninguna manera constituyen aspectos inamovibles.

- Entre la variedad de instrumentos con propósitos evaluativos se pueden distinguir, como exponen Camps y Ribas (2000), aquellos diseñados para lograr el aprendizaje de los contenidos elegidos en la SD, denominados “instrumentos ordinarios” y otros, “específicos” que tienen funciones propiamente evaluativas. En conjunto, la estructura de estos instrumentos puede tomar la forma de pautas de control para el seguimiento de los procesos de planeación, textualización y revisión; listas de criterios para la regulación de subcomponentes de la tarea; cuestionarios para el seguimiento de la representación de la tarea o de las dificultades y modos de superarlas; test para comprobar aprendizajes de contenidos lingüísticos específicos; listas de pautas o criterios para la autoevaluación; entre otros insumos, generalmente planeados bajo la forma de rejillas o grillas en las que se distinguen criterios, descriptores y valoraciones (cerradas o abiertas). Las formas de implementación también varían según las intenciones de aprendizaje, procurando siempre formas de interacción variadas (entre estudiantes, entre el estudiante y el docente, en grupo, individual).
- En el desarrollo de una SD la evaluación formativa hace parte de todo el proceso, pero su activación varía según los momentos específicos, por ejemplo, al inicio de la SD las intenciones están relacionadas con el reconocimiento y representación de la tarea, la activación de los conocimientos previos y la socialización de expectativas frente a la situación comunicativa y los géneros privilegiados. Durante la implementación, el proceso se centra en el control y aprendizaje de los contenidos lingüísticos, las etapas de producción del texto y las actividades alrededor de la escritura. Finalmente, se busca evaluar los textos logrados y los aprendizajes frente a toda la actividad de escritura y la SD.
- La información resultante de la evaluación formativa connota dos tipos de resultados igualmente relevantes: por un lado, la valoración del aprendizaje del proceso de

composición y regulación del estudiante y del grupo; por otro, los datos que permiten reflexionar sobre la misma actividad didáctica, de modo que el enseñante pueda direccionar los objetivos, las estrategias y los puntos débiles de su intervención. Finalmente,

- La evaluación formativa, como mencionamos anteriormente, tiene como centro al estudiante, sus interés, sus intenciones comunicativas y su proceso de aprendizaje, por tanto, su concepción y aplicación es consecuente con el trabajo de los géneros discursivos, en tanto que estos explicitan formas de uso del lenguaje socialmente reguladas y consensuadas, quiere decir que toda intención evaluativa de la lengua está relacionada con la actuación lingüística real y situada.

Ahora bien, del conjunto de elementos que hemos enunciado se infiere una estrecha relación entre el concepto de evaluación formativa y de actividad metalingüística, pues todos los principios de la evaluación implican la reflexión tanto de los aspectos de la lengua y de la producción de un texto, como de los procesos mentales llevados a cabo para resolver una tarea de escritura. En la siguiente sección nos ocupamos de esta relación y de su lugar en el diseño y aplicación de una SD.

1.7.4.2 La actividad metalingüística en el proceso de aprendizaje de la composición escrita

Antes hemos relacionado los procesos de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita con la reflexión explícita y guiada sobre la lengua. Dicha posibilidad se conecta estrechamente con el concepto de actividad metalingüística, noción ampliamente discutida desde las perspectivas lingüísticas, cognitivas y sociocognitivas antes mencionadas.

Frente a estas perspectivas y con el fin de introducir una concepción acorde con nuestros propósitos investigativos, esbozaremos algunos de los presupuestos hechos desde estos enfoques para finalmente lograr un acercamiento al concepto que nos interesa. Conviene aclarar que el panorama que presentamos a continuación retoma, en su mayoría, la propuesta de Camps y Ribas (2000) y de Camps et al (2005), en su imprescindible fundamentación de las SD.

En principio, y según lo sustenta Jakobson (1988), bajo el concepto de actividad metalingüística suele describirse la posibilidad de hacer uso de un metalenguaje, en nuestro caso, del español, para referirse al código mismo, a su estructura y significado, como forma de tomar consciencia de este y explicitarlo. Sin embargo, en el reconocimiento de esta función es posible caracterizar dos direcciones: por un lado, los partícipes de una actividad comunicativa usan el lenguaje para regular la intercomprensión, de modo que seleccionan el léxico, las estructuras gramaticales y los rasgos que garantizan la pertinencia de su enunciado, evidenciando con ello su conocimiento implícito de la lengua. Por otro lado, el uso puede estar destinado al análisis del código mismo, en cuyo caso, el conocimiento se hace explícito en el dominio de un metalenguaje.

Para la situación explícita de la composición escrita las dos posibilidades enunciadas: lenguaje centrado en el uso y lenguaje centrado en el sistema, plantean un continuum importante para su comprensión, pues como señalan Camps et al (2005) el hecho de saber expresarse de modo pertinente no depende necesariamente del conocimiento explícito de la norma lingüística y, por su parte, el dominio de la convención o norma gramatical tampoco garantiza el “éxito” de la comunicación.

Así pues, en lo que concierne a esta función son dos las implicaciones en los estudios de la composición escrita: en el desarrollo de una tarea de escritura podría reconocerse la presencia de actividad metalingüística sin que haya uso de un metalenguaje, pero también, y según, hemos visto al referirnos a los principios de la evaluación formativa y de la teoría de la actividad, el hecho de promover un conocimiento explícito de los mecanismos de funcionamiento de la lengua, verbigracia, los recursos propios de la intertextualidad, si bien no garantiza por sí solo un mejor desempeño de la tarea, si podrá - siempre y cuando esto ocurra en relación con una actividad situada de comunicación- generar distancia entre estos elementos y su funcionamiento, distancia que puede transformar las condiciones de entendimiento y ensanchar la reflexión sobre ellos.

Para comprender mejor lo anterior, podríamos ilustrar lo ocurrido con el dominio de los recursos de citación en la redacción. La mayoría de los estudiantes de pregrado reconoce que para hacer referencia a la voz de otros autores es preciso mencionar los datos de la fuente: autor, año o

página, y que esto puede hacerse de manera integrada, es decir, incluyendo los datos en el enunciado que antecede la cita o bien llevándolos a un paréntesis. Ahora bien, un estudiante puede reconocer estas diferencias en el uso, pero podríamos suponer que una aproximación explícita y mediada al trasfondo retórico de dichas elecciones, en la cual se muestre la dependencia de estas con el compromiso o la distancia con lo enunciado, cambiará la forma de hacer uso de estos elementos y posiblemente generará un conocimiento replicable a otras situaciones.

En este supuesto coincidimos con Camps y Ribas (2000) cuando sostienen que si los aprendices conocen los elementos lingüísticos implicados en la producción de un texto, ese reconocimiento tiene el papel de una mediación que por sí misma los acerca a la apropiación significativa del uso de dichas unidades en otros lugares de la producción escrita.

Lo anterior es explicado por las autoras cuando aluden a la necesidad de ampliar el concepto de competencia gramatical propuesto por Chomsky, pues aunque este logra dar cuenta de la función del metalenguaje en la recuperación de la distancia entre el conocimiento implícito y explícito de la lengua, no es suficiente para comprender las transformaciones cognitivas que este uso *per se* de la lengua genera en el hablante.

Las autores proponen, entonces, volver la mirada a las teorías socioculturales y sistémicas funcionales, inspiradas en los aportes de Vigotsky y Halliday, gracias a las cuales se comprende que la lengua escrita es un constructo tecnológico con respecto al uso verbal. Como tecnología reglada por instrumentos semióticos que la representan y materializan (por ejemplo en grafías), esta podría tener incidencia en las formas de conceptualizar el mundo², pero sobre todo, marca una distancia que lleva a una mayor toma de conciencia de ella. De este supuesto se deriva que la escritura en sí misma implica un grado de actividad metalingüística que puede ser aprovechada en situaciones de formación para propiciar el conocimiento reflexivo y consciente de los textos.

² Incidencia que ha sido descrita por autores que analizan las diferencias entre las culturas orales y escritas (véase los trabajos de Ong, 1987; Olson, 1996).

Al respecto, Halliday (1994) muestra que “la lengua es un forma de interacción social” (p. 29) gracias a la cual se aprende, pero los modos de aprendizaje están siempre mediados por la interacción que permite su transformación. Si relacionamos este supuesto con el hecho de que los contextos escolares son escenarios privilegiados para las interacciones sociales, entonces tenemos que la situación didáctica para el aprendizaje de la composición maximiza las posibilidades de trabajo con la función metalingüística, y por ende, con el conocimiento reflexivo y la mejora de las habilidades escriturales. De esta comprensión se infieren las siguientes implicaciones para el trabajo con esta función en el desarrollo de SD y que serán centrales en nuestra investigación:

- La posibilidad de reflexionar sobre la lengua, tanto si esta reflexión se orienta a la regulación de los procesos y elementos de la realidad en la actividad de la comunicación, como si hace uso consciente de un metalenguaje, es una característica exclusiva de la interrelación humana. Ahora bien, en el desarrollo de este proceso metalingüístico, tal como muestra Culioli (1990), se pueden presentar diferentes modos de actividad metalingüística de acuerdo con el grado de conciencia implicado, lo que quiere decir que un estudiante puede llevar a cabo reflexiones sobre la lengua sin que estas usen un metalenguaje o sean conscientes, en cuyo caso se habla de actividad “epilingüística”, y en otras ocasiones esta actividad puede manifestarse mediante el uso de metalenguaje. Los dos casos son objeto de interés para un trabajo didáctico secuenciado, en tanto que constituyen posibilidades de ampliación y modelación hacia mayores grados de conciencia, a su vez son fuente de datos para la revisión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- En coherencia con la teoría de la actividad y de los géneros, asumimos que los grados de representación metalingüística ocurren y se transforman gracias a las interacciones, de suerte que una intervención didáctica que tenga por objeto la enseñanza de la composición escrita procurará estos escenarios bajo el supuesto de que estos contribuyen a la regulación de los procesos de aprendizaje y por tanto, a la mejora de las habilidades comunicativas.
- Un trabajo con la enseñanza y aprendizaje de la lengua, situado en la escritura de los géneros y en el escenario de situaciones comunicativas reales, deberá generar actividad

metalingüística significativa, por lo que es preciso alentar espacios de interacción y evaluación formativa que favorezcan dicha actividad y que conduzcan a un aprendizaje más consciente, autónomo y procesual de la lengua.

Por último, consideramos que el despliegue de la actividad metalingüística está relacionada con lo que en la tradición de los estudios socioculturales (Vygotsky, 1987, 1978; Olson, 1995 y 1998; Hayes, 1996) y en recientes teorizaciones sobre la alfabetización académica (Rosales y Vázquez, 1999; Carlino 2006; Mirás, 2000; Solé, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, 2005) se ha interpretado bajo el concepto de *función epistémica* de la escritura, es decir, aquella acción que la escritura por el hecho de ser herramienta propicia en las condiciones de la mente de quien escribe. Según este supuesto, cuando se escribe se desarrolla una actividad cognitiva mediada por una herramienta, cuyo uso no solo contribuye a la organización del pensamiento y del conocimiento, sino que además influye en la forma de aprendizaje. Retomando la concepción de Solé et al (2005) cuando se aprende a escribir no solo se hace sobre esta actividad sino que al lograrlo se aprende sobre aquello que uno escribe.

La relación descrita es central para nuestra investigación, pues señala que en el desarrollo de la actividad metacognitiva propiciada en una SD, cuyo contexto es el estudio de una disciplina, como es nuestro caso, además de propiciar aprendizaje sobre la lengua mediante la lengua misma, se promueva el aprendizaje *per se* de la disciplina, por ende, se activa el potencial epistémico de la escritura.

1.7.4.3 La escritura en etapas: modelos para su consideración

La investigación sobre los procesos de composición escrita en el siglo pasado, de manera particular la hecha desde las perspectivas cognitivas, puso al descubierto que la escritura no es proceso ocurrido a priori, sino que son múltiples los subprocesos mentales que conducen a una producción escrita. Desde muy temprano esta consideración tuvo como metáfora para la interpretación del proceso la concepción de modelos en etapas, diferenciados según el conjunto de subprocesos y las secuenciación entre estos. Como es propio de gran parte de la investigación psicolingüística se apela a la analogía computacional y se alude a momentos o etapas de la

maduración del texto. En una de las primeras propuestas, por ejemplo, Rohman y Wlecke (1964) distinguen tres momentos del proceso:

Pre-escritura: concebida como el momento de generación de las ideas. Ante una tarea de escritura, los autores activarán una primera representación e inician la invención del texto.

Escritura: en esta etapa los autores dan forma lingüística a las ideas concebidas durante la fase anterior. Se trata del momento de construcción del texto bajo los principios del código elegido.

Reescritura: finalmente los autores operan una fase de revisión y ajuste del texto producido.

Como se observa, en estos primeros modelos la concepción del proceso de producción escrita reposaba sobre la idea de una traza lineal y un conjunto de operaciones restrictivas de cada etapa, de suerte que en las concepciones educativas para la enseñanza de la escritura se asumía que si un estudiante desarrollaba el conjunto de operaciones en cada momento de la producción, tendría como resultado un texto de calidad. Por esta aparente sencillez y sistematicidad en el trabajo, este tipo de modelos fueron ampliamente acogidos en los programas de enseñanza escolar.

Sin embargo, la investigación posterior en el campo de la lingüística cognitiva permitió, gracias a la implementación de protocolos de escritura en voz alta durante la ejecución de una tarea de escritura (ver investigaciones de Emig, 1971; Flower y Hayes, 1980a, 1980b), determinar que en la actividad de producción de un texto las operaciones son mucho más complejas que el paso de una etapa a la otra. Las conclusiones de estos trabajos apuntaron a considerar la producción textual como una dinámica de integración de los niveles, sin que con ello se llegue a saturarlos, es decir, un autor puede estar en proceso de revisión del texto y replantear estrategias de planeación o de escritura.

Al respecto, Sommers (1980) argumenta que los escritores experimentados no siguen un proceso de revisión iniciado tras la finalización de la redacción, más bien la corrección o reestructuración del texto ocurre continuamente. Aunado a lo anterior, en el despliegue de las estrategias, así

como en la elección de los momentos para su aplicación los estilos individuales, los perfiles cognitivos y lingüísticos de cada escritor determinan diferencias en los modelos de producción.

Esta perspectiva de interacción entre los distintos niveles y etapas de producción de un texto lleva a autores como Flower y Hayes (1980a, 1980b) a postular que si bien es posible establecer un modelo en etapas para explicar los procesos cognitivos implicados en la producción escrita, la figura del “modelo” funciona como representación figurada mas no como un esquema lineal. Para los autores resulta más significativo considerar la relación entre los diferentes componentes del proceso, de suerte que hacen énfasis en el papel de la memoria a largo plazo (MLP) en la evolución del texto. Según su modelo, gracias a la MLP se recuperan todos los conocimientos del autor acerca de los contenidos, esquemas textuales y exigencias retóricas para cumplir una tarea de escritura.

Ante el desafío de construir un texto cada sujeto activará una representación basada en su experiencia o enciclopedia y con ello enfrentará un primer desafío. Un segundo desafío, según Flower y Hayes (1980a, 1980b), estará configurado por “el problema retórico”, es decir, por el conjunto de las elecciones necesarias para lograr el propósito comunicativo. Como lo hemos mostrado antes cuando revisamos los aportes del enfoque cognitivo y la propuesta de Flower (1979), las diferencias entre la prosa del lector -escritura adecuada a los propósitos y a las características de la audiencia- y la prosa del escritor -escritura para sí mismo o de descubrimiento, explican la forma como los autores resuelven los desafíos de la tarea.

Para Flower y Hayes (1980a, 1980b) la escritura de un texto plantea un continuo conflicto entre los retos antes señalados, retos que además atraviesan los distintos momentos de la evolución del texto, que, de acuerdo con los autores, podrían concebirse así:

La planificación: este proceso no se refiere únicamente a la generación de ideas o de un plan de escritura. De acuerdo con los autores se trata de una operación mucho más compleja en tanto que se relaciona con la activación de la representación del texto, representación por demás variable según la información de trabajo disponible en la MLP y las diferencias individuales; así un autor puede recurrir una planificación inicial recogida en un dibujo, un esquema o una

palabra. Al activarse la primera representación también se despliegan varios subprocesos, entre ellos, la generación de ideas, la adecuación de estas al significado que se quiere lograr, los modos de organización lógica de los conceptos, la jerarquización. Este proceso, como aclaran Flower y Hayes (1980a,1980b), está continuamente afectado por los objetivos superiores del autor, es decir, por las expectativas frente al problema retórico (audiencia, propósito del texto, organización textual) y, aunque estos objetivos se derivan de la información disponible en la MLP, la misma actividad de planificación los modifica o adecua, lo que significa que la planificación como proceso no se restringe a un solo momento de la escritura, más bien se produce a lo largo de esta.

Traducción: este proceso recoge las operaciones referidas a la concreción de las ideas en el lenguaje escrito. Los autores lo denominan traducción, pues más que un acto de escritura se trata de tornar la representación inicial que puede ser no lingüística, para modelarla en enunciados adecuados a una normativa guiada por la integración sintáctica y léxica. Los conflictos de la tarea están dados por la complejidad de la operación de traducción del pensamiento al lenguaje. Como lo sugieren Flower y Hayes (1980a, 1980b), muchas de las diferencias entre los escritores expertos y novatos se aprecian en la forma de traducción, pues los primeros estarían más centrados en la construcción del significado que en la adecuación sintáctica o gramatical. Según los autores, una excesiva concentración en dichos aspectos puede interferir en el objetivo global de la tarea.

La revisión: este proceso a diferencia de los anteriores tiene una mayor flexibilidad durante la producción escrita, pues puede ocurrir en todo momento y desencadenar subprocesos referidos a las otras etapas. En la revisión los autores combinan las tareas propias de volver sobre el texto y las de evaluación, de suerte que deciden sobre los ajustes y del texto al desafío retórico. Esta tarea es guiada por la *operación de control*, gracias a la cual los autores activan estrategias que les permiten decidir en qué momento pasan de un subproceso a otro.

El modelo expuesto por Flower y Hayes (1980a, 1980b) permite cuestionar la linealidad de los procesos implicados en la producción textual y otorga un papel central a las estrategias de control basadas en los objetivos específicos y globales. Las observaciones de los autores en

términos de diferencias en la forma de abordar la tarea de escritura tienen, sin duda, implicaciones relevantes en las decisiones didácticas, pues advierten sobre la posibilidad de comprender aquellos recursos que resultan más eficaces en la maduración de un texto y, por ende, que podrían ser alentados en escritores que inician su formación.

Por otra parte, llaman la atención sobre la complejidad de la escritura en relación con las posibilidades de inserción de un subproceso en otro y la consecuente actividad metacognitiva que esto desencadena, pues este hecho supone que en el proceso de escritura los autores crean una red de objetivos, pero tal construcción no es estática sino que va transformándose según los resultados de uno u otro subproceso y, lo más importante, gracias al conocimiento adquirido sobre la escritura.

Muchos de estos principios hoy son ampliamente aceptados en los programas de enseñanza aprendizaje de la composición acogidos en escuelas y universidades, no obstante, como señala Camps (1990), en esta comprensión aunque se insiste en la posibilidad integradora de los subprocesos, la perspectiva sigue teniendo un carácter secuencial y restringido de la recursividad. Otras de las críticas al modelo reposan en la escasa atención que prestan al proceso de textualización, en términos de las demandas lingüísticas que supone la redacción, así como el poco énfasis puesto en las diferencias entre aquello que hacen los escritores expertos frente quienes se inician. Ante estas limitaciones son varias las propuestas que permiten complejizar la mirada y que para nuestros propósitos didácticos resultan relevantes; nos referimos a los modelos interaccionales y a la propuesta del interaccionismo sociodiscursivo.

Con respecto a los primeros, la propuesta de De Beaugrande (1982, 1984) recoge una visión mucho más dinámica de la forma como los distintos subproceso se integran. Para este autor la composición de un texto no se relaciona tanto con la automatización de etapas o circuitos, como con la ejecución en asocio de otros factores de suma relevancia, entre ellos, los sociales, motivacionales o contextuales. De acuerdo con el autor, solo la consideración de la situación comunicativa real puede dar cuenta del proceso que guía la composición, sin que ello implique renunciar a la idea de sistematicidad. Según este principio, en la producción de un texto los distintos estadios son paralelos y van cooperando de acuerdo con las estrategias y niveles de

profundidad a los cuales puede llegar el procesador. Este presupuesto explica por qué los escritores expertos suelen detenerse en los aspectos más profundos del proceso, tales como la formulación de objetivos y la organización jerárquica, en tanto que los escritores novatos lo hacen en elementos superficiales como la adecuación a las convenciones de la lengua.

Para De Beaugrande (1982, 1984) la tarea de escritura es abierta, de modo que la superación de cada etapa o del proceso en general no ocurre porque este se haya agotado, sino por la decisión del autor. En esta actividad de regulación se opera a partir de procesos automáticos y no automáticos, cuya integración es una de las características de los escritores expertos. Adicionalmente, el papel de la MLP supera la función de depósito, pues, desde su perspectiva, esta es reconstructiva, de manera que cuando se van proporcionando los conocimientos en distintos niveles estos se van transformando y ensanchando.

El modelo además pone énfasis en la disponibilidad, en la mayoría de los casos, limitada de los recursos del procesador, por lo que los autores experimentan desajustes en la resolución de la tarea. Cuando esto ocurre se presenta una sobrecarga en el sistema que exige un aumento en los recursos. Según la hipótesis de De Beaugrande, la producción textual ocurre en los umbrales de esta sobrecarga, de modo que si no se aumentan los recursos, se afecta la resolución.

Gracias a la investigación del autor, tenemos una visión ampliada de los subprocesos, en la cual se da cuenta de actividades como *el establecimiento de los objetivos, la ideación, el desarrollo conceptual, la expresión, la alineación* de los componentes del código lingüístico en sus distintos niveles. Estos subprocesos interactúan con el conocimiento albergado y transformado en la MLP y las demandas sociales de la comunicación. Dicha evidencia, a nuestro juicio, resulta imprescindible en al menos dos implicaciones para la enseñanza:

1. El hecho de que la interacción de los estadios ocurra de forma paralela y no lineal y de que existan diferencias en las formas como escritores expertos e iniciados procuran esta integración, brinda evidencia acerca del papel de la modelación del docente en aula frente a los procesos de escritura y el conjunto de estrategias que podrá alentar para que estos logren equilibrio.

2. El modelo reconoce que la interacción de estadios permite acrecentar y transformar la MLP y, por tanto, el aprendizaje de la escritura; sin embargo, llama la atención sobre el modo como las situaciones de “sobrecarga” afectan los procesos hasta incluso llegar a degradarlos. Esta evidencia, como bien lo señala Camps (1990) descubre que no siempre se aprende con la actividad de escribir y que el didacta deberá entonces procurar la detección de dichas situaciones e introducir las estrategias pertinentes para su superación.

Como se infiere del panorama expuesto hasta el momento la comprensión del proceso de composición puede entenderse desde el énfasis hecho en alguno aspecto de la producción escrita: **el producto**, en los modelos de corte más lingüístico o en **el autor** y la gama de **procesos** que activa en la realización de la tarea, en los modelos cognitivos y sociocognitivos. Además y según señala Cassany (1999), en los modelos se coincide en las denominaciones o al menos en los aspectos globales de la tarea: preescritura, escritura, revisión; planificación, traducción, revisión, etc.

Por otra parte, según la perspectiva de cada modelo se tendrán más o menos implicaciones didácticas, algunas de las cuales ya hemos señalado. Ante esta mirada nos parece necesario dar cuenta de una concepción que, desde nuestro punto vista, más que contradecir complementa las teorizaciones que antes hemos revisado; se trata del modelo *interaccionista sociodiscursivo* desarrollado por autores como Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud y Pasquier; modelo inspirado en las teorías socioconstructivistas y de los géneros discursivos, teorías centrales en nuestra propuesta de trabajo.

En este modelo el aspecto central de la producción escrita recae en los factores sociales y contextuales que originan la actividad de escribir, de ahí que las interacciones entre los sujetos y las distintas herramientas explican el surgimiento y maduración de un escrito. Desde esta perspectiva el texto más que reunir las huellas de una secuenciación en etapas, recoge los indicios de una acción lingüística contextualizada, es decir, la interrelación entre tres elecciones: el contexto social, el género discursivo y los elementos del código lingüístico (Dolz y Schneuwly, 1996).

Según lo anterior, el proceso, tal como ocurre durante el desarrollo de la lengua en el niño, opera a partir de la internalización de herramientas externas mediante un uso progresivo que va configurando el bagaje cultural (Vygostki, 1930/1985). Lo más interesante de este desarrollo es su manifestación en el contexto de las acciones educativas mediadas, es decir, en la propiciación de la Zona de Desarrollo Próximo, pues esta constituye el espacio de relación entre los saberes históricos construidos, las herramientas de mediación y aquello que el estudiante será potencialmente capaz de alcanzar.

En relación con lo expuesto anteriormente, a continuación resumimos algunos de los principios de este enfoque que por su centralidad serán retomados para el diseño de la SD:

- Si bien la escritura se presenta como un acto individual en el cual el creador adopta estrategias, toma decisiones y va dando cuerpo a un texto, es preciso considerar que la génesis tanto de la actividad misma como de las herramientas que la median (sistemas simbólicos, elementos de producción y procesamiento del texto, géneros, etc) es social; por ende, el papel de la interacción, del contexto y de la situación históricamente construida es un elemento esenciales para una consideración didáctica de la lengua.
- En el modelo, como resaltan Sánchez y Bozorne (2010), se amplía significativamente la comprensión de la textualización. Dado que el texto se organiza según el plan y las condiciones textuales, esta operación se estructura de forma lineal y mediante los elementos que permiten el logro de la coherencia y cohesión (sistema de elecciones anafóricas y catafóricas, así como la puntuación).
- Todas las operaciones tendientes a dar vida a la arquitectura del texto reposan en la determinación de las elecciones relativas al género que se estructura. El género es entonces la unidad de acción discursiva porque está determinado por las expectativas sociales e históricas.
- El trabajo con los géneros es coherente con la visión del lenguaje como actividad social situada, de modo que la acción didáctica referente a la producción escrita, deberá ser coherente con este principio y buscar un trabajo en aula centrado en la enseñanza y aprendizaje de los géneros.

Como puede observarse, el conjunto de estos principios se vincula de manera estrecha con los elementos teóricos que hemos esbozado a lo largo de este capítulo. En este contexto y dado que ya hemos hecho referencia a la teoría de los géneros y de la actividad, nos limitaremos, a modo de cierre de esta sección, a complementar estos aportes con los que desde las investigaciones hechas en las perspectivas WAC y WID se ha dicho frente a la enseñanza de los géneros en la universidad. Esta ampliación nos parece pertinente por cuanto la perspectiva del trabajo con las SD y los géneros ha sido sobre todo desarrollada en los contextos de educación primaria y secundaria, por lo que la reflexión relativa al trabajo con los géneros en las disciplinas es un objetivo del que WAC y WID se han ocupado de manera más específica.

Pues bien, en la perspectiva de los modelos antes expuestos el común denominador es la distinción de las etapas de la escritura. En los modelos basados en la incorporación de la escritura en el currículo y de la escritura en las disciplinas si bien las etapas se siguen considerando, el interés se centra en las características específicas de la organización discursiva en cada disciplina, por lo cual la acción didáctica está más orientada al reconocimiento de las estrategias retóricas, la arquitectura del género y el logro del propósito comunicativo.

Al tenor de esta precisión, conviene entonces distinguir, tal como propone Russell et al (2009), dos orientaciones ampliamente consensuadas para la enseñanza y aprendizaje de los géneros. La primera de ellas propone que los géneros se aprenden de manera implícita, como parte de una transferencia del conocimiento ocurrida cuando los estudiantes deben escribirlos en situaciones auténticas de producción, tales como un curso. En esta tendencia se abordan estrategias de retroalimentación, revisión entre pares y escritura de borradores. La segunda tendencia, en cuyo seno ubicamos nuestro interés, propone la enseñanza explícita, por cuanto asume la importancia de hacer evidentes las características retóricas y estilísticas de los géneros, en esta tendencia Russell et al (2009) diferencia tres perspectivas:

1. Adquisición de género: más usada en el enfoque WAC, propone hacer evidentes las características de los géneros mediante la ubicación de las estructuras tipificadas de su construcción, por ejemplo, en “movimientos” y “pasos” (Swales, 1990). La enseñanza se

hace analizando ejemplos y adelantando sucesivas escrituras de emulación y construcción progresiva.

2. Conciencia de género: usando algunos de los recursos del primer enfoque se parte del análisis y trabajo con los géneros más próximos a los estudiantes para paulatinamente introducir otros nuevos y más complejos. En el acercamiento se realizan pequeñas etnografías con el fin de reconocer las situaciones comunicativas en las que se producen los géneros. Desde el enfoque se insiste en la importancia de producir conciencia -a partir de la investigación del género- antes que conocimiento lingüístico específico, pues se asume que la primera determinará las estrategias para acercarse al segundo y transferir la habilidad a nuevas situaciones de escritura. Su uso es común en cursos de escritura en niveles iniciales de la formación universitaria.
3. Nueva retórica: esta perspectiva es más recurrente en el enfoque WID. Se trabaja en cursos disciplinares en los que el acento recae en la realización del género como una acción retórica con un objetivo definido y en un contexto particular, así la enseñanza procura hacer explícitas las características del género para que mediante su dominio el estudiante acceda a los saberes específicos. Visto de este modo, el género es un instrumento para el aprendizaje, cuyo desarrollo toma relevancia (función epistémica). En esta línea se considera que escribir géneros definidos incide en el aprendizaje de las disciplinas y en una relación más positiva con la escritura. Bazerman (2009) relaciona esta tendencia con las propuestas de Vigotsky en tanto que los géneros contribuirían al desarrollar formas específicas y superiores de pensamiento.

Las líneas enunciadas, aclara Rusell et al (2009), han sido usadas con éxito para la enseñanza de lenguas extranjeras en cursos iniciales de composición y en espacios de aprendizaje de la escritura científica. No obstante, son varias las objeciones hechas, por ejemplo, desde la pedagogía crítica, que instan a WAC y WID a adoptar una mirada más reflexiva sobre las formas de institucionalizar géneros aceptados o dominantes en detrimento de otros considerados “marginales”, como notas, dibujos, narrativas, diarios, que aunque usados frecuentemente por los estudiantes y docentes, no obedecen a formas canónicas de comunicación.

A estas réplicas se han sumado las críticas feministas para advertir el “asimilacionismo” de estos enfoques al subvalorar las manifestaciones discursivas no académicas y con ello plegarse a la ideología dominante y a las presiones institucionales, verbigracia, publicar, clasificarse en escalas de calidad, mostrar índices de productividad. Estos señalamientos advierten que con una apuesta tan centrada en que los estudiantes hagan parte de las formas de lectura y escritura deseadas, se estaría ocultando la voz propia y la capacidad de resistir de quienes llegan a integrar las comunidades académicas.

Frente a estas preocupaciones, Rusell *et al* (2009) indican que desde los movimientos WAC y WID se defiende la necesidad de conocer los géneros para posteriormente poder resistir a ellos si se encuentra necesario. De hecho, se considera que las perspectivas han mantenido como propósito el acercamiento de los estudiantes a las culturas letradas y con ello a los saberes disciplinares, con lo que se forjaría la autonomía y el desarrollo de las habilidades necesarias para situarse críticamente en el complejo de estas prácticas.

En este orden ideas, para los autores resulta evidente que el debate sobre el lugar de los géneros en la enseñanza es sólido en cuanto a las clasificaciones, comprensiones teóricas y desarrollos investigativos, pero aún son incipientes los avances frente cuestiones como qué géneros enseñar, cómo lograr un equilibrio entre el conocimiento de los géneros dominantes y la capacidad de resistir a las imposiciones, qué estrategias evaluativas usar, cómo prestar mayor atención a la diversidad de los géneros y sus modalidades, cómo forjar la identidad de los estudiantes como escritores, entre otros asuntos, que empiezan a ser objeto de discusión en la perspectiva AcLits. Varios de estos elementos, dirá Carlino (2013), constituyen lo que, desde su punto de vista, sería la clave de la discusión actual sobre los géneros en la universidad, nos referimos a las implicaciones didácticas y a la fundamentación misma de las prácticas de enseñanza aprendizaje de los géneros.

A modo de síntesis, en el marco de nuestra investigación, consideramos que es preciso sostener una visión compleja de la enseñanza de los géneros en una triple dimensión: teórica, metodológica y ética, estos principios se enuncian así:

- I) La dimensión teórica opta por unas elecciones que resultan pertinentes con nuestra visión del lugar que ocupa la enseñanza de la escritura y de los géneros en la educación superior, estas elecciones corresponden a lo que en su gran mayoría recogen los modelos interaccionistas sociodiscursivos y con la perspectiva contextualizada que ofrecen las líneas WAC y WID. En el conjunto de las posibles orientaciones antes recogidas, creemos que es posible propiciar tanto la adquisición, conciencia y relación con la función epistémica del género, siempre y cuando la situación de aprendizaje sea relativa a una disciplina y retenga como objetivos los saberes lingüísticos y retóricos, sobre la composición y sobre la disciplina misma.

- II) La dimensión metodológica se refiere a los modos de engarzar la teoría con la acción, lo cual en nuestra investigación, se corresponde con el diseño e implementación de SD como mecanismos para organizar la actividad de enseñanza aprendizaje de los géneros.

- III) La dimensión ética está estrechamente vinculada con la perspectiva didáctica, pues consideramos que la enseñanza aprendizaje de la lengua, en nuestro caso de uno de los aspectos de la escritura académica, tiene un propósito individual y social, se presenta en contextos reales de uso del lenguaje y propende por la transformación de dinámicas de la enseñanza y aprendizaje en la universidad. Como mostraremos más adelante, este principio estará también vinculado con el diseño metodológico de la investigación, en el cual optamos por la Pedagogía Acción Educativa.

Ahora que hemos relacionado la dimensión didáctica de la investigación, es momento de exponer el marco conceptual para la comprensión de los elementos lingüísticos objeto de la enseñanza en la SD. En la siguiente sección detallamos los componentes de la intertextualidad que serán retomados tanto para la primera fase de la investigación, como para la aplicación de la SD, dichos elementos los agrupamos en la noción global de atribución del conocimiento en el discurso académico que detallamos a continuación.

1.8 La atribución del conocimiento en el discurso académico de los géneros recepcionales

Para comprender los fenómenos de atribución del conocimiento y sus construcciones lingüísticas (polifonía, intertextualidad, reporte del discurso, citación, posicionamiento) es necesario referirse al discurso académico o especializado propio de los géneros de culminación o recepcionales, y con ello a un uso particular de la escritura manifiesto en su función de construir y comunicar conocimiento (Arnoux *et al.*, 2004). Antes de abordar estas características, debemos aclarar que por géneros recepcionales comprendemos el conjunto de textos escritos en el contexto de finalización del pregrado o posgrado, tales como el proyecto de grado, la tesina, el informe de investigación o la tesis, que como hemos indicado hacen uso de la escritura académica.

1.8.1 Discurso académico especializado

La noción de discurso académico y especializado ha sido, en general, usada de manera indistinta para aludir a la forma más o menos prototípica de comunicar los saberes en las ciencias, no obstante, es preciso advertir que dentro de la categoría confluyen una variedad de textos -los proyectos de grado, las tesis, los artículos de investigación, los libros, las reseñas, entre otros- que, aunque con propósitos afines, difieren en forma y registro. Por ello, consideramos pertinente retomar la propuesta de Parodi (2005) quien reserva la denominación de discurso especializado a una manifestación más amplia que recoge un continuum de textos de diferentes disciplinas, con orientaciones bien sea profesionales, científicas o académicas. Para Parodi (2005) el discurso especializado agrupa:

un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una co-ocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple (p. 26).

La definición del autor permite listar un conjunto de características para distinguir este discurso, entre ellas: los rasgos lingüísticos, la especialización temática y disciplinar, la experticia de sus productores, la función comunicativa referencial y la actualización en una situación comunicativa particular. Estos rasgos apuntan a la triple realización del discurso inferida por Van Dijk (2000), cuando distingue que en este se presentan tres dimensiones:

- Uso del lenguaje: en el caso que nos ocupa, predominantemente escrito, con un dominio léxico especializado, un registro formal y un conjunto de estrategias retóricas para referir y demostrar conocimiento.
- Comunicación de creencias y, de modo particular en el discurso especializado, de conocimientos.
- Interacción social entre miembros de comunidades discursivas como una forma de intercambio y posicionamiento frente a pares.

Ahora bien, en el contexto de estas características, como señalamos antes, se ubicaría el discurso académico y su variedad de géneros -entre ellos el género proyecto de grado o de investigación-. Sobre sus características formales y funcionales existe una vasta bibliografía. Al respecto autores como Dudley-Evans (1989, 1994); Hyland (1994); Bhatia (2002); Montolio (2000); Di Stefano (2003); Carlino (2004b, 2005c, 2005d); Parodi (2005); Bolívar y Beke (2011); Swales (1990); Marinkovich, Velásquez, Salazar y Córdova (2009); Irving (2010); Venegas (2010); Vásquez (2011), entre otros, se han interesado por describir elementos lingüísticos (léxico, estilo, nominalización), genéricos (tipos, clasificaciones), retóricos (movidas y pasos en la construcción superestructural); dialógicos (interacción entre las voz propia y las voces de otros), identitarios, pedagógicos y didácticos.

En el conjunto de estas especificidades nos interesa abordar los elementos lingüísticos, de modo particular los relativos a la manifestación de la dialogicidad en el discurso del género proyecto de grado. En este orden de ideas, es preciso considerar que tales características discursivas están determinadas por el tipo de texto y las condiciones de producción, es decir, por la actividad y sus demandas, pues como se ha indicado antes, este discurso tiene como fin la acreditación del conocimiento (Venegas, 2010) y la inserción en una comunidad discursiva.

En atención a tales demandas, Bathia (2002) se refiere al discurso académico de estos géneros como un continuum de textos producidos en diferentes niveles (pregrado, postgrado), que reúne a su vez características divulgativas, didácticas y formativas. El propósito central de estos textos, según el autor, es la acreditación del conocimiento por lo que la actividad de escritura implica, además del dominio de las convenciones escriturales, el sometimiento a unas condiciones evaluativas (Colás et al., 2009).

Frente al hecho de que la escritura de estos géneros implique demandas tan complejas, se ha señalado el desafío que supone para quien los escribe, ya que el estudiante debe no solo demostrar el saber disciplinar, aportar a la investigación en el campo, dominar las convenciones de la escritura de su comunidad discursiva y ser aceptado como participante; además, estas tareas las hará asumiendo un rol que podríamos llamar “figurado”, en tanto que su escritura será la de un profesional que aún no es.

En relación con dichas paradojas, estos géneros han sido catalogados como acreditativos o evaluativos (Venegas, 2010; Colás, et al 2009), y autores como Bartholomae (1985), Ivancic (1998), Ädel (2006), Hyland (2001, 2002a,2002b,2002c) y Thompson (2001), entre otros, han llamado la atención frente al proceso de construcción de la identidad del escritor, la cual se configura en función de su imagen y lugar en la comunidad que integra o que aspira integrar. De allí que la escritura en el discurso académico demande algo más que el conocimiento disciplinar y lingüístico para escribir.

Otros autores, entre ellos Badley (2009), Beke (2008), Bolívar y Betancourt (2002), Castelló (2009) relacionan este tipo de escritura con los requerimientos de construir conocimiento, para lo que sería preciso ubicarse en la tradición o andamiaje reconocido en la comunidad, pero con el objetivo de posicionarse o construir la voz propia. En esta perspectiva, tal como se ha señalado en el enfoque de los Estudios de la Nueva Retórica, a los que antes hemos hecho alusión, se aprecia que producir discurso especializado requiere una clara representación de la situación retórica: propósito, género, estilo, estrategias retóricas, interlocutores, especialización, construcción de la autoría y contextos en interacción.

1.8.2 Dialogicidad y Polifonía en el discurso académico

Hyland (2002a,2002b,2002c) al referirse a la escritura de los géneros antes referidos, alude a la tarea como una construcción del posicionamiento social, pues cuando un estudiante escribe su trabajo de investigación busca con ello ser aceptado por una comunidad de saber, por lo que tendrá que cumplir dos requisitos centrales: de un lado, demostrar que domina el saber disciplinar mediante la referencia a la situación académica precedente a su trabajo o, lo que quiere decir, la ubicación en el campo del saber; y por otro lado, tendrá que superar la instancia del antecedente para posicionar su voz y la novedad de su aporte. En este doble propósito el recurso retórico usado será la apelación a las voces de los otros o el reporte del conocimiento, en conjunción con una interacción permanente con lo dicho y lo aportado, quiere decir la instauración de un diálogo entre las voces de los otros y la propia (Beke, 2008).

Esta dialogicidad a la que hemos hecho alusión constituye una característica definitiva de la escritura académica en el género que nos ocupa y, en particular en la sección de los referentes, en la cual centramos nuestra atención, pues allí se pone en juego la apropiación del conocimiento científico, mediante la sustentación de los saberes adquiridos a lo largo de la formación, y la apropiación y reconstrucción propia a partir de la interacción con los precedentes. Suponemos que dicha interacción se actualiza gracias a un diálogo entre quien construye y las fuentes a la cuales recurre para dar solidez a su enunciación.

En este marco, relacionamos la concomitancia entre saber propio y ajeno con el concepto de polifonía introducido por Bajtín (1982) en su estudio de la obra de Dostoievski, en tanto el autor advierte que en sus novelas se revela una coexistencia de voces: del autor, del narrador, de cada uno de los personajes, de los discursos pasados y futuros, cuyo distintivo es la insubordinación a una sola entidad enunciativa, verbigracia, la del autor. Para Bajtín (2005) el enunciado en este tipo de novelas se revela plural y con ello se actualiza la noción de la vida como diálogo.

Naturalmente en la situación discursiva actualizada en un género como el que nos ocupa, la polifonía no se refiere tanto a esta autonomía de las voces ocurrida en la obra literaria, como al diálogo instaurado entre ellas. Así, cuando en el escritura académica se recurre a la inserción,

paráfrasis o síntesis de lo dicho por otros autores como recurso para fundar la propia perspectiva, se presenta este rasgo descrito por Bajtin, pero dado que la propuesta del autor resulta un tanto lejana del tipo de discurso que nos ocupa, optamos por acoger el término de intertextualidad introducido por Kristeva (1981) y más adelante desarrollado por Ducrot (1986), para designar el modo como en un texto se encuentran otros textos, bien sea en función de reproducción, de apoyo o de contestación, en todo caso, constituyendo una cadena de escrituras.

Ducrot (1986) postula que una lingüística de la enunciación toma en consideración la instauración de relaciones entre los locutores, de suerte que muchas de las expresiones usadas, las estructuras gramaticales o los recursos de inscripción del yo, de los otros o de lo otro, tiene como función esta interacción. En su teoría, en gran parte motivada por la investigación de Benveniste, resultan de singular relevancia los conceptos del *yo enunciator*, *el tú enunciatario* o *coenunciador* y el *aquí y ahora* o lo que corresponde a la situación de enunciación.

La caracterización del yo hecha por Ducrot (1984), señala las posibilidades enunciativas en tres niveles: el productor empírico del discurso, reconocido como el sujeto real; el locutor o sujeto de la enunciación, caracterizado como la voz que enuncia en el discurso y que se asume como responsable, y el enunciator o sujeto del enunciado que corresponde a la variedad de puntos de vista o voces inscritas en el discurso.

En nuestro estudio, interesa el análisis de los dos últimos, en tanto que su huella y la pregunta por cómo enseñar a inscribirla en el discurso puede rastrearse tanto en el género producido como en la didactización de su escritura. De este modo consideramos que en el texto académico escrito por los estudiantes, la enunciación se estructura a partir de una voz que se “desdobla” (Ducrot, 1984) para organizar la participación de las otras voces, en nuestro caso, las de los autores citados, referidos, parafraseados o sintetizados. Esta participación toma la forma de estrategia de autoridad en el nicho disciplinar y de los grados de acercamiento, compromiso o distancia con tales enunciados, dependerá la demarcación y originalidad del locutor.

Ahora bien, las implicaciones de la teoría de la enunciación y el concepto de polifonía e intertextualidad, han sido ampliamente revisadas en los estudios sobre el discurso científico. En

los enfoques orientados en la enseñanza de las lenguas con fines específicos y en las tradiciones centradas en la escritura en el currículo y alfabetización académica, suele retomarse bajo el concepto de atribución, reporte del conocimiento o discurso referido (ver Swales, 1990; Reyes, 1993; Romera, 1996; Hyland, 1999; Massi, 2005; Siddharthan & Teufel, 2007; Bazerman, 2004; Beke, 2008; Sabaj y Páez, 2010 ; Meza, 2013), de manera que se analizan elementos como la citación, los tipos de citas, las funciones retóricas del discurso referido, el uso del discurso directo e indirecto, las elecciones gramaticales en los enunciados de atribución (verbos de reporte, estructura sintáctica del enunciado), las estrategias de posicionamiento o distancia frente al saber referido, los recursos de construcción de la autoría o voz propia, la autopromoción y las formas de argumentación e interacción con los autores referidos.

Los distintos estudios de los elementos enunciados, aunque adscritos a intereses y corpus de análisis variados, particularmente en el artículo de investigación científica y en las tesis de posgrado, coinciden en reconocer la centralidad de la construcción intertextual, desde al menos tres perspectivas: la primera de ellas centrada en la actividad propia de la construcción epistémica en la escritura académica y su consecuente requisito de referir el saber precedente; la segunda, en la necesidad de reconocerse, distanciarse y promocionarse con respecto al saber precedente y la tercera orientación, en la interacción o diálogo instaurado entre el autor y los autores referidos en el texto.

En el marco de estas aportaciones, a continuación definimos los elementos que, para nuestro propósito constituyen conceptos centrales:

1.8.3 Intertextualidad en el texto académico

En nuestro estudio tomamos el concepto de intertextualidad de manera restrictiva, para referirnos a la presencia de un texto en otro bajo una inscripción explícita, es decir, nos centraremos en las situaciones en las cuales se incorporan enunciados ajenos con la respectiva atribución del contenido.

Como recurso, la intertextualidad puede referir elementos epistémicos, discursivos y textuales (Meza, 2013). Por elementos epistémicos comprendemos aquellos que indican la presencia de saberes referidos en el discurso, tanto aquellos que son nombrados de manera explícita y atribuidos, como los que se inscriben en la voz del autor sin que pueda rastrearse un origen. En cuanto a los aspectos discursivos situamos los procesos de interacción entre las voces tales como acciones de argumentación y posicionamiento del autor frente a las voces referidas. Los textuales, por su parte, aluden al conjunto de estrategias retóricas y lingüísticas para reportar las voces de otros y que son visibles en elementos como el tipo de citación, referenciación y discurso usado: discurso directo, discurso indirecto.

Entre los elementos enunciados son de nuestro interés los discursivos y textuales, por cuanto rastrear los epistémicos supondría revisar la correspondencia entre el grado de saber disciplinar enunciado y el nivel de formación académico, o bien dar cuenta de elementos de orden ideológico, social o cultural, cuya evaluación estaría por fuera de nuestra competencia. En coherencia con esta delimitación, acogemos la propuesta hecha por Beke (2011) para el estudio de los fenómenos de atribución del conocimiento en artículos y foros pedagógicos.

Beke (2007) distingue dos planos discursivos: el plano textual y el plano interactivo. El plano textual corresponde a la estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales que son visibles tales como los diferentes tipos de citación y referenciación: la cita integrada y la cita no integrada. En cuanto al plano interactivo, la autora vincula acciones de argumentación y posicionamiento evidentes en el uso de los verbos de reporte y su potencial evaluativo. En conjunto, la descripción y análisis de los dos planos, aporta una visión tanto estructural como funcional de los fenómenos polifónicos. Veamos con detalle cada nivel.

1.8.3.1 El plano textual o autónomo

Corresponde, como dijimos antes, a la estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales que son visibles tales como los diferentes tipos de citación y referenciación. En este plano se distingue:

- **Citas integradas (CI).** En estas citas el nombre del autor aparece en la oración que introduce la cita, por ejemplo:

Leontiev (1978) considera que_“la actividad es una unidad molecular, no una unidad de la vida del aditiva del sujeto corporal, material. Es un sentido más estricto, es decir, a nivel psicológico, es el reflejo psicológico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetivo (p. 67).

De acuerdo con Beke (2007) en este tipo de cita la función discursiva remarca la autoridad mediante su mención y la atribución de una función sintáctica y semántica: como sujeto del verbo en una construcción activa o pasiva, bajo la introducción de grupo nominal, preposicional o un adjunto. En estos casos, los datos de fecha y página aparecen entre paréntesis después del nombre del autor o al final de la cita. El nombre del autor puede citarse completo o se menciona únicamente su nombre y el discurso reportado puede ser directo o indirecto.

- **Citas no integradas (CNI).** En estas citas el autor es llevado a un paréntesis o a una nota al pie de página, dependiendo del estilo de citación, por ejemplo:

En este doble propósito el recurso retórico usado será la apelación a las voces de los otros o el reporte del conocimiento en conjunción con una interacción permanente con lo dicho y lo aportado, quiere decir la instauración de un diálogo entre las voces de los otros y la propia (Beke, 2008).

Para Swales (1990) en este tipo de citas no se presenta relación de dependencia entre la referencia y la cláusula en el texto, como ocurre en la cita integrada. En el plano textual la manifestación de la elección se constata en el envío del nombre del investigador al paréntesis o a la nota -lo cual puede ocurrir al final del texto o en medio de este-; no obstante, en el plano interactivo, la función estará determinada por el énfasis hecho en el contenido y por la función de la cita, por ejemplo, si se usa para apoyar, ampliar, expandir las referencias, contrastar una posición o lograr una definición.

- **Estilo Directo (ED) y Estilo Indirecto (EI).** En la incorporación de los enunciados al interior del propio discurso, el enunciador puede valerse de diferentes estrategias de reporte, es decir, puede apelar a la toma directa de la información, lo cual se reconoce como *estilo directo* o bien a su construcción, hecho nombrado como *estilo indirecto*. En ambos casos se identifican marcas lingüísticas que permiten evidenciar la referencia a la voz incorporada: en el estilo directo se produce, tal como refieren Calsamiglia y Tuson (1999, p, 150-151), una interrupción o discontinuidad entre el discurso del enunciador o *discurso de base (D1)* y el discurso reportado o *discurso citado (D2)*), de modo que se identifican marcas tanto sintácticas (expresiones de reporte) como gráficas (comillas, dos puntos, cita en bloque, cursiva, sangría o disminución del tamaño de la fuente, dependiendo del estilo de citación).

Esta forma de enunciación validada a partir de reporte textual de las palabras del autor remite a un ejercicio de convalidación del conocimiento muy usual en el discurso académico, por cuanto permite sustentar el argumento por el recurso de autoridad, a la vez que el grado de compromiso es de aceptación de lo referido. Beke (2007) considera que esta es una estrategia de regulación del compromiso, en tanto que el discurso directo “blindaría” al autor de errores de interpretación.

A su vez, en nuestra investigación, será preciso retomar el carácter de reproducción en el discurso directo, en tanto que tradicionalmente se ha aludido a la objetividad de la escritura científica y a la cita directa como un corolario de esta; no obstante, desde nuestra perspectiva, incluso en el ejercicio de reproducción literal, se juega con elementos creativos en tanto que se lleva un enunciado de un contexto a otro, se valora la información, se usa para objetivos distintos a los originales y es dispuesta en una situación comunicativa nueva moldeada por el enunciador. Al respecto Reyes (1984) concibe que cuando el autor literario epitea través de su narrador en realidad:

Su repetir es crear, pero ese crear es posible porque es posible el repetir (y éste es un *fatum* del lenguaje mismo en cuanto sistema de signos: para que un signo sea signo, debe ser repetible; del mismo modo, el discurso debe ser repetible para funcionar como tal). En suma, el autor literario no se comunica con su lector por medio del lenguaje, sino que, por

medio de iconos lingüísticos (lenguaje imaginario, en el sentido de 'icónico') nos comunica lenguaje que funciona como lenguaje en un contexto que debemos, propiamente, imaginar, o sea, construir valiéndonos de su imagen (p. 30).

Lo expuesto por Reyes evidencia que en las elecciones discursivas de los autores se traducen modos de construir conocimientos, todos ellos motivados por intenciones pragmáticas y usos convencionalizados, cuyo funcionamiento conviene describir.

Es pertinente, a su vez, aclarar que el discurso directo puede hacerse mediante una cita no integrada. La cita puede ser corta o extensa y dependiendo del estilo de citación elegido, los criterios gráficos pueden variar. En el caso del género expuesto, la convención aconseja el uso del manual APA, de suerte que para una cita extensa, se debería construir un bloque, usar sangría en el margen izquierdo, eliminar las comillas y referir la página.

Ahora bien, con respecto al discurso indirecto este se distingue del directo porque al insertar el enunciado de otro se inscribe un solo locutor y centro deíctico, ello con el uso de un relacionante introductor de la cita (Calsamiglia y tusón, 1999). La peculiaridad de este estilo es que no se mantiene el mismo tono enunciativo, por cuanto las ideas o enunciados retomados son introducidos mediante la acción discursiva del enunciador, sea por paráfrasis, síntesis o generalización (Beke, 2008).

1.8.3.2 Plano interactivo

En este plano se ubican acciones de argumentación y posicionamiento evidentes en el uso de los verbos de reporte, su potencial evaluativo (Thompson y Ye, 1991; Thomas y Hawes, 1994 y Hyland, 2000, 2002) y en las funciones de las citas. Veamos con detalle cada elemento:

- **Verbos de reporte.** Se comprenden como aquellos que son usados en la estructura introductoria de la cita tales como: *decir, afirmar, sostener, argumentar*. Estos verbos, desde la perspectiva de Calsamiglia y Tusón (2008), indican funciones discursivas como replicar, refutar, afirmar, cuestionar, aprobar, con lo cual estructuran estrategias retóricas y marcas de posicionamiento o distancia con el discurso referido. Estos verbos suelen

reunirse según las acciones referidas (*ver* Reyes 1984; Maldonado, 1999; Beke, 2008; Venegas, Meza Guzmán y Martínez, 2013; Meza, 2013; Sánchez, 2015; Bisbe, 2015) en tres grupos:

- a. **Verbos de discurso.** Llamados *verbos dicendi* por Maldonado (1999, p. 3558), refieren acciones del decir, actividades discursivas que normalmente tiene como sujeto a un humano y como objeto una actividad lingüística. Estos verbos según Maldonado (1999) son activos y no fácticos, lo que quiere decir que lo expresado en la acción no implica la verdad del complemento. Todos ellos refieren acciones lingüísticas finalizadas y generalmente agregan ciertos grados de valoración (positiva o negativa) a la información que introducen. Entre ellos se tiene: *opinar, considerar, criticar, advertir, afirmar, abordar, advertir, apelar, añadir, explicar, aportar, asegurar, decir, expresar, enunciar, plantear, llamar, entre otros.*
- b. **Verbos que reportan actividades de investigación, conocimiento o acciones epistémicas:** estos verbos aparecen frecuentemente en los estados del arte, pues refieren los aportes conceptuales, instrumentales o teóricos de otros autores. Algunos de los referidos por Beke (2007) y Sánchez (2015) son: *analizar, calcular, descubrir, explorar, mostrar, observar, proponer, presentar, diligenciar, analizar, calcular, comprobar, definir, distinguir, explicitar, describir, concebir, configurar, diseñar, demostrar, encontrar, hallar, encuestar, entrevistar, aplicar, recopilar, segmentar, codificar, indicar, mostrar, observar, realizar, recopilar, revisar, sistematizar, hipotetizar.*
- c. **Verbos cognitivos (Beke, 2007), abstractos (Sabaj, 2004), de actitud o probabilidad (Biber, Connor, y Upton, 2007):** los verbos clasificados en esta categoría indican procesos que no pueden describirse en un espacio concreto, más bien remiten a procesos o estados que aluden a esquemas mentales y no físicos. Algunos mencionados por Beke (2007) y Sánchez (2015) son: *asumir, creer, concebir* (en el sentido de formar una idea), *considerar, entender, examinar, escuchar* (no en sentido físico), *imaginar, intuir, pensar, reconocer* (en el sentido de examinar, sopesar), *reflexionar, suponer, ver/observar* (no en sentido físico).

Por otro lado, en el análisis de los verbos resulta altamente significativa la revisión de su potencial evaluativo, es decir, el grado de acuerdo, desacuerdo, consideración positiva o negativa conferida por el enunciador al discurso reportado. Estas características pueden rastrearse en la función de facticidad o grado de veracidad expresada por el verbo (Beke, 2008); así cuando un autor usa un verbo como *admitir, reconocer o establecer*, determina que lo reportado es cierto, aun cuando se trata de una cita de cita. El hecho de usar el discurso directo refuerza el grado de aceptación e identificación con lo enunciado.

Por su parte, cuando los enunciadores usan verbos no facticos como *argumentar, sostener, ver*, cuando es claro el acuerdo con la información reportada, según Beke (2007, p. 160) el autor puede evaluar de manera:

- a. positiva [p]: *argumentar, sostener, ver*
- b. neutral [n]: *citar, comentar, dirigir*
- c. tentativo [t]: *aludir, creer, hipotetizar, sugerir*
- d. crítica [c]: *atacar, condenar, objetar, refutar*

Finalmente, cuando los verbos usados son verbos como *exagerar, fallar, ignorar*, se evidencia que el enunciador no está de acuerdo o encuentra insuficiente la información reportada, en este caso se habla de *contrafacticidad*.

- **Funciones de las citas**

Tal como hemos mencionado antes, la citación en el ámbito académico responde a un conjunto de estrategias retóricas mediante las cuales el autor sustenta, discute, sitúa, demuestra, y, en general, se posiciona en los intersticios de lo enunciado por otro. En el ejercicio de esta construcción se reconoce además de una estructura enunciativa, una dinámica de construcción funcional en relación con los propósitos interactivos y, por tanto, un conjunto de funciones.

Los estudios sobre citación en los géneros académicos cuentan con una propuesta sustancial en cuanto a la clasificación de las funciones. Aunque en los trabajos es mucho más frecuente aludir

a la sintaxis de la citación en lugar de referir su función, son cada vez más comunes las investigaciones que integran ambos aspectos (*ver* Sabaj y Páez, 2010; Meza y Martínez, 2011, Meza, Martínez y Venegas, 2013), de lo cual podemos inferir que su análisis reporta un mayor interés en cuanto se asocia a los usos discursivos y a las particularidades en la construcción del conocimiento en cada disciplina.

Desde la perspectiva de la lingüística aplicada, con mayor precisión desde la lingüística con fines específicos, se refieren algunas funciones generales de las citas. Swales (1990, p. 150), por ejemplo, reconoce funciones en la configuración de las movidas retóricas, de este modo, en su análisis de la introducción del artículo de investigación bajo el modelo CARS (*Create Research Space*), el autor retoma la propuesta de Jacoby (1987) para referirse a las funciones de las citas usadas en la movida retórica 2 *Establecimiento del nicho*, paso 1A “Indicar un contraargumento”, y 1 B “señalar un vacío”. De acuerdo con esta propuesta las referencias pueden ser “contrastivas” y de *resumen* o síntesis. En el primer caso se usa la cita para contradecir la conclusión expuesta en el enunciado, para ello suele utilizarse la expresión *cfr.: compárese o confróntese*. En el segundo, se establece una referencia a un conocimiento o antecedente ampliamente validado y respaldado.

Hyland (2004) coincide con Swales cuando sostiene que el recurso de citación actúa como una justificación social para otorgar legitimidad al conocimiento; esto se logra por el recurso de justificación en los pares. En este sentido, la función sustancial de la intertextualidad correspondería a la ratificación y a la ubicación de un contexto o nicho de investigación. En los dos casos se trata de elementos de activación y reconocimiento de saberes y autores precedentes, es decir, de formas de estructuración y adscripción a una comunidad académica.

Frente a las funciones mencionadas hasta el momento: contraste, resumen, ratificación y ubicación de un contexto, Romera (1996) plantea una concepción de la intertextualidad desde tres dimensiones de la ciencia: cognitiva, documental e institucional. En el primer caso, los autores usarían las citas para “proporcionar la genealogía histórica del conocimiento” (p. 246). En cuanto a la documentación se trata de la construcción de una suerte de andamiaje, en el cual se acumula y se crea nuevo conocimiento, de modo que será siempre necesario reconocer el

eslabón anterior. Finalmente, la dimensión institucional refiere el carácter legal y la noción de autoría, según la cual es preciso ubicar las fuentes a fin de admitir los derechos de propiedad.

A dichas funciones podrían sumarse las expuestas por Beke (2007) cuando advierte que la escritura académica, en particular la de los artículos de investigación, configura un espacio social de diálogo, en cuyo ámbito la intertextualidad funge como: recurso pragmático, cuando contribuye al posicionamiento del autor como experto en el tema; ratificación de la función interpersonal del lenguaje, puesto que las referencias demuestran el reconocimiento a otras autoridades y de allí la aceptación de las ideas; y recurso retórico, en tanto la referenciación permite instaurar el contexto precedente y el nuevo aporte al conocimiento.

Tal como puede apreciarse en los planteamientos de los autores citados, el análisis de las funciones de las citas se releva como un recurso central en la construcción del discurso científico en tanto que refiere los modos como se acredita el conocimiento, pero también como se forja la identidad del autor. Bajo esta lógica para nosotros resultará central su análisis en tanto que nos permitirá situar estos usos desde la perspectiva de los escritores que se inician

Ahora bien, en la ubicación de las funciones concretas que analizaremos, encontramos que estas son bastante similares entre los autores acogidos. De hecho algunas funciones pueden incluirse en otras o solaparse. En el marco de esta constatación hemos decidido acoger la propuesta de Weinstock (1981, p. 18), quien presenta una exhaustiva lista de 15 funciones. En la Tabla 1 se presentan y se ordenan en relación con otras propuestas de clasificación.

Tabla 1. Funciones de las citas según Weinstock (1981, p. 18) en relación con otras clasificaciones

Funciones de las citas según Weinstock (1981, p. 18) ordenadas según nuestra propuesta de agrupamiento	Funciones desde otras propuestas de clasificación
1. Rendir homenaje a los pioneros.	Función de reconocimiento de la propiedad intelectual y con ello el grado de
10. Proporcionar indicaciones de los trabajos de escasa diseminación o indización.	

Funciones de las citas según Weinstock (1981, p. 18) ordenadas según nuestra propuesta de agrupamiento	Funciones desde otras propuestas de clasificación
12. Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizado.	compromiso con ciertas figuras y conceptos estructurales de la disciplina
13. Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto eponímico	
2. Dar crédito de los trabajos relacionados.	Las funciones de ubicación del contexto, documental y cognitiva
3. Identificar metodologías, instrumentos, etc.	
4. Proporcionar trabajos de fundamentación.	
5. Corregir los trabajos propios.	Función de contraste
6. Corregir los trabajos de otros.	
7. Criticar trabajos previos.	
14. Rechazar el trabajo o las ideas de otros.	
15. Cuestionar pretensiones de prioridad de otros.	
9. Sugerir nuevas líneas de investigación.	
8. Justificar afirmaciones.	Función de ratificación
11. Refrendar datos, clases de hechos, constantes físicas, etc.	

A nuestro juicio las funciones enumeradas por el autor reúnen suficientemente las ya señaladas; tal como se muestra en la Tabla 3, las funciones 5. Corregir los trabajos propios, 6. Corregir los trabajos de otros, 7. Criticar trabajos previos, 14. Rechazar el trabajo o las ideas de otros y 15. Cuestionar pretensiones de prioridad de otros, implican la función de contraste. Por su parte, la ratificación puede evidenciarse en las funciones 8. Justificar afirmaciones y 11. Refrendar datos, clases de hechos, constantes físicas, etc. Las funciones de ubicación del contexto, documental y cognitiva, estarían contenidas en las funciones 2. Dar crédito de los trabajos relacionados, 3. Identificar metodologías, instrumentos, etc., y 4. Proporcionar trabajos de fundamentación. Finalmente, la necesidad de reconocer la propiedad intelectual y con ello el grado de

compromiso con ciertas figuras y conceptos estructurales de la disciplina se reuniría en las funciones 1. Rendir homenaje a los pioneros, 10. Proporcionar indicaciones de los trabajos de escasa diseminación o indización. 12. Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizado y 13. Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto eponímico.

En suma, hemos mostrado en este apartado nuestra concepción de intertextualidad en el texto académico, la cual hemos ubicado en relación con los fenómenos de atribución del conocimiento y posicionamiento de la voz propia. Este continuum de recursos formales y retóricos los hemos caracterizado como resultado de la interacción entre las voces de los otros y la propia, proyectados en un plano textual y en uno interactivo. En cada uno de ellos hemos descrito una variedad de recurso (citas integradas, citas no integradas, estructuras de reporte, verbos de reporte, discurso directo e indirecto y funciones de las citas) que nos permitirán apuntalar nuestras categorías de análisis textual de partida de los textos de los estudiantes, así como el delineamiento de los objetivos lingüísticos de la SD.

2 CAPÍTULO II. PRIMERA FASE DE LA INVESTIGACIÓN: CARACTERIZACIÓN DE LOS MODOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA INTERTEXTUALIDAD EN LAS PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Introducción

En este apartado presentamos el diseño de la investigación relativa a la primera fase de nuestro estudio correspondiente a la descripción y análisis de la estructuración de la intertextualidad en los referentes teóricos del género recepcional *Proyecto de grado*. El capítulo responde de modo específico al objetivo *Describir los modos de estructuración de la intertextualidad y sus principales dificultades en las propuestas de investigación de los estudiantes del programa en Planeación y Desarrollo social*, cuyo planteamiento obedece a los siguientes supuestos de partida:

I) Para la implementación de una SD orientada a la escritura del marco teórico, cuyo foco es la construcción de la intertextualidad, es preciso conocer, como punto de partida, las características del género y la situación comunicativa de producción; en términos de nuestra teoría, aquello que constituye la esfera de la actividad en la cual se inserta el género. En este contexto, y dado que por asuntos de extensión y complejidad, no es posible obtener una escritura inicial de los estudiantes que participarán en la aplicación de la SD, consideramos que los textos producidos en cursos anteriores presentan la constitución prototípica del género, de modo que pueden representar un antecedente para el diagnóstico. Bajo esta línea argumentativa es preciso aclarar que el curso seguido y que será objeto de la intervención didáctica, conserva las mismas características: intensidad, objetivo, docente orientadora y ciclo de formación.

II) Nuestro punto de partida es que si pretendemos fundamentar y desplegar una propuesta de enseñanza de construcción de la intertextualidad en el género será preciso, primero, reconocer las particularidades de esta práctica en el contexto de su realización y sobre la base de muestras auténticas. Desde luego, la descripción de la intertextualidad tanto en sus aspectos formales como didácticos, ha sido ya desplegada en otros

contextos que podrían constituir nuestro punto de partida (Laborde-Milaa, 2002; Pollet, 2004; Siddharthan & Teufel, 2007; Hyland, 1999; Blanco y García, 2011; Silva, 2011; Castelló, *et al.*, 2012; Casarín y Irastrozxa, 2014; Bisbe, 2015; Sánchez, 2015). No obstante, consideramos que en estas investigaciones el enfoque ha favorecido uno u otro aspecto y de manera muy escasa ha integrado la descripción como punto de partida para la formulación de dispositivos o secuencias didácticas. Asimismo, en la mayoría de los análisis se ha tomado como corpus la escritura de expertos.

Con estos supuestos de partida el estudio que detallamos en esta fase se centra en el corpus denominado *CRT2017* -Corpus Referentes Teóricos-, constituido por un conjunto de 33 marcos referenciales escritos, como se mencionó, por estudiantes que han aprobado el curso Proyecto de Grado. La finalidad será identificar dos elementos clave: I) Los modos de construcción de la intertextualidad más característicos de los marcos teóricos II) Las principales dificultades advertidas en dicha construcción.

En este orden de ideas, el corpus guiará los propósitos pedagógicos. Para su estudio optamos por partir de un modelo ya probado que sigue nuestros principios teóricos y que resulta un sustento riguroso para acercarnos al conocimiento del fenómeno; se trata del modelo de Beke (2007), cuyos principios y características abordamos en este capítulo.

El análisis descrito se desarrolla en cuatro secciones. En la primera detallamos y ejemplificamos las unidades de análisis seleccionadas para el estudio. En la segunda, describimos el corpus, justificamos su selección, el tipo de análisis y herramientas usadas. Seguidamente, ordenamos los resultados atendiendo a la propuesta de distinción entre plano autónomo y plano interactivo (Beke, 2007), de modo que ofrecemos una descripción y análisis de lo hallado en el corpus según cada uno de los criterios propuestos. Finalmente, detallamos y discutimos las principales dificultades constatadas en relación con la gestión de las voces en la escritura de los estudiantes para concluir con una síntesis de los aspectos más relevantes que serán tomados en cuenta para el diseño e implementación de la SD.

2.1 Unidades de análisis

Para el estudio del corpus, tal como mencionamos, se partió de propuestas anteriores, en particular, del modelo validado por Beke (2007) para el análisis de la presencia de las voces de los otros en artículos de investigación y foros pedagógicos. Se consideró pertinente la propuesta de la autora por cuanto estructura, como principios de comprensión la teoría del género, un análisis sistémico funcional de las operaciones discursivas relativas a la construcción de la intertextualidad. El modelo permite dar cuenta de cómo se gestionan las voces y las fuentes de los otros en la escritura académica, así como del posicionamiento, toma de distancia e interacción entre los enunciadores cuando refieren o reportan el conocimiento introducido por otros.

A continuación describimos los planos y categorías de análisis propuestos por la autora y retomados para el análisis. A su vez ampliamos la propuesta a partir de otros antecedentes y de las particularidades del corpus. Para ello, en la primera columna de la Tabla 2 ubicamos el plano del discurso (plano autónomo y plano interactivo) y sus dimensiones. A continuación, en la columna 2 referimos las categorías ya descritas en el marco teórico y, por último, su localización en los textos.

Tabla 2. Síntesis de planos, dimensiones y categorías para el análisis del corpus

Plano autónomo o textual (dimensión)	Categoría	Localización	Plano interactivo (dimensión)	Categoría	Localización
Intertextualidad: citas, notas	Citas Integradas (CI): el nombre del autor se integra a la estructura de reporte y los demás datos bibliográficos se llevan al paréntesis o a una nota. El investigador aparece reportado, se nombra y cumple función sintáctico -semántica. Puede ser: a. El referente tiene rol de sujeto b. El referente es actor en una pasiva c. La fuente forma parte de un grupo preposicional d. El referente hace parte de un adjunto	Discurso Directo (DD) puede ser integrado o en bloque Discurso Indirecto (DI): puede ser paráfrasis, resumen o generalización	Verbos de reporte	Tipos de verbo: Verbos de: Investigación, Cognición, Discurso Verbos: Fáticos Contrafáticos	Cláusula de reporte
			Funciones de la cita (Weinstock, 1981, p.18)	1. Rendir homenaje a los pioneros. 2. Dar crédito de los trabajos relacionados. 3. Identificar metodologías, instrumentos, etc. 4. Proporcionar trabajos de fundamentación. 5. Corregir los trabajos propios.	Estructura de reporte y contexto de la cita.

Plano autónomo o textual (dimensión)	Categoría	Localización	Plano interactivo (dimensión)	Categoría	Localización
	e. El referente aparece en construcción copulativa con ser			6. Corregir los trabajos de otros. 7. Criticar trabajos previos. 8. Justificar afirmaciones. 9. Sugerir nuevas líneas de investigación. 10. Proporcionar indicaciones de los trabajos de escasa diseminación o indización. 11. Refrendar datos, clases de hechos, constantes físicas, etc. 12. Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizado. 13. Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto eponímico. 14. Rechazar el trabajo o las ideas de otros. 15. Cuestionar pretensiones de prioridad de otros.	
	Citas no Integradas (CNI): aparece el nombre del autor y fecha entre paréntesis, al final, en medio de la frase o en una nota.		Escalamiento del conocimiento	Interacción: progresión resultante de lo citado y lo construido por el enunciador, Meza (2013)	Antes o después de la cita o discurso referido.

Fuente: a partir de la propuesta de Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico* (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

Tal como se describe en la Tabla 2, el modelo de análisis retoma gran parte de los elementos propuestos por Beke (2007). Según expusimos en el marco teórico, la autora diferencia dos planos discursivos:

- I. **El plano textual o autónomo:** corresponde a la estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales que son visibles tales como los diferentes tipos de

citación y referenciación: la Cita Integrada (CI), la Cita no Integrada (CNI), el Discurso Directo (DI) y el Discurso Indirecto (DI). Estas categorías se detallan así:

- **Citas integradas (CI):** en estas citas el nombre del autor aparece en la oración con la cual se hace referencia. El nombre del autor puede citarse completo o se menciona únicamente su nombre. En la siguiente tabla mostramos y ejemplificamos, a partir de nuestros corpus, algunas de las funciones discursivas que puede desempeñar la fuente y que serán objeto de nuestra descripción. En los ejemplos subrayamos el elemento que nos interesa.

Tabla 3. Funciones discursivas de la fuente (autor o responsable de la cita)

Función discursiva	Ejemplo en nuestro corpus
El nombre del investigador o referencia como sujeto del verbo:	Asimismo, <u>Bozzano (2009)</u> plantea que “quien entienda el territorio, quien pueda hacerlo más inteligible, estará en mejores condiciones de intervenir, de gestionar, de contribuir a desarrollarlo, a transformarlo” (MC17).
El nombre del investigador o referencia como actor en una pasiva	Según lo <u>señalado por Esperanza y González (2003)</u> la participación social es un “proceso social que resulta de la acción intencionada de individuos y grupos en busca de metas específicas en función de intereses diversos y en el contexto de tramas concretas de relaciones sociales y de poder” (CM19).
El nombre del investigador o referencia en un adjunto	Según Cunill (1991: 3), <u>citado por Sánchez (2000)</u> , “en la participación ciudadana el involucramiento de los individuos conduce a la creación de otras formas de relación con el Estado (...)” (CM24).
El nombre del investigador o referencia es introducido en un grupo preposicional	En este sentido se encuentran <u>los planteamientos de Cabannes (2004 y 2005)</u> al argumentar sobre la necesidad de avanzar en el debate respecto a si los presupuestos participativos son instrumentos que ocupan un vacío de la democracia representativa, son un elemento central de una democracia participativa, o representan una forma de democracia participativa de proximidad reducida al espacio del barrio (CM3).
El nombre del investigador o referencia se introduce en una copulativa con el verbo ser	Para la elaboración del proyecto de investigación fue necesario apoyarse en las teorías de algunos autores, los cuales constituyen en un valioso aporte para esta indagación. <u>Ellos son: Absalón Machado, Germán Valcárcel y Dominga Márquez.</u> Teóricos e investigadores, quienes desde distintas perspectivas se aproximan a una concepción del desarrollo rural (CM 21).

Fuente: Elaboración propia a partir de Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico* (Tesis doctoral). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

- **Citas no integradas (CNI):** en estas citas el autor se referencia entre un paréntesis o en nota al pie de página, dependiendo del estilo de citación. La Tabla 4 muestra algunos ejemplos del corpus.

Tabla 4. Ejemplos de Citas no Integradas en el corpus

Ejemplo en nuestro corpus	Comentario
De este modo, aunque la cobertura de cultura política es de carácter universal, cada sociedad está vinculada a la misma de una forma particular, pues cada una de ellas es representada y actuada por sus propias percepciones y acciones que van formando una compilación de características subjetivas y peculiares en cada territorio. Además, no se puede desconocer y aislar en cada sociedad “el contexto histórico en el que surgió [...] la tradición en la que se inscribió y los objetivos que persiguió” (Peschard, 2012, p.12) (MC7).	La cita se ubica al final del texto de modo que aparece en función de complemento a la idea de particularidad en la cultura política. El énfasis recae en el enunciado y no tanto en el autor, por cuanto este se lleva al paréntesis, de manera que su función estará, en la mayoría de los casos, asociada al complemento, ampliación o ratificación de la voz del enunciador, contrario a los casos de citas integradas.
En primer lugar, <i>el territorio</i> “es un espacio fundamental multidimensional en el que se crean y recrean las condiciones de sobrevivencia de los grupos étnicos y los valores y prácticas culturales, sociales y económicas que le son propios” (Escobar, 2005); en este proceso de la construcción de territorio son las dinámicas las que están en constante variación y conformación ya que, se materializa en la complejidad que tiene la relación sociedad / naturaleza (MC2)	La cita se integra en medio del pasaje sin interrupción de la redacción. La cita cumple la función de definición de la noción abordada en el texto: territorio, así se atribuye veracidad al concepto y no se discute su pertinencia como ocurre en muchas de la citas integradas en donde el recurso puede usarse para exponer digresiones frente a otros autores.

Fuente: elaboración propia

- **Discurso Directo (DD) y Discurso Indirecto (DI):** en el reporte de enunciados los autores pueden apelar a la toma directa de la información, lo cual se reconoce como *estilo directo* o bien a la síntesis, paráfrasis o generalización, hecho nombrado como *estilo indirecto*. En ambos casos se identifican marcas lingüísticas que permiten evidenciar la referencia a la voz incorporada: expresiones de reporte, comillas, dos puntos, cita en bloque, cursiva, sangría o disminución del tamaño de la fuente, dependiendo del estilo de citación).

I) Plano interactivo

En este plano se ubican acciones de argumentación y posicionamiento evidentes en el uso de los verbos de reporte y su potencial evaluativo. Para el análisis de nuestro corpus será significativo A) la clasificación de los verbos de reporte adelantada por la autora a partir de propuestas anteriores como la de Thompson y Ye (1991) Thomas y Hawes (1994) y Hyland (2000, 2002a, 2002b, 2002c) citados en Beke (2008, p. 154), y B) la identificación de las funciones de la cita.

A) Los verbos de reporte: como ya se ha mencionado, en la operación de reporte del conocimiento suele recurrirse a una estructura introductoria de la cita, la mayoría de las veces usando un verbo de reporte como: decir, afirmar, sostener, argumentar, seguido del cual se consigna el discurso de la fuente. Estos verbos, desde la perspectiva de Calsamiglia y Tusón (2008) indican funciones discursivas como *replicar, refutar, afirmar, cuestionar, aprobar*, con lo cual estructuran estrategias retóricas y marcas de posicionamiento o distancia con el discurso referido.

En nuestro corpus interesa revisar la recursividad en el uso de este tipo de verbos en relación con la estrategia de reporte desplegada, para ello acogemos la propuesta validada por Beke, la cual a su vez ha sido ampliamente aceptada por otros autores en el marco del análisis del discurso académico (ver Venegas, Meza y Martínez, 2013; Meza, 2013; Sánchez, 2015; Bisbe, 2015). Complementamos la propuesta con los aportes de Maldonado (1999) y Reyes (1984).

En este orden de ideas, distinguimos los tres grupos de verbos:

- **Verbos de discurso:** llamados *verbos dicendi* por Maldonado (1999, p. 3558), refieren acciones del decir, actividades discursivas que normalmente tiene como sujeto a un humano y como objeto una actividad lingüística. Estos verbos según Maldonado (1999) son activos y no fácticos, lo que quiere decir que lo expresado en la acción no implica la verdad del complemento. Todos ellos refieren acciones lingüísticas finalizadas y generalmente agregan ciertos grados de valoración (positiva o negativa) a la información que introducen. Entre ellos se tiene: *opinar, considerar, criticar, advertir, afirmar, abordar, advertir, apelar, añadir, explicar, aportar, asegurar, decir, expresar, enunciar, plantear, llamar, entre otros*.
- **Verbos que reportan actividades de investigación, conocimiento o acciones epistémicas:** estos verbos aparecen frecuentemente en los estados del arte, pues refieren los aportes conceptuales, instrumentales o teóricos de otros autores. Algunos de los referidos por Beke (2007) y Sánchez (2015) son: *analizar, calcular, descubrir, explorar, mostrar, observar, proponer, presentar, diligenciar, analizar, calcular, comprobar*,

definir, distinguir, explicitar, describir, concebir, configurar, diseñar, demostrar, encontrar, hallar, encuestar, entrevistar, aplicar, recopilar, segmentar, codificar, indicar, mostrar, observar, realizar, recopilar, revisar, sistematizar, hipotetizar.

- **Verbos cognitivos (Beke, 2007), abstractos (Sabaj, 2004), de actitud o probabilidad (Biber et al, 2007):** los verbos clasificados en esta categoría indican procesos que no pueden describirse en un espacio concreto, más bien remiten a proceso, estados que aluden a esquemas mentales y no físicos. Algunos mencionados por Beke (2007) y Sánchez (2015) son: *asumir, creer, concebir* (en el sentido de formar una idea), *considerar, entender, examinar, escuchar* (no en sentido físico), *imaginar, intuir, pensar, reconocer* (en el sentido de examinar, sopesar), *reflexionar, suponer, ver/observar* (no en sentido físico).

Con respecto a estos verbos conviene aclarar que muchos de ellos pueden pertenecer a una categoría u otra dependiendo del contexto de enunciación, por ejemplo, el verbo *proponer* puede ser un verbo de investigación “el autor propone un esquema de análisis válido para el discurso” o un verbo del discurso como en “el autor propone lo siguiente: “es necesario validar el esquema de análisis del discurso”. Esta particularidad indica que para identificación de los verbos, será preciso analizar la cláusula que los contiene.

Por otro lado, en el análisis de los verbos resulta altamente significativa la revisión de su potencial evaluativo, es decir, el grado de acuerdo, desacuerdo, consideración positiva o negativa conferida por el enunciador al discurso reportado. Lo anterior puede rastrearse en la función de facticidad o grado de veracidad expresada por el verbo (Beke, 2008). Así cuando un autor usa un verbo como *admitir, reconocer o establecer*, por ejemplo, en un enunciado como este:

Northouse (2001) citado por Fernández (2004), establece que el liderazgo es: “un proceso; trae aparejada la influencia; se ejerce dentro o con respecto a un grupo y va encaminado a una meta, sea cual sea esta” (p.9). Así que, se concluye que el liderazgo comprende una serie de características que son fundamentales a la hora de materializarse, las cuales permiten un acercamiento genuino a la visión de liderazgo político o democrático que se está trabajando en esta investigación (MC7).

Admite que lo dicho por Northouse es cierto, aun cuando se trata de una cita de cita. El hecho de usar el discurso directo refuerza el grado de aceptación e identificación con lo enunciado.

En estos casos, el análisis del verbo adelantado por Beke (2008) se sitúa en las unidades de reporte de la cita y el final de la cita, sin embargo, creemos que esta unidad restringe el alcance de la función del verbo, por cuanto en una cita como la presentada en el ejemplo, si bien el verbo *establece* es fáctico y podría evidenciar el acuerdo con el autor, la naturaleza de la interacción sería declarada con certeza en la progresión enunciativa construida luego de la cita. En este caso, por ejemplo, aparece una expresión conjuntiva de acuerdo y conclusión *así que, se concluye que*, cuya función es escalar el conocimiento.

A esta progresión resultante de lo citado y lo construido por el enunciador, Meza (2013) la denomina *fuentes interactiva*; la autora considera que es la resultante “tanto del conocimiento anterior, esto es, los eslabones previos de la cadena, como también del nuevo conocimiento aportado por el investigador, quien incorpora su contribución como un nuevo eslabón que se engarza en la cadena de conocimiento, haciéndola crecer” (p. 166). De ahí que su análisis sea necesario para la comprensión de la interacción en este plano del discurso.

Por su parte cuando los enunciadores usan verbos no facticos como *argumentar, sostener, ver*, cuando es claro el acuerdo con la información reportada, según Beke (2011, p. 160) el autor puede evaluar de manera:

- a. positiva [p]: *argumentar, sostener, ver*
- b. neutral [n]: *citar, comentar, dirigir*
- c. tentativo [t]: *aludir, creer, hipotetizar, sugerir*
- d. crítica [c]: *atacar, condenar, objetar, refutar*

Finalmente, cuando los verbos usados son verbos como *exagerar, fallar, ignorar*, se evidencia que el enunciador no está de acuerdo o encuentra insuficiente la información reportada, en este caso se habla de *contrafacticidad*.

B) Funciones de las citas

Hasta el momento para el análisis del plano interactivo hemos considerado elementos relativos a la estructuración de la cláusula de reporte; no obstante, creemos que esta referencia resulta insuficiente en la caracterización de la intertextualidad en el corpus, en tanto que por sí sola la cláusula no da cuenta de la articulación funcional de las voces propias o ajenas.

En conjunción con nuestra gramática de base: *sistémico funcional*, consideraremos la relación de uso de la cita, asumiendo con ello que el recurso de citación en el discurso académico no responde únicamente a una elección relativa a la necesidad de dotar de objetividad el discurso. Más bien, y en conjunción con lo señalado por autores como Romera (1996), Bazerman (2004), Sabaj y Páez (2010), la citación en el ámbito académico responde a un conjunto de estrategias retóricas mediante las cuales el autor sustenta, discute, sitúa, demuestra, y, en general, se posiciona en los intersticios de lo enunciado por otros, este esfuerzo a caballo entre una tradición disciplinar y su propia fuerza propositiva.

En atención a lo anterior, hemos decidido acoger la propuesta de Weinstock (1981, p. 18), quien presenta la siguiente lista de 15 funciones:

Tabla 5. Funciones de las citas según Weinstock (1981, p. 18)

Funciones de las citas según Weinstock (1981, p. 18)
1. Rendir homenaje a los pioneros.
2. Dar crédito de los trabajos relacionados.
3. Identificar metodologías, instrumentos, etc.
4. Proporcionar trabajos de fundamentación
5. Corregir los trabajos propios.
6. Corregir los trabajos de otros.
7. Criticar trabajos previos.
8. Justificar afirmaciones.
9. Sugerir nuevas líneas de investigación.
10. Proporcionar indicaciones de los trabajos de escasa diseminación o indización.
11. Refrendar datos, clases de hechos, constantes físicas, etc.
12. Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizado
13. Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto eponímico
14. Rechazar el trabajo o las ideas de otros
15. Cuestionar pretensiones de prioridad de otros.

Fuente: a partir de la propuesta de Weinstock, M. (1981). Citation indexes. *Encyclopedia of Library and Information Science* 5, 16-40. New York: Marcel Dekker.

Al elegir este esquema de funciones no esperamos que la totalidad de estas u otras emergentes puedan hallarse en nuestro corpus, ello sería ciertamente improbable, dado que el cuerpo de funciones descritas hasta el momento ha sido extraído del análisis de géneros como el artículo de investigación o la tesis (en mayor medida de posgrado), en donde la experticia y objetivos de los autores son diferentes. Nuestra elección corresponde más bien a un esquema de partida amplio que permitirá evidenciar los grados de aproximación al discurso de los miembros expertos y de allí las posibles limitaciones o variaciones discursivas; ello será un insumo importante para planificar la secuencia didáctica.

2.2 Descripción del corpus

El corpus está constituido, como se mencionó, por 33 marcos teóricos o conceptuales tomados de los proyectos de grado escritos por los estudiantes del curso Seminario Trabajo de Grado del Programa *Planeación y Desarrollo Social* entre el 2014 y el 2016 (ver anexo 1).

La elección del periodo de tiempo corresponde a mi fecha de ingreso a la Institución, momento en el cual se introduce la enseñanza de la escritura académica en los semestres superiores, y algunos espacios de apoyo entre docentes de la disciplina y docentes de los cursos de lengua materna.

En este contexto, en el Programa se inician una serie de transformaciones en cuanto a los requisitos, procesos y formas de presentación de los proyectos de grado. Las nuevas disposiciones llevaron a la producción de documentos guía para la escritura de este texto, así como a la inclusión de sesiones compartidas para la enseñanza de la escritura del género. La elección del periodo de tiempo corresponde pues a estos elementos, pero sobre todo, al hecho de que, por tratarse de escritos no publicados, era preciso contar con los consentimientos informados de los autores, de modo que resultaba más eficaz solicitarlos a estudiantes aún vinculados a la institución y familiarizados con mis propósitos de investigación.

Para la selección del corpus se solicitó la base de datos de los estudiantes del curso Seminario Trabajo de Grado desde el 2014 hasta el 2016, aproximadamente 69 estudiantes. Se envió una comunicación para exponer los objetivos del trabajo y solicitar su manifestación de acuerdo. A dicha solicitud respondieron 40 estudiantes. Luego fue preciso solicitar los escritos a los docentes

del curso (algunos docentes ya no estaban vinculados a la Institución) y verificar que se contara con el consentimiento. De este proceso resultaron 33 textos completos.

Los textos compilados corresponden a lo que en la Institución se denomina Ficha de Investigación y que coincide con lo que en otros contextos se llama Proyecto de grado o Anteproyecto. Este texto, como se mencionó anteriormente, se escribe durante el cursado de la asignatura Seminario Trabajo de Grado y presenta la siguiente la estructura:

1. Portada: refiere el título de la investigación, el nombre de los docentes asesores, el nombre del estudiante y los datos del curso y de la institución
2. Tabla de contenido
3. Resumen: aproximadamente 200 palabras
4. Palabras clave: entre 4 y 5
5. Pregunta de investigación
6. Objetivos
7. Planteamiento del problema
8. Referentes: se incluyen referentes contextuales (en algunos casos se presentan antecedentes de la problemática, en otros se exponen los antecedentes bibliográficos, geográficos, o bien se refieren todos), referente teórico y/o conceptual, referentes normativos.
9. Diseño metodológico: se especifican elementos como el paradigma, enfoque, tipo de diseño, instrumentos, matriz o sistema categorial.
10. Cronograma de actividades
11. Referencias
12. Anexos: se presenta el diseño de los instrumentos y los consentimientos informados

Aunque la Institución cuenta con un documento que especifica los elementos, estilo, convenciones y extensión del texto, las versiones finales varían de acuerdo con el proceso de cada curso y orientaciones del docente; por ejemplo, algunos de los trabajos no dedican un apartado a la exposición de la pregunta de investigación y de los objetivos, sino que integran dichos elementos en el planteamiento del problema. En otras fichas, elementos como el cronograma, el sistema

categorial y los anexos, no se presentan, o bien se eligen algunos de ellos. Finalmente, el orden en la presentación de algunos apartados como la pregunta y los objetivos puede variar.

Puesto que nuestro interés se centra en responder a las inquietudes ¿cómo son usadas las voces de otros autores en la construcción de los referentes teóricos del proyecto de grado? Y ¿cómo se posicionan los escritores frente a dichas voces en este género recepcional? Hemos decidido centrarnos en la escritura de los marcos teórico y/o conceptuales, por cuanto consideramos que es en este apartado donde la polifonía, particularmente, la intertextualidad manifiesta en los fenómenos de citación, se despliega en mayor medida.

En este orden de ideas, la decisión de tomar esta sección no corresponde, en modo alguno, a una visión fragmentada del texto, más bien obedece a una comprensión teórica, desde la cual situamos la noción de género desde una perspectiva compleja. En nuestra definición partimos de la concepción pionera de Bajtín (1982) para quien las esferas de la actividad humana se organizan en torno a conjuntos de enunciados, orales o escritos, que reúnen las características de la esfera en la cual se despliegan, así un *género discursivo* reúne tipos de enunciados relativamente estables en tanto contenido temático, estilo y composición.

Esta noción se complementa con elaboraciones más recientes, en las cuales el género se estudia como organización de enunciados que cumplen un propósito comunicativo y se disponen según un conjunto de características para el logro de un objetivo definido por una comunidad (Miller, 1984, Swales, 1990, Martín y Rose, 2008), en este caso, académica.

De acuerdo con lo anterior, la organización del género responde al logro de una macrofunción, verbigracia, la de validar el conocimiento en el marco de la formación académica. Se asume pues que en la construcción del Trabajo de Grado (tesina, monografía) se pasa por la estructuración de textos previos hasta llegar a lo que Venegas, Zamora y Galdames (2016) siguiendo la propuesta de Swales (1990) y Warta (1996), denominan macrogénero, en cuya composición se incrustarían secciones como el resumen, la introducción, el marco teórico, el marco metodológico, los resultados, la discusión y las conclusiones, entre otros.

En síntesis, proponemos el Proyecto de grado como un *macrogénero*, es decir, como un dispositivo conceptual, en cuya estructuración el marco teórico y/o conceptual constituiría una sección o macromovida.

- **Tipo de corpus**

El tipo de análisis adelantado corresponde al análisis del discurso académico, en particular del discurso escolar, puesto que no se trata de producciones escriturales especializadas ni con fines de divulgación científica. Dado que hemos tomado una parte del texto completo, clasificamos el corpus como *subcorpus o subcórpora* (Sinclair, 1994). Este reúne las siguientes características (Atkins, Clear y Ostler, 1992; Eagles, 1996):

- Es un corpus pequeño (65.921 palabras)
- Es un corpus homogéneo con respecto a características como extensión, estructura y género discursivo.
- No es representativo con respecto al uso de la lengua, sino que es una muestra de un uso lingüístico específico y de una comunidad lingüística particular.
- Los textos han sido producidos en situaciones reales.

Las características apuntan, de este modo, a los intereses y perspectiva de investigación, en tanto que se trata de describir elementos de partida para el diseño de una secuencia didáctica, cuyo abordaje corresponderá a los principios metodológicos de la Investigación Acción Pedagógica (IAP) y, por tanto, al trabajo centrado en una población pequeña y con perfiles similares.

En cuanto al enfoque elegido, optamos por trabajar con una perspectiva más basada en el corpus (Parodi, 2008; Beke, 2008) que guiada por este, en tanto que partimos de un modelo de categorías ya probado para intentar evidenciarlas en el nuestro. Aunque como advertiremos más adelante, fue necesario, ajustar algunos de elementos de análisis.

2.3 Procedimientos y herramientas de análisis

Los textos que conforman el corpus fueron proporcionados en su totalidad por los docentes orientadores del curso Seminario Trabajo de Grado, previa constatación de los consentimientos informados de sus autores. Los trabajos recibidos, como se indicó anteriormente, están estructurados bajo el formato de una ficha o propuesta de investigación, de suerte que extrajimos cada uno de los marcos teóricos (en algunos casos denominados conceptuales o bien con una presencia de ambos) para codificarlos con una sigla MC, un número para su identificación (desde el 1 hasta el 33) y los nombres de los autores.

Este último elemento se tuvo en cuenta para cotejar algunos datos sobre el desempeño académico, interés en la escritura académica, conocimiento de otras lenguas y participación en actividades de investigación³. Estos elementos fueron anotados en memos en cada corpus y fueron obtenidos de manera empírica, es decir, de acuerdo con la experiencia docente compartida con ellos, los registros de notas, y los comentarios hechos por los docentes de los cursos disciplinares y de la coordinadora de los procesos de investigación en la Institución. Por tales razones no se analizaron como variables.

Con el total de los marcos se organizó un solo archivo en formato Word para contar con una versión impresa. A su vez, se generó una versión digital en formato text (txt), versión requerida para el procesamiento en programas de análisis del corpus como Word Smith Tools.

Una vez definidas y ajustadas las categorías, iniciamos la fase de análisis piloto del corpus mediante la aplicación del paquete de software Word Smith Tools, procesador de texto que permite dirigir una búsqueda automatizada de aspectos gráficos característicos de la intertextualidad como el uso de paréntesis, comillas, dos puntos, raíces verbales y su contexto de aparición; no obstante, al extraer los primeros reportes de citas integradas y no integradas, advertimos que muchas de las

³ Los estudiantes autores de los textos del corpus, en su mayoría, han sido estudiantes del curso Habilidades Comunicativas, un curso que he orientado desde el 2014 en la Institución, por esta razón tengo acceso a información sobre su historial académico, así como un conocimiento relativo de sus perfiles lingüísticos.

construcciones podrían no tratarse de escrituras originales, de suerte que estaríamos analizando las pautas de escritura de los autores reproducidos y no de los estudiantes. Aislar esta información y determinar qué parte de ella correspondía a fenómenos de toma y de construcción resultaba dispendioso, por lo que decidimos no trabajar con Word Smith Tools y usar un programa de detección de plagio y coincidencias en fuentes: Turnitig.

Turnitig es un servicio de identificación de uso de fuentes en textos académicos que arroja un porcentaje de concurrencias calculando el número de palabras coincidentes con fuentes localizadas en internet y almacenadas en el mismo programa (trabajos entregados por estudiantes en otras instituciones). El programa proporciona un informe que permite, además de visualizar datos de coincidencia, revisar las fuentes de la información. Sin embargo, no es posible usarlo como un estimativo fiable de plagio, puesto que su detección incluye citas correctas e incorrectas, de modo que el cálculo se hace sobre la combinatoria de palabras similares o idénticas.

Por esta razón, decidimos revisar cada cita y corroborar su fuente para identificar: I) problemas de citación como ausencia de comillas, fecha, página, autor, referencia del autor entre paréntesis en citas integradas, citas muy extensas y II) fragmentos que fueron tomados literalmente sin referir ningún aspecto de la fuente, paráfrasis inadecuada y, en general, problemas con las fuentes.

La estimación de los errores se hizo con respecto a las pautas de escritura señaladas para el género, las cuales, según se aclaró con anterioridad, están consignadas en una guía que reciben los estudiantes antes de enfrentarse a la escritura de sus marcos teóricos y conceptuales. La guía señala el estilo APA (American Psychological Association) sexta edición para la presentación y referenciación del documento.

Con el reporte arrojado por el programa procedimos a realizar un análisis manual de cada texto en cotejo con la información proporcionada por Turnitin. Dado que Turnitin localiza coincidencias, fue necesario en cada caso de detección ir a la fuente para verificar si se trataba de un error de citación o de reproducción (plagio).

Como la sistematización se tornó compleja, optamos por usar la herramienta de análisis Atlas Ti y generar familias de códigos para etiquetar el texto, tal como se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Familias y códigos de familias para el etiquetaje del corpus

Familias de códigos	Códigos	Siglas	Patrones de identificación
Tipos de citas	Citas Integradas	CI	Autor o referencia por fuera del paréntesis. El autor podía corresponder al nombre del investigador, el de una institución o una referencia anafórica como: el autor, este (a), el investigador, él o ella.
	Citas no Integradas	CNI	Autor o referencia dentro del paréntesis.
Funciones de las citas	Rendir homenaje a los pioneros	F1	Se usan expresiones positivas o de exaltación frente al trabajo de autores iniciadores de la labor investigativa.
	Dar crédito de los trabajos relacionados	F2	En la cita se reconoce positivamente el aporte de trabajos de la disciplina.
	Identificar metodologías, instrumentos, etc.	F3	La cita se usa para describir enfoques metodológicos, instrumentos y procedimientos investigativos.
	Proporcionar trabajos de fundamentación	F4	la cita se usa para introducir los conceptos, teorías y bases pertinentes para el abordaje de la investigación.
	Corregir los trabajos propios	F5	La cita señala errores o limitaciones en trabajos de investigación producidos por el autor.
	Corregir los trabajos de otros	F6	La cita identifica errores o limitaciones en trabajos de investigación producidos por otros autores y propone correcciones.
	Criticar trabajos previos	F7	La cita cuestiona las ideas u aportes de otros autores y propone formas de superarlas.
	Justificar afirmaciones	F8	La cita se usa para apoyar ideas o tesis introducidas por el autor.
	Sugerir nuevas líneas de investigación	F9	La cita se usa para apoyar la propuesta de perspectivas y líneas de investigación por parte del autor.
	Proporcionar indicaciones de los trabajos de escasa diseminación o indización	F10	La cita se usa para mostrar investigaciones relacionadas con el tema del trabajo que no han sido suficientemente difundidas.
	Refrendar datos, clases de hechos, constantes físicas, etc.	F11	la cita se introducen con el fin de corroborar datos de otros autores
	Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizado	F12	La cita indica los trabajos en los que originalmente se difundió una idea o concepto relacionado con la investigación.
	Identificar las publicaciones originales u otros	F13	La cita indica los conceptos y autores que introdujeron un concepto originario

Familias de códigos	Códigos	Siglas	Patrones de identificación
	trabajos que describen un término o concepto eponímico		
	Rechazar el trabajo o las ideas de otros	F14	La cita se usa para oponerse negar la validez de otros puntos de vista.
	Cuestionar pretensiones de prioridad de otros	F15	La cita reevalúa la prominencia de ideas o conceptos de otros autores.
Cláusula de reporte	Referente tiene rol de sujeto	RS	El nombre del investigador o fuente desempeña el rol de sujeto gramatical
	El referente es actor en una pasiva	ROA	El nombre del investigador o fuente se localiza en una oración pasiva.
	El referente es introducido por un grupo preposicional	RGP	El nombre del investigador o fuente se localiza en un grupo preposicional: por, a, con.
	La fuente forma parte de un grupo nominal.	RGN	El nombre del investigador o fuente se lo localiza en un grupo nominal
	El referente hace parte de un adjunto	RA	El nombre del investigador o fuente se localiza en un adjunto, puede ser entre comas, con un grupo adverbial, preposicional o una cláusula no finita.
	Referente en construcción copulativa con ser.	RCC	El nombre del investigador o fuente se localiza en una construcción copulativa con ser.
Errores de citación	Cita sin página	CSP	Ausencia de página
	Citas sin comillas o cita en bloque sin sangría	SSC	Ausencia de comillas, sangría o estructuración en bloque
	Citas muy extensas	CME	Citas con más de 150 palabras ⁴
	Citas sin fecha	CSF	Ausencia de fecha
	Autor dentro del paréntesis en una cita integrada	AP	Autor dentro de un paréntesis que interrumpe la cláusula de reporte.
	Citas sin fuente	CSF	Citas con comillas, sangría o estructuración en bloque sin referencia al autor.
Verbos de reporte	Verbos del discurso	VD	Verbos usados en la estructura de reporte que refieren acciones del decir o de naturaleza lingüística.
	Verbos de investigación	VI	Verbos usados en la estructura de reporte que refieren acciones experimentales o de intervención sobre la realidad.

⁴ No consideramos que exista un criterio establecido para determinar que una cita es demasiado extensa o no lo es, pues ello se relaciona con la función de la cita en el esquema de enunciación. Por otro lado, en ciertas disciplinas como en las ciencias sociales y humanas: en particular en la filosofía y en las letras (*cfr.* Padilla, Douglas y López, 2010; Picotto, 2010; Arnoux, 2010; Samraj, 2008; López, 2010; Venegas, Meza y Martínez, 2013) se constata el uso recurrente de extensos fragmentos, generalmente, porque en estos ámbitos los trabajos de investigación se centran en un solo autor, obra o teoría de partida. Sin embargo, en nuestro corpus, el fenómeno no corresponde a dicha situación, por lo que consideramos como extensas aquellas citas que superaban las 150 palabras (promedio de palabras en los párrafos escritos por lo estudiantes) y sobre todo que refieren información que puede ser fácilmente parafraseada.

Familias de códigos	Códigos	Siglas	Patrones de identificación
	Verbos de cognición	VC	Verbos usados en la estructura de reporte que refieren acciones del pensamiento o procesos mentales
Escalamiento	Escalamiento del conocimiento	EC	Estructuras localizadas antes, después o entre las citas que introducen la interacción entre el escritor y el conocimiento referido.

Fuente: elaboración propia

El etiquetaje se hizo texto por texto en cotejo con el reporte obtenido de Turnitin. Una vez finalizado este proceso, se generaron los reportes con sus fragmentos de citas por cada familia de códigos, los datos suministrados en cifras fueron vaciadas en una matriz de datos en Excel, diferenciada para cada familia de códigos. En dicha matriz se aplicó una estadística descriptiva que permitió determinar porcentajes de uso, frecuencias, desviación estándar, media y varianza, en los casos en que era preciso determinarla.

Finalmente, hicimos el análisis de los datos a partir de la relación entre datos cuantitativos y cualitativos y una permanente ubicación de los casos referidos en el corpus, es decir, en los extractos y en las relaciones contextuales y funcionales de dichos fragmentos.

2.4 Resultados y discusión

A continuación presentamos los resultados de acuerdo con las unidades de análisis establecidas en los dos planos del discurso. Según esta comprensión, exponemos y discutimos los usos de la intertextualidad en el plano autónomo o textual y en el discursivo, así como las principales dificultades identificadas en la gestión de las voces en el texto polifónico.

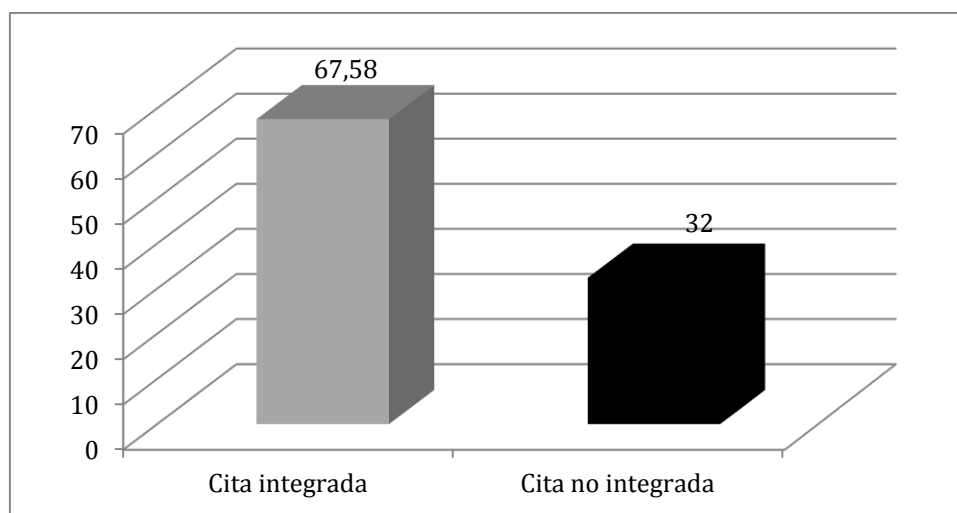
2.4.1 Los usos de la intertextualidad en el plano autónomo o textual

Como indicamos en la descripción del modelo discursivo, en este plano se analiza el uso de las citas de acuerdo con su clasificación, estructura de reporte y tipo de discurso usado para reportar la voz.

2.4.1.1 *Uso de Citas Integradas (CI) y Citas no Integradas (CNI)*

La Figura 5 muestra la distribución de Citas Integradas y no Integradas en el corpus. Los porcentajes revelan una clara tendencia al uso de Citas Integradas con un porcentaje de 67,58%, frente a un 32% con respecto a las Citas no Integradas. Este comportamiento difiere de los resultados señalados en otras investigaciones frente a las preferencias enunciativas en tesis de pregrado de estudiantes de lingüística y psicología (ver Sabaj y Páez, 2010; Meza y Martínez, 2011; Meza, Martínez y Venegas, 2013), disciplinas con usos retóricos más cercanos a la “pretensión” de objetividad.

Figura 5. Frecuencia de uso de CI y CNI en el corpus



Fuente: Elaboración propia

En este orden de ideas, nuestros resultados se acercan más a los descritos por autores como Hyland (2002a, 2002b, 2002c, 2001), Beke (2007) y Sánchez (2015), quienes encuentran que en disciplinas como la filosofía, la educación y las ciencias sociales y humanas, los autores optan por el uso de Citas Integradas, por cuanto en estas investigaciones gran parte del trabajo se enfocan en uno o varios autores concretos, lo que obligaría a poner el acento no tanto en el enunciado como en su enunciador.

Los autores señalan también que esta tendencia decrece en niveles de formación de posgrado al punto de que al llegar al nivel doctoral la relación se invierte. La causa de este patrón radicaría en

que la CI puede indicar, por un lado, que el interés recae en el autor como fuente de autoridad, por otro lado, que se trabaja a partir de unas pocas fuentes o bien que la construcción del conocimiento reviste mayor dependencia de otros.

En nuestro caso, no consideramos que la preferencia de uso descrita en el corpus corresponda a un patrón disciplinar o a una característica atinente al género; en su lugar y en consonancia con otros factores ya descritos, creemos que la elección revela el apego a los autores, quienes, tal como lo describe Beke (2007), frecuentemente gozan de reconocimiento, de ahí que los escritores se vean compelidos a demostrar que los toman en cuenta o que se comprometen con ellos (Swales, 1990). Este patrón se acentúa bajo la consideración de que los estudiantes procuran referir en sus trabajos las fuentes recomendadas por sus docentes o seguidas en los cursos. Dicho rasgo, evidentemente, se relaciona con un limitado manejo de fuentes y con el seguimiento de una línea más descriptiva que argumentativa en sus escrituras.

Tal como apreciaremos más adelante, el uso recurrente de Citas no Integradas es proporcional a la elección del estilo directo, lo cual apoya nuestro planteamiento, puesto que la reproducción literal, frecuentemente en bloque -hecho que implica la transcripción de más de 40 palabras- señala el escaso desarrollo de recursos de argumentación y la necesidad de remitir el foco enunciativo, de manera casi que taxativa, a la voz de los otros. Beke (2007) encuentra que las citas con discurso directo generalmente “proviene de fuentes prestigiosas sobre la materia y son una forma de darles un reconocimiento a los aportes de los Expertos. Representan un apoyo incontestable a la argumentación y reflejan también la posición del que está escribiendo” (p.188). Esta función puede apreciarse claramente en los siguientes ejemplos. Estos han sido transcritos de manera literal, por lo cual se reproducen las sangrías, comillas y demás elementos gráficos usados.

a. Uno de los autores más destacados sobre este tema Neil Smith:

Basa su estructura teórica en la “rent gap” o brecha de renta. Ocurre cuando en un barrio tras ser abandonado por las clases medias que han optado por la residencia suburbana, sufre de una desinversión crónica, produciéndose una depreciación del barrio y de su stock residencial hasta llegar al punto de que su valor de renta de capitalización, es más bajo que el posible valor del suelo en óptimas posibilidades

de uso, produciéndose la brecha de renta, desequilibrio lo suficientemente grande como para asegurar un beneficio resultante de la reinversión necesaria para su renovación (Smith, Neil, 1996) (MC. 1)

b. Para Hugo Ratier (2002) la nueva ruralidad “Es la mudanza de habitantes urbanos al campo donde emprenden actividades agrícolas innovadoras, de nuevo tipo. Supone un movimiento social que revigora elementos de la cultura campesina y predica las ventajas de vivir en el campo. Se integra con la llamada urbanización y con las nuevas culturas aldeanas, actualización de elementos campesinos en un contexto contemporáneo. Estas últimas suponen la confluencia de nuevos y viejos rurales en la construcción de principios comunes” (p. 24) (MC.10).

c. Donald y Simoni (1999) lo definen como un proceso a través del cual se distribuye la actividad humana en el territorio de forma óptima y compatible con los componentes ambientales y aspiraciones sociales, sostenible en los niveles crecientes de productividad de actividades económicas; los autores agregan que debe contener instrumentos como los que plantea Bosier (1999):

“a) una división político-administrativa; b) una asignación de funciones a cada unidad de esa división, en el proyecto nacional; c) una especificación de prioridades de desarrollo en el tiempo; d) una propuesta de asentamientos humanos; y e) una propuesta de grandes usos del suelo” (p.32).

Se podría decir a modo general que el ordenamiento territorial, abarca la organización en todas sus dimensiones, incluso las actividades productivas dentro de un territorio sea sector, polígono o vereda (MC12).

En los tres casos se aprecia que los autores destacan el nombre del investigador y lo ubican en primer plano mediante la remisión directa en la estructura de reporte para otorgar prominencia a la autoridad: *Weissberg y Buker (1990)*. Se trata de citas que introducen las categorías de los trabajos de cada estudiante: *gentrificación, nueva ruralidad y ordenamiento territorial*. En el corpus pudimos evidenciar que lo que sigue a estas citas, en su mayoría, son nuevos conceptos añadidos bajo el mismo estilo, o bien breves comentarios sobre la relación o aplicación del concepto como se observa en **c**.

Este recurso de reproducción directa no se explica por el hecho de que los trabajos se basen en unos pocos autores sobre los cuales versa el trabajo, como ocurre en disciplinas humanísticas (literatura y filosofía), más bien ocurre porque la función de conceptualizar no se lleva a la discusión o inserción de otros conceptos en oposición o ampliación. Al respecto solo evidenciamos 10 casos de uso de una cita de apoyo o expansión (Teberosky, 2007), es decir, de una referencia que introduzca otros investigadores con perspectivas diferenciales. Se deriva de esta preferencia por la Cita Integrada y el Discurso Directo, que los enunciadores no pretenden cuestionar lo enunciado, hecho que ocurre con mayor facilidad en el uso de las Citas no Integradas, cuya función, según señala Beke (2007), se orienta a la atribución de una proposición susceptible de aceptar como verdadera, demostrar o contradecir, en todos los casos, el hecho de dar énfasis a la cita y no al autor muestra el grado de compromiso o distancia, menor en los usos de Citas no Integradas.

Frente a la interpretación de los resultados es preciso aclarar que aunque nos hemos referido con frecuencia a los usos como elecciones que marcan el grado de compromiso frente a las voces de los otros, en nuestro corpus, no creemos que dichas tendencias correspondan a decisiones deliberadas o a modos conscientes de conseguir los propósitos comunicativos. En su lugar, las tendencias descritas señalan la escasa reflexión de los autores respecto a qué recursos usar, por qué y para qué. En este sentido, la perspectiva didáctica deberá contemplar la articulación de actividades que permitan generar conciencia sobre las estrategias retóricas para la construcción de la polifonía.

2.4.1.2 Estructuras de reporte en el uso de Citas Integradas (CI)

En el anterior apartado mostramos que los enunciadores pueden recurrir a citas integradas y no integradas para referir los enunciados de los otros y con ello establecer su grado de compromiso. Ahora veremos que además de este recurso, cuando los autores optan por integrar el nombre del autor en el discurso de reporte, pueden hacerlo desde una variedad de recursos. En la Tabla 7 se muestran las frecuencias de uso de las estructuras identificadas.

Tabla 7. Estructuras de reporte en Citas integradas

Estructuras de reporte en Citas Integradas	No de repeticiones	Porcentaje
Nombre del investigador o referencia como sujeto del verbo	144	45.1%
Nombre del investigador o referencia en un adjunto	114	35.7 %
Nombre del investigador o referencia como actor en una pasiva	32	10.0%
Nombre del investigador o referencia introducido en un grupo preposicional parte de un grupo nominal	25	7.8%
Nombre del investigador o referencia introducido en una estructura copulativa con el verbo ser	4	1.2 %
Total	319	100%

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, las estructuras de reporte más usadas en las citas integradas son las del nombre del investigador como sujeto del verbo con un 45,1%, y en adjunto con un 35.7%. La preferencia de los dos primeros estilos, como puede apreciarse en los ejemplos a y b se relaciona con la tendencia a reportar las voces de los otros mediante el discurso directo (Beke, 2008), puesto que al retomar las palabras textuales e integrar el nombre del autor, es predecible que se haga mediante el uso de verbos de reporte, regularmente de discurso como: *decir*, *afirmar*, *exponer*, cuyo sujeto será el nombre del investigador o de la entidad que profiere las palabras, como se observa en los ejemplos **a y b**:

- a.** Por lo tanto, es necesario especificar que el concepto de RSE más acertado para el tema objeto de estudio es el que aporta la Organización Internacional de Normalización ISO (2010) la cual expone que la RSE es la:

Responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que: contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad; tome en cuenta las expectativas de sus partes interesadas; cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento; y está integrada en toda la organización y se lleve a la práctica en sus relaciones. (p. 4). (CM.11)

- b.** Por su parte, Carrere (2004) expresa: La minería “es presentada como paradigma de la riqueza (en particular cuando de oro y diamantes se trata), en tanto que en su "marketing" se esconden pudorosamente sus terribles consecuencias sociales y ambientales” (pág. 11). Debido a

esto se ha buscado la manera de mostrarle al mundo diversos modelos de minería sustentable. Sin embargo, el Movimiento Mundial Por Los Bosques Tropicales (2004) manifiesta que se puede argumentar “la necesidad de la minería para suministrar diversos bienes a los seres humanos, pero lo que por cierto no se puede argumentar es que sea sustentable, siendo como es, una actividad basada en la extracción de recursos no renovables” (pág.13) (CM.19).

En estos casos el nombre del investigador desempeña el rol de sujeto gramatical y cumple la función de sujeto lógico (Halliday y Matthiessen, 2004), así la *ISO* y *Carrere* son quienes realizan la acción de los verbos exponer y expresar. La atribución del saber ocurre mediante la integración del nombre en una oración activa, cuya función será la de atribuir toda la fuerza de la enunciación al sujeto para, de este modo, reforzar la intención -explícita o no- de otorgar preminencia a cierta autoridad.

En lo concerniente al recurso de introducción del nombre del investigador o referencia en un adjunto, conviene situar que, de acuerdo con Beke (2007), su uso, en apariencia periférico, puede proporcionar información sobre la distancia tomada por el enunciador frente a la voz referida. Sin embargo, consideramos que en nuestro corpus la relación no ocurre por grado de compromiso, tanto como por el uso frecuente de citas de citas, es decir, reporte de enunciados tomados por otros en la fuente que los estudiantes siguen.

Esta tendencia ha sido también documentada por Ainciburu (2014) en escritores de primeros grados. Coincidimos con la autora en que la práctica puede deberse a una documentación insuficiente previa a la escritura, pues como podemos apreciar en los ejemplos **a** y **b**, las fuentes referidas en el adjunto pueden consultarse en bases de datos y bibliotecas. De hecho, en algunos casos, estas fuentes son autoridades en la disciplina, a cuya escritura, inferimos por el hecho descrito, no acceden los estudiantes.

En la lectura de este fenómeno será preciso, además, considerar que los estudiantes recurren a fuentes escritas en español como consecuencia de un bajo dominio de lenguas extranjeras: en nuestro corpus solo advertimos un caso de citación de autores en inglés, elemento que aunado a factores como el poco interés o rigurosidad en los procesos de investigación, pueden explicar la frecuencia de este uso. Veamos los ejemplos:

- a. Lo agrícola o la agricultura, recobra importancia social y económica por la relación que aún existe entre el campesino y la tierra, Borda (1986) citado por Falla (2005) plantea que sobre la clásica vocación campesina por la tierra para el uso de los recursos naturales básicos que tanto abundan en Colombia, especialmente para producir comida, no ha desaparecido con el impacto de la modernidad capitalista ni con el de la nueva tecnología (p.32) (MC. 12)
- b. Posteriormente Gramsci citado por Van Dijk (2006), conceptualizó la relación entre ideología y sociedad en términos de hegemonía. “De tal manera que en lugar de las ideas dominantes por parte de una clase gobernante, la hegemonía trabaja más sutilmente a través de la mente de los ciudadanos, esto es construyendo persuasivamente un consenso sobre el orden social” (p. 15) (MC24)
- c. Para Hugo Ratier (2002) la nueva ruralidad “Es la mudanza de habitantes urbanos al campo donde emprenden actividades agrícolas innovadoras, de nuevo tipo. Supone un movimiento social que revigora elementos de la cultura campesina y predica las ventajas de vivir en el campo. Se integra con la llamada urbanización y con las nuevas culturas aldeanas, actualización de elementos campesinos en un contexto contemporáneo. Estas últimas suponen la confluencia de nuevos y viejos rurales en la construcción de principios comunes” (p. 24) (MC10).

En **a**, como se mencionó antes, el autor integra el nombre del investigador al enunciado, situando con ello a Borda como el participante del proceso discursivo: *plantear*; sin embargo, con el inciso aclara que el responsable de lo referido es Falla y dado que no usa comillas, pero anota la página de la fuente, se infiere que hace paráfrasis de lo retomado por Borda, en cuyo caso no es posible determinar si hubo, a su vez, paráfrasis o toma literal. Este es un claro ejemplo de la complejidad en el entramado del texto polifónico: una suerte de sobreescrituras o “palimpsestos” para usar la expresión de Genette (1989) o de construcciones intertextuales en juego (Kristeva, 1969). Ocurre de manera distinta en **b**, donde el enunciador responsabiliza - probablemente de manera inconsciente- a Van Dijk de lo dicho por Gramsci, en tanto que transcribe sus palabras.

Por su parte, en **d** se ejemplifica el uso de otras estructuras de reporte mediante un adjunto preposicional: *para* seguido del nombre o fuente. En el corpus otros adjuntos usados son *según, de acuerdo con, acorde con, como lo dice, en concordancia con los planteamientos de, seguido por*. Cuando se recurre al uso de este tipo de adjuntos puede hacerse mediante el uso de discurso directo o indirecto.

Otras estructuras de reporte descritas como la de introducción del autor mediante la voz pasiva (10%), en un grupo preposicional (7.8%), o en una estructura copulativa con el verbo ser (1,2%) presentan frecuencias de aparición muy bajas y sin grandes diferencias entre ellas. Los siguientes son algunos ejemplos de su uso:

- a. El Enfoque secuencial fue sugerido por Lasswell (1956), y luego fue retomado por el Anderson (1975), el cual propone 5 etapas o fases que subdividen a las Políticas Públicas para estudiar su composición separadamente y así entender el proceso de estructuración de la misma. Las etapas o fases son las siguientes: La definición del Problema y la construcción de la agenda, la formulación, la decisión o legitimación, la implementación y por último la evaluación (MC.26). **(pasiva)**

- b. La gentrificación desde la mirada crítica de Lees (2012) “sostiene que fuera del mundo anglosajón la gentrificación puede ser articulada desde un enfoque postcolonial, que toma en consideración las críticas generalizadas sobre el desarrollismo y el universalismo” (MC.1) **(grupo preposicional en un grupo nominal)**.

- c. Uno de los autores que menciona el modelo de desarrollo como parte importante de la expansión es Jan Bazant (2008):

Cuando las ciudades son pequeñas muestran una tendencia hacia una expansión urbana relativamente concéntrica en la medida en que la población busca mantener una proximidad con el centro, que es en donde se aglutinan las principales actividades y servicios de la localidad (...) (P.120) (CM. 33) **(copulativa con el verbo ser)**.

En los tres casos interesa el análisis de variedad funcional en términos de las elecciones hechas por los autores y con ello, las funciones desplegadas (Halliday, 1985). Por ejemplo, en **a** los dos autores

Lasswell y *Anderson* son presentados en una construcción pasiva, de suerte que el enfoque temático se proyecta al *enfoque secuencial* que constituye el centro sobre el cual se orienta la interacción. Dado que los autores no juegan la función de sujeto gramatical dejan de ser el foco de la enunciación, hecho que se constata en el enunciado que sigue a la estructura de reporte, el cual presenta una referencia anafórica a *enfoque secuencial: el cual propone 5 etapas*. Estas elecciones sobre las estructuras lingüísticas revelan el propósito: un desarrollo conceptual en el cual es preciso reconocer orígenes, es decir, la fuente, pero sin concentrarse en esta.

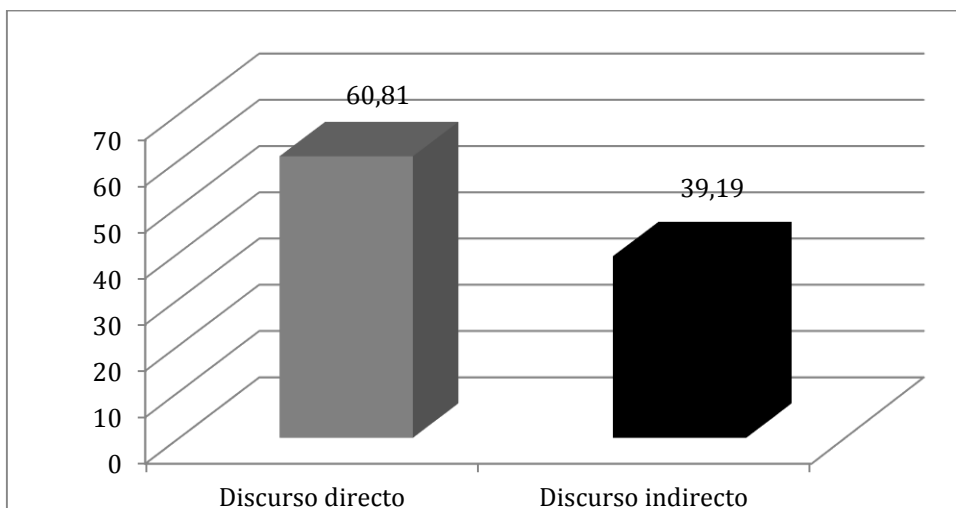
Con respecto a **b** la alternativa de introducir un grupo nominal: *la mirada crítica* y luego el autor en un grupo preposicional: *de*, evidencia que el *tema* no es tanto el investigador como su enfoque, el cual es calificado como crítico, lo cual puede otorgar mayor interés a la cita y, de este modo, justificarla. Por último, en **c** se opta por presentar al autor a partir de una estructura copulativa con el verbo ser. Esta estrategia le permite al enunciador mostrar que tiene un conocimiento suficiente de los referentes por cuanto señala que “*uno de los autores que menciona el modelo de desarrollo es Bazant*”, reconociendo así que son varios los autores, pero que se centrará en el mencionado. Parte de la ausencia de este tipo de construcciones en el corpus puede explicarse a partir de la escasés de citas de apoyo o expansión que refieran un dominio referencial suficiente.

2.4.1.3 Recurrencia al Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)

En el apartado anterior describimos la variedad de recursos elegidos por los enunciadorees para referir la fuente. Ahora veremos que, además de estas opciones discursivas, en la atribución del conocimiento se puede optar por el uso del DD o DI y con ello marcar el grado de distancia con los enunciados retomados.

Con respecto a dichas alternativas, según se expone en la Figura 6, del total de las citas codificadas como integradas y no integradas, el 60,81% fueron reproducidas de manera literal, frente a un 39,19%, abordadas mediante una estrategia de paráfrasis. Estos resultados evidencian que los estudiantes prefieren el estilo directo en la redacción de sus marcos teóricos, lo que quiere decir que cuando apelan a las voces de otros autores, deciden no interferir sobre los enunciados y transcribirlos directamente.

Figura 6. Porcentajes de uso del Discurso Directo y el Discurso Indirecto en el corpus.



Fuente: Elaboración propia

Al contrastar nuestros resultados con otras investigaciones, encontramos que esta tendencia ha sido documentada por Sabaj y Páez (2010) en escritos de estudiantes de licenciatura en Filosofía, disciplina en la cual, según el autor, por la naturaleza interpretativa y reflexiva de la investigación, es preciso reproducir los discursos de los autores investigados. Algo distinto ocurre en tesis de Lingüística, como lo ilustran Venegas, Meza y Martínez (2013), en donde el mayor uso de citas indirectas muestra que no es necesario referir de manera literal dada la consolidación de los conceptos y el acuerdo con las ideas que se aportan.

Tal como señalamos en el caso de los patrones de uso de las Citas Integradas y no Integradas, no consideramos que los comportamientos se expliquen por elecciones atinentes a la disciplina. Más bien, el orden de estas recurrencias corresponde a lo que los estudiantes han apropiado como función del género emergente *marco teórico*: dar cuenta de un conjunto suficiente de conceptos para abordar sus trabajos de investigación.

En este orden de ideas, la función es demostrar un saber, aunque en ello no necesariamente se implique una reflexión acerca de para qué o por qué incluirlo. Subyace, según lo refiere Laborde-Milaa (2002), una representación del escrito polifónico, en la cual los estudiantes parecen convencidos de su función, pero más en relación con un principio implícito de su estructura, una suerte de estadio, en la cual demuestran que están al nivel de la exigencia, lo cual se acompaña de

un cierto “placer por citar” para demostrar legitimidad intelectual y acopio de fuentes, pero sin ir más allá de dicha petición.

Consecuentemente con esta explicación, Reyes (2003) refiere que, para el caso del discurso académico, la reproducción de literal de los enunciados de otros autores es una fuente de elementos probatorios y de autoridad para quien enuncia, hecho que explicaría su alta frecuencia en ciertas secciones de los géneros; por ejemplo, Swales (1990, 2004) ubica la introducción y los movimientos retóricos *establecimiento del nicho y ubicación del trabajo* como espacios con una alta presencia de citas directas. En congruencia con estas aseveraciones consideramos que parte de esta preferencia por el DD en los marcos teóricos responderá a esta función de ubicación referencial. No obstante, este solo requisito no explica la tendencia descrita. Además, se advierte que en la reproducción se prueba una correlación con la función de “storage” (Pollet, 2004, p. 81). Observemos los siguientes ejemplos de uso de los dos estilos⁵:

- a. Correa (2004) dice que la nueva ruralidad hace énfasis en el concepto de multifuncionalidad del territorio y en el reconocimiento de la pluriactividad y de la importancia de los ingresos extra-prediales para la preservación de las economías agrarias y el mantenimiento de la población rural, para evitar el despoblamiento de estas áreas que ha producido graves problemas en los países desarrollados (CM.10)
- b. Como referente de territorio se toma a Montañez (2001) quien afirma que el territorio es “un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individuo”. De igual manera Montañez plantea que “ese sujeto individual o colectivo contiene generalmente una porción de poder suficiente para incidir en la transformación de ese territorio. El territorio es, pues, el espacio geográfico revestido de las dimensiones política, identitaria y afectiva, o de todas ellas” (2001, p 21) (MC1).
- c. La relación entre Desarrollo y Salud se presentan en la vida de las personas como partes de un mismo proceso dinámico donde bienestar y equidad son sus ejes centrales, en el cual el

⁵ El subrayado en los ejemplos en nuestro.

Desarrollo es “una construcción social compleja a la vez que polémica, a partir de lo cual se señalan múltiples interpretaciones y estrategias que tienen su expresión en la realidad social, política y económica” (Muñoz, 2010, p.168). (MC16).

En a, b y c se muestran varias tipologías de introducción del discurso halladas en el corpus. En el primer caso se trata de una Cita Integrada Indirecta, para la cual el autor se vale de una estructura introductoria mediante el nombre del investigador como sujeto del verbo de reporte: *decir*, seguido del cual retoma el enunciado mediante la reformulación del concepto de nueva ruralidad. En b la expresión introductoria refiere un grupo nominal *referente de territorio*, a continuación, se hace explícita la acción enunciativa *se toma a Montañez*, y mediante una referencia anafórica *quien* y el verbo de reporte *afirmar* se reproduce el enunciado de manera textual y entre comillas. Por último, en c se da una mezcla de estilos⁶, pues al inicio se construye frente al concepto, pero luego se usan las comillas para indicar que el concepto de *desarrollo* es propuesto por Muñoz. En este caso el autor no se integra al enunciado, sino que se lleva al paréntesis con los demás datos referenciados.

Los ejemplos enunciados anteriormente representan parte del continuum de elecciones discursivas hechas por los estudiantes. Otras posibilidades documentadas en el corpus incluyen el uso de Citas Integradas con reproducción directa extensa (más de 40 palabras y en la mayoría de los casos con uso de sangría y estructuración en bloque), el uso de Citas no Integradas indirectas y Citas no Integradas Directas y extensas. En cada caso, el conjunto de elecciones señalará el grado de compromiso y distancia con los enunciados, así como la variedad de estrategias enunciativas desplegadas. En la Tabla 8 ilustramos estas posibilidades interpretativas:

⁶ Estas citas que incorporan estilo directo e indirecto son clasificadas por algunas autoras como mixtas.

Tabla 8 Relación entre particularidades enunciativas, compromiso y estrategias discursivas según el tipo de cita

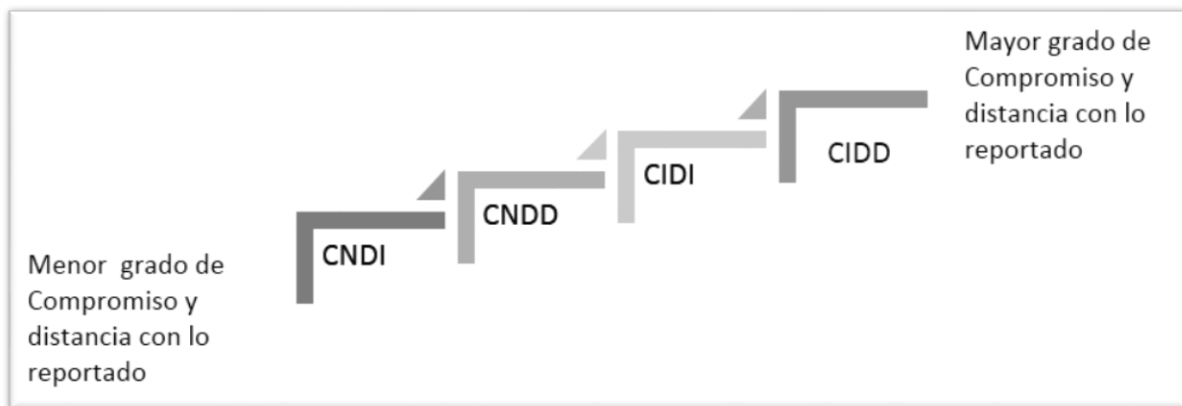
Tipo de cita	Particularidades enunciativas (signos gráficos y verbales)	Relación con el grado de compromiso frente a la voz referida	Relación con las estrategias enunciativas desplegadas por los estudiantes en el corpus
Cita Integrada Discurso Indirecto (CIDI)	El autor o referencia se integra a la estructura de reporte. Se presenta una discontinuidad entre quien enuncia y lo enunciado mediante un verbo de reporte seguido, generalmente, de un relativo.	Este tipo de citas señalan una mayor distancia con el discurso reportado, dado que los enunciados pueden ser parafraseados o sintetizados, lo cual supone interpretación e intervención sobre lo dicho; no obstante, el hecho de integrar al autor muestra que se reconoce su autoridad y se hace énfasis en su relevancia.	Dado que estas citas implican reformulación discursiva (paráfrasis y síntesis) señalan cierta autonomía discursiva. Suelen presentarse con mayor frecuencia en trabajos mejor logrados (Pollet y Piette, 2002). Aunque implican riesgos relativos al propio dominio comunicativo como errores de tergiversación, de formulación, generalizaciones, etc.
Cita Integradas Discurso Directo (CIDD)	El autor o referencia se integra en la estructura de reporte, generalmente, se usa un verbo del discurso seguido de una pausa indicada por los dos puntos y seguidamente se reproducen las palabras del autor. Estas citas pueden ser cortas o extensas (más de cuarenta palabras) y ubicarse en bloque con uso de sangría	El hecho de integrar al autor expresa el grado de reconocimiento y compromiso con sus palabras, situación que se refuerza con la reproducción de sus palabras. En estos casos la postura del enunciadador suele coincidir con lo citado, por ello señalan objetividad o apego a la autoridad.	En estas citas el foco enunciativo está tanto en la fuente como en lo referido, de suerte que pueden mostrar el grado de dependencia frente a la voz de autoridad. Una frecuencia importante de uso, indica un menor despliegue de habilidades escriturales y argumentativas, así como un escaso sustento enciclopédico.
Cita No Integrada discurso Indirecto (CNIDD)	Se parafrasean los enunciados de otro integrándolos a la enunciación de quien escribe. Se identifica el origen refiriendo el autor o fuente en un paréntesis junto con otros datos bibliográficos.	En estas citas se resta importancia al autor y el énfasis se hace sobre el enunciado. El grado de compromiso es mucho menor que en otro tipo de citas, dado que además las palabras son reformuladas.	El bajo uso de este tipo de citas en nuestro corpus, indica que los autores no intentan mostrar distancia o desacuerdo con los autores.
Cita NO integrada Discurso Directo (CNDD)	El enunciado se reproduce de manera literal, para lo cual se usan comillas o se presenta la cita en	El autor hace énfasis en las ideas de otro autor y les otorga valor de modo que se acerca a ellas con objetividad, pero al no	Estas citas en el corpus no se relacionan tanto con una intención de objetividad como de necesidad de

Tipo de cita	Particularidades enunciativas (signos gráficos y verbales)	Relación con el grado de compromiso frente a la voz referida	Relación con las estrategias enunciativas desplegadas por los estudiantes en el corpus
	bloque con sangría. El autor o fuente se lleva al paréntesis junto con otros datos bibliográficos.	integrar el autor, muestra que podrá tomar lo citado como válido o bien refutarlo.	reproducción de las palabras de otros para lograr una conceptualización.

Fuente: elaboración propia

Los grados de variación indicados en la tabla muestran que el recurso de integración y la elección de reproducir o reformular están estrechamente vinculados, dado que el hecho de hacer énfasis en uno u otro aspecto o hacerlo de manera conjunta indica el grado de adherencia a las voces ajenas y, en nuestro caso, el despliegue de ciertas habilidades discursivas.⁷ En este sentido observamos que el continuum se manifiesta en una relación que podríamos ilustrar así:

Figura 7. Relación entre tipos de citas y discurso con los grados de compromiso y distancia frente a las voces ajenas

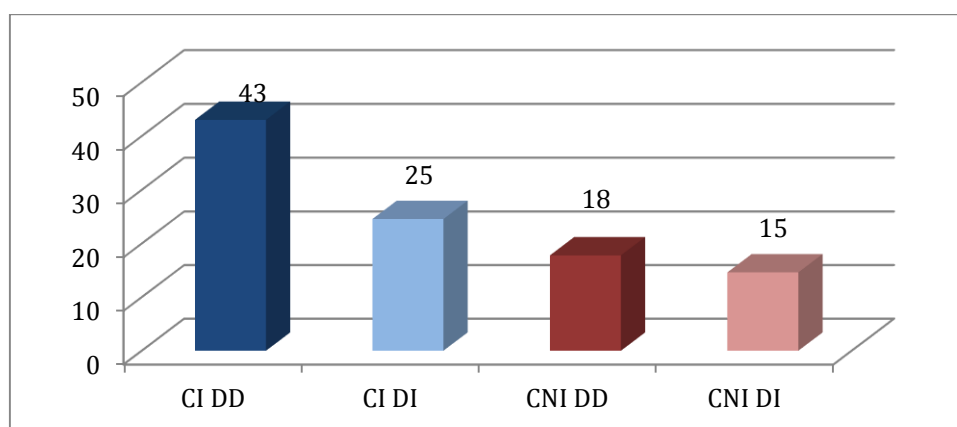


Fuente: elaboración propia

⁷ Es preciso aclarar que en la mayoría de las investigaciones estos usos son descritos en investigadores expertos o bien con niveles de formación intermedia y avanzada, por lo cual, las elecciones pueden corresponder al despliegue de funciones comunicativas específicas y en relación con los géneros y disciplinas.

Frente a los patrones de uso ilustrados en la Figura 7 y en consonancia con lo que ya hemos expuesto frente a la inserción de Citas Integradas y no Integradas, encontramos que en los marcos teóricos analizados se manifiesta un claro patrón de elecciones relacionadas con un mayor grado de compromiso frente a las fuentes y una mayor distancia, comprendida esta como grado de interferencia sobre lo enunciado. Este comportamiento se ilustra de manera más clara si atendemos a la relación entre uso de CI y CNI y la recurrencia al DD o al DI, ilustrado en la Figura 8.

Figura 8. Porcentaje de uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con el uso de Citas Integradas (CI) y Citas no Integradas (CNI)



Fuente: elaboración propia.

En los datos se confirma una vez más que la relación de selecciones discursivas para la construcción de la transtextualidad en los marcos teóricos está orientada a una preferencia por la integración de los autores al discurso y la transcripción literal de sus enunciados, en una proporción de 43%, en un extremo, y un menor uso de CNI DI, con un 15%, en el otro.

Confirmaríamos de este modo, la tendencia a marcar el compromiso con la fuente por las razones ya señaladas (apego a la autoridad, fundamento incontestable de la fuente, menor posicionamiento, función de reproducción, función de definición, manejo incipiente de marcos referenciales, restricciones en las búsquedas, seguimiento de las fuentes proporcionadas en curso, entre otras) y además la escasa variedad de recursos enunciativos y escriturales como la síntesis, el parafraseo y la construcción de la voz propia.

2.4.2 os usos de la intertextualidad en el plano interactivo

A continuación presentamos los resultados del análisis en el plano interactivo. Para ello abordamos el comportamiento hallado en el corpus con respecto a los verbos de reporte y las funciones de las citas.

2.4.2.1 Verbos de reporte

En el corpus se registraron 57 verbos de reporte con variadas frecuencias de distribución como se observa en la Tabla 9:

Tabla 9. Tipos de verbos y frecuencia de distribución en el corpus.

Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
plantear	38	explicar	4	coincidir	4
definir	25	retomar	1	comprender	1
decir	14	realizar	1	entender	1
proponer	11	aplicar	1		
afirmar	9	conceptualizar	1		
mencionar	9	emplear	1		
manifestar	5	rastrear	1		
argumentar	5	indagar	1		
exponer	5				
citar	4				
expresar	4				
indicar	4				
agregar	4				
señalar	4				
denominar	3				
establecer	3				
sostener	3				
presentar	3				
resaltar	3				
reconocer	2				
sugerir	2				
describir	2				
traer a colación/escenario	2				
asegurar	2				
abordar	2				
destacar	1				
elaborar	1				
aseverar	1				
aludir	1				

Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
señalar	1				
especificar	1				
mencionar	1				
hablar	1				
acuñar	1				
introducir	1				
aclarar	1				
apuntar	1				
ilustrar	1				
sugerir	1				
desarrollar	1				
nombrar	1				
discutir	1				
designar	1				
elaborar	1				
llamar	1				
Total	188		11		6

Fuente: propia

Del total de los verbos codificados, el 78% corresponde a verbos del discurso, el 14% a verbos de investigación y el 7% a verbos de cognición. Esta predominancia de verbos del discurso en relación con los otros dos grupos de verbos coincide con lo descrito en trabajos como los de Hyland (2000, 2002d), Beke (2007) y Sánchez (2015), quienes observan este patrón como una tendencia a dar cuenta de las ideas y no tanto a los procesos de investigación o estados introspectivos de los autores citados, así como a la necesidad de referir los planteamientos ajenos sin interferir valorativamente sobre ellos mediante el uso de verbos más neutrales como: *plantear, definir, decir, etc.*

En nuestro corpus, tal como anticipamos, la profusión de verbos del discurso, ocurre en consonancia con la función del género, es decir, ante la necesidad de reconstruir los fundamentos teóricos y conceptuales de la investigación, será lógico que ello se haga mediante la remisión continua a las palabras de otros y mediante verbos del discurso. Ahora bien, estas opciones revelan aspectos más determinantes de las formas de enunciación si se observan según su modalidad. A continuación en la Tabla 6 y a partir de la propuesta hecha por Beke para la clasificación de los verbos (2007, p. 210-211), ubicamos las situaciones de enunciación, es decir, las posibilidades de dirección proyectada en estos verbos, para a partir de ello referirnos a sus potencialidades evaluativas. Aclaramos que los subrayados son nuestros.

Tabla 10. Situaciones de enunciación y potencialidades evaluativas de los verbos de reporte en el corpus

Situación de enunciación	Clases de verbos	Algunos ejemplos hallados en el corpus
Dan solución o confirman la veracidad o falsedad de la proposición	Verbo de investigación: <i>investigar</i> Verbo del discurso: <i>asegurar</i>	a. Para analizar la apuesta de pensarse en un desarrollo a nivel local debemos traer a colación al autor Coraggio, quien <u>asegura</u> que “El desarrollo a nivel local se da gracias al cambio de pensamiento, en el cual era el Estado el único motor de desarrollo; y se piensa en lo cultural como clave para repensar la globalidad. De esta manera se reconoce el potencial de la sociedad civil en la búsqueda de sus identidades. Inspirándose además en las experiencias de Europa, pretendiendo por una profundización de la democracia, la participación popular y la horizontalización del poder”. (CORAGGIO, 1991) (CM21)
Tienen un valor declarativo	Verbos del discurso <i>Plantear, decir, proponer, afirmar, mencionar, manifestar, argumentar, exponer, citar, expresar, indicar, agregar, señalar, denominar, establecer, presentar, reconocer, sugerir, describir, traer a colación/a escenario, elaborar, aludir, señalar, especificar, mencionar, hablar, aclarar, apuntar, sugerir, desarrollar, discutir, elaborar, abordar</i>	b. A este punto es entonces necesario definir qué es el desarrollo a escala humana, para ello Max-Neef, Elizalde, & Hopenhayn, (1998) <u>plantean</u> que: Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado (p. 30). (CM. 11).
Refieren opiniones	Verbos del discurso: <i>Sostener</i>	c. Van Dijk (2006), <u>sostiene</u> que las ideologías socialmente compartidas se manifiestan en un tipo específico pero esencial de práctica social, el discurso. Es decir, que las representaciones sociales basadas en las ideologías y compartidas por un grupo influyen en el texto y la conversación de los actores sociales individuales. Y al contrario, también las ideologías se constituyen, cambian, cuestionan y reproducen a través del discurso (MC.24)
Muestran la fuerza ilocutiva	Verbos del discurso: <i>Resaltar, destacar</i>	d. En este estudio, el autor <u>resalta</u> como una conclusión importante, la escasa presencia del Estado en su función de garante de los derechos de la población desplazada. En este sentido, indica un retroceso general en la mitad de los hogares que afectan su calidad de vida y resalta en su análisis la precariedad o los déficits en los siguientes factores: aumento del trabajo infantil y adolescente e inasistencia escolar, empeoramiento de la calidad del empleo, fragmentación o aumento del tamaño del hogar, mayor prevalencia de enfermedad y desnutrición en niños menores de 5 años, falta de comidas básicas (hambre) y aumento de los hogares en situación de indigencia y pobreza crónica (Mendoza, 2004, Pág. 195, 197)
Se usan para conceptualizar	Verbos del discurso:	e. Lipsky y Gartner (1999) <u>definen</u> la inclusión educativa como “La provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y

Situación de enunciación	Clases de verbos	Algunos ejemplos hallados en el corpus
o identificar términos	<i>definir, acuñar, introducir, nombrar, llamar, conceptualizar</i>	las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de preparar al alumno para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso” (p.763) (CM.14)
Introducen una orientación argumentativa para el discurso introducido	Verbo del discurso: <i>ilustrar</i> verbo de investigación: <i>retomar, rastrear, indagar</i>	f. Los autores Haan y Maxwell (1998) también <u>retoman</u> el concepto y argumentan: “La Exclusión Social se entiende como un concepto multidimensional, dinámico, que afecta negativamente a los diferentes aspectos del desarrollo humano, no sólo a los materiales”. Por lo que después de leer lo que esto comprende se ve la necesidad de atacar de raíz este flagelo e intentar hacer una reconstrucción en la sociedad para lograr la anhelada inclusión (CM14)
Implican procesos mentales	Verbos mentales: <i>comprender, entender, coincidir,</i>	g. Esta dimensión local, va a <u>ser entendida</u> por (Cárdenas, 2002) como “un proceso construido diferencialmente, estructurador de nuevas formas de organización social, complejo, dinámico y multidimensional que implica procesos societales que van desde lo psico – socio cultural, político, social, ambiental, territorial hasta lo económico productivo” (p. 54). (CM.27)

Fuente: propia

Como bien lo aclara Hyland (2002d, p. 118) la clasificación de los verbos, tanto en los procesos que proyectan (discursivos, investigativos o cognitivos) como en las orientaciones enunciativas, no constituye una manera taxativa de comprenderlos, puesto que ciertos verbos como *concluir* podrían a la vez indicar un proceso mental y discursivo, de suerte que si se organizan bajo esta representación, es para intentar contener y clasificar las distintas opciones valorativas impresas en estos por los enunciadores.

Ahora bien, el autor también advierte que los grupos de verbos se distinguen por su orientación, bien sea hacia actos lingüísticos, experimentales o de acción, o bien hacia estados mentales producto de la actividad investigativa. De acuerdo con el autor, cuando los escritores eligen un verbo para organizar su estructura de reporte, introducen a su vez, una actitud valorativa y, por ende, una proyección de la acción en términos de su compromiso con el hecho de que sea verdadera o no verdadera: fáctica (más neutral) o contrafáctica (más activa), esta propuesta se visualiza claramente en su esquema, el cual reproducimos de manera textual a continuación:

Figura 9. Categorías de los verbos de reporte

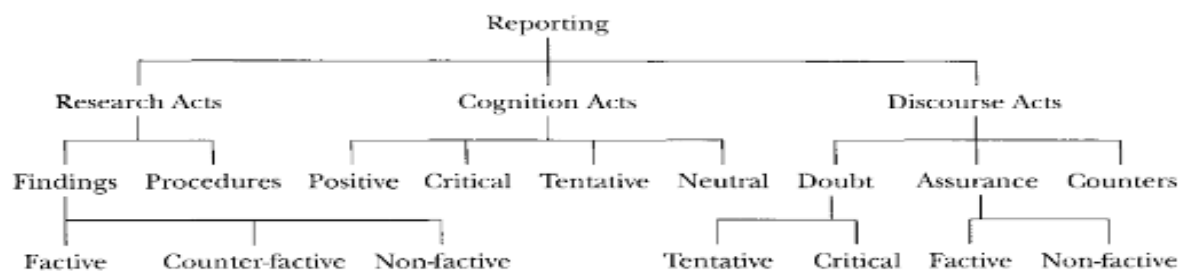


Figure 6.1 Categories of reporting verbs

Fuente: Hyland (2002, p. 119).

De acuerdo con esta propuesta de clasificación, encontramos que en nuestro corpus predominan los verbos del discurso con una orientación declarativa, la mayoría de ellos no presentan marcas de evaluación negativa como ocurre en verbos como limitar, evadir, exagerar. Ello señala que los estudiantes al usarlos asumen una posición más neutral frente a los enunciados retomados. Esto se expresa claramente en la estructura sintáctica adoptada con mayor frecuencia: oraciones con sujeto+verbo+objeto, en las que el objeto directo se introduce mediante la cláusula subordinada *que*, seguida, como vimos en el apartado de análisis de los estilos, del discurso directo. La adopción de esta estructura mostraría que los autores no intentan cuestionar el grado de verdad de lo propuesto por quienes citan, en tanto que valoran positivamente sus aportaciones. Así se constata en el ejemplo b de la Tabla 10 donde el escritor introduce un enunciado de justificación para la introducción del concepto y seguidamente cita a los autores:

“A este punto es entonces necesario definir qué es el desarrollo a escala humana, para ello Max-Neef, Elizalde, & Hopenhayn, (1998) plantean que (...)” (CM.11)

Como se observa, el enunciado construye un espacio de justificación para acuñar el concepto de *desarrollo a escala humana* de suerte que la elección se muestra al lector como la más acertada y por ende, aquella con la cual se compromete sin objetarla. La inclinación es pues a asumir compromiso con lo enunciado, lo cual ilustra una tendencia no-fáctica.

La segunda orientación de este grupo de verbos del discurso en el corpus, fue la usada para conceptualizar o identificar términos, mediante verbos como: *definir, acuñar, introducir, nombrar, llamar, conceptualizar*. Como se observa en el ejemplo e de la Tabla 10, en estos casos la estructura de reporte incluye a los actores en posición de sujetos del verbo de reporte *definir*, seguido, en la mayoría de los casos, de la reproducción textual de la conceptualización.

Lipsky y Gartner (1999) definen la inclusión educativa como: “(…)” (p. 176).

De nuevo los verbos usados y las orientaciones discursivas frente a la información retomada muestran acciones no fácticas, y con ello una relación más neutral frente al contenido, salvo en casos aislados como en el verbo *sostener*. La tendencia se constata en los otros usos reportados para los verbos del discurso y sus orientaciones, por ejemplo, para confirmar veracidad de las proposiciones (*verbo asegurar*), para referir opiniones de los autores citados (*verbo sostener*) para mostrar la fuerza ilocutiva (*verbos resaltar y destacar*) y para introducir orientaciones argumentativas (*verbo ilustrar*).

Con respecto a los verbos con orientación instrumental o investigativa, en el corpus son pocos los usos referidos. Se presentan para orientaciones discursivas como señalar la veracidad de los enunciados (*verbo investigar*) e introducir orientaciones argumentativas (*verbos retomar, rastrear e indagar*). En el uso de este grupo de verbos tampoco se constatan intenciones contrafácticas. Aunque la valoración es más positiva que neutral.

Finalmente, el conjunto verbos cognitivos es muy limitado. El grupo reúne verbos de orientación mental como *comprender, entender, coincidir*. Esta distribución, de los grupos verbales y de sus orientaciones, como se señaló antes, concuerda con las descripciones aportadas para el discurso científico, incluso en otras disciplinas y en otras lenguas (*ver* Hyland, 2000, 2002d; Beke, 2007 y Sánchez, 2015). Tal correspondencia se explica por las necesidades discursivas articuladas en la construcción y referenciación del conocimiento, en particular en secciones como el marco teórico o conceptual y en los movimientos introductorios de los artículos de investigación, en donde, como es predecible, los escritores necesitan reportar sus fuentes, y no tanto las actividades experimentales o mentales.

En relación con nuestros intereses didácticos, la descripción adelantada es significativa en tanto revela, no tanto el desconocimiento en la introducción de este tipo de estructuras de reporte, sino la escasa reflexión sobre las razones para hacerlo, por un lado; y por otro, la limitación en operaciones que revelen posicionamiento y grados de interacción con las fuentes, más allá de las neutrales o meramente reproductivas.

2.4.2.2 *Funciones de las citas*

Con respecto a las funciones de la citación en el corpus, tal como se aprecia en la Tabla 11, en los marcos teóricos de los estudiantes predomina la función de citación 4, relativa a la proporción de trabajos de fundamentación, con un promedio de uso muy significativo (77%) frente a funciones como F8. Justificar afirmaciones (11%) y F3. Identificar las publicaciones originales o trabajos donde aparece un concepto (4%). El resto de funciones tiene una frecuencia de aparición muy baja en el corpus, de apenas 4%, 3%, 2% y 1%.

Tabla 11. Porcentaje de funciones encontradas en el corpus

Funciones	Funciones de Citas (Weinstock, 1981)	Número de Citas	% de funcione de cita
F4	Proporcionar trabajos de fundamentación	364	77
F8	Justificar afirmaciones	54	11
F13	Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto	21	4
F9	Sugerir nuevas líneas de investigación	14	3
F7	Criticar trabajos previos	10	2
F11	Refrendar datos y clases de hechos	2	0
F12	Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizada	2	0
F14	Rechazar el trabajo o ideas de otros	2	0
F1	Rendir homenaje a los pioneros	2	0
F3	Identificar metodologías e instrumentos	1	0
Totales		472	100

Fuente: elaboración propia

Esta distribución señala varios aspectos determinantes para el entendimiento de los usos del texto polifónico y del género en nuestro corpus. En principio, se tiene que la categoría de análisis propuesta recoge la clasificación hecha por Weinstock (1981) de las funciones de las citas en los

artículos de investigación: un total de 15 funciones. Antes habíamos aclarado que considerábamos esta lista por su exhaustividad, pero que no suponíamos que un número importante de las funciones fueran introducidas por los estudiantes, dado que no se trataba del mismo género ni de la misma experticia escritural. Esta hipótesis de partida se corrobora si revisamos las funciones ausentes:

2. Dar crédito de los trabajos relacionados.
5. Corregir los trabajos propios.
6. Corregir los trabajos de otros.
15. Cuestionar pretensiones de prioridad de otros

Pues bien, las funciones 5, 6 y 15 así como las funciones 14 y 7, que se presentaron en apenas un 2% en el corpus, están relacionadas con un trabajo de revisión del conocimiento y un significativo posicionamiento de los autores en conexión con la posibilidad de cuestionar, corregir y rechazar las aportaciones de otros autores e incluso las propias.

Es evidente que el género y la posición de los autores como escritores “iniciados” explica la ausencia de estos recursos, por cuanto dichas funciones, tal como lo describen Weinstock (1981) y Sabaj y Páez (2011), aparecerían en trabajos de divulgación científica como artículos de investigación o tesis de formación avanzada, en donde los autores intentan demostrar que sus aportaciones constituyen novedades en el contexto de trabajos anteriores. Como es lógico, este tipo de citas también primará en ciertas secciones de dichos géneros como en las movidas y pasos correspondientes a la presentación de las generalidades del estudio y su situación con respecto a otras investigaciones (Swales, 1990), secciones que no se relacionan claramente con la construcción del marco teórico y menos aún con el dominio conceptual y escritural de estudiantes de pregrado.

Por otro lado, aunque las funciones desplegadas corresponden al objetivo del género demandado, llama la atención la alta concentración de citas dedicadas a aportar fundamentaciones (Función 4) y dar cuenta de sus orígenes (Función 13) en relación con la escasa apelación a recursos de discusión o disentimiento. A la luz del análisis avanzado hasta el momento consideramos que este

patrón, en una parte significativa de los trabajos, se vincula con la función reproductiva y acumulativa de la escritura, que inferimos subyace esta lógica.

Al respecto conviene retomar las conclusiones de trabajos como los de Scardamalia y Bereiter (1985), Millet (1999), Reuter y Delcambre (2002), Kelly y Bazerman (2003), Pollet y Piette (2002), Pollet (2004), Teberosky (2007), Solé (2007); Rosales y Vázquez (2008), Castelló, Pozo y Pérez (2009), Ainciburu (2014), cuyas aportaciones, aunque en contextos y géneros distintos, convergen en cuanto señalan que en la escritura del texto polifónico por parte de autores en formación está en juego el nivel epistémico, es decir, la posibilidad de articular la escritura con un despliegue del diálogo entre las voces en escena: la propia, las ajenas, las del interlocutor, y en general, las de los implicados en la comunidad disciplinar, a fin de transformar el conocimiento y el pensamiento mismo (Carlino, 2006). A la luz de nuestros intereses didácticos, las implicaciones estarían en el orden tanto del trabajo con las representaciones de la escritura del género, como con la variedad de estrategias discursivas en acción, particularmente, las asociadas con la argumentación.

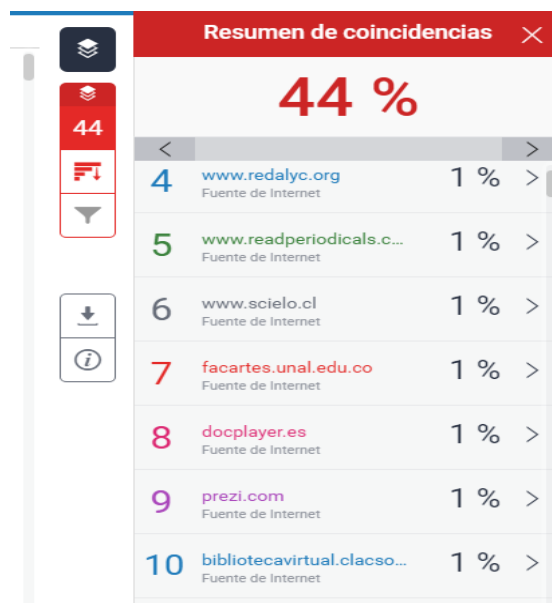
2.4.3 Principales dificultades en la construcción de la intertextualidad

En la sección anterior mostramos los resultados relativos al estudio de los recursos lingüísticos y discursivos elegidos por los estudiantes para construir la intertextualidad en los referentes teóricos, así como los fenómenos de interacción entre autores y voces reportadas en aspectos relativos a la distancia, toma de posición o evaluación del conocimiento citado. En este apartado referiremos los hallazgos relacionados con las principales dificultades encontradas en la estructuración de la intertextualidad. Para hacerlo describiremos primero el reporte arrojado por Turnitin, para a partir de su interpretación referir: I) problemas de citación como ausencia de comillas, fecha, página, autor, referencia del autor entre paréntesis en citas integradas, citas muy extensas y II) fragmentos que fueron tomados literalmente sin referir ningún aspecto de la fuente, paráfrasis inadecuada y, en general, problemas con las fuentes.

I) Errores relativos a la construcción de la intertextualidad

En principios encontramos que los textos de los estudiantes presentan un 44% de coincidencias, este porcentaje, según se muestra en la *Tabla 12*, se etiqueta en el programa Turnitin con el color amarillo⁸, e indica que del total de las palabras del texto base, el 44% coincide con otras fuentes.

Tabla 12. Resumen de coincidencias en los referentes teóricos y reporte proporcionado por Turnitin



Estudiantes Tesis Marcos conceptuales 44% 44 --

Fuente: recortes tomados de Turnitin. Recuperado de https://turnitin.com/t_inbox.asp?r=61.6709009988469&svr=302&lang=es&aid=59773973

El porcentaje revelado por el programa es elevado; no obstante, como aclaramos, no constituye un reflejo exacto de prácticas de plagio, pues incluye errores o desaciertos tales como el uso de citas extensas y paráfrasis detectable, así como un resultado del porcentaje sobre la totalidad del corpus, de modo que pueden presentarse textos con un porcentaje mayor de problemas de citación – incluido el plagio– frente a otros con ausencia de estos.

⁸ El programa usa el color verde para indicar un porcentaje de coincidencias aceptable, el amarillo refleja un porcentaje medio, en tanto que el rojo indica un alto porcentaje y por ende un alerta de plagio significativa.

En cuanto a estos errores, en la Tabla 13 relacionamos y ejemplificamos los desaciertos más frecuentes.

Tabla 13. Desaciertos en la citación identificados en el corpus

Desacierto	Descripción	Ejemplo del corpus
Cita sin página	Se toma de manera literal el discurso de otro(s) autor (es), y aunque se pueden usar signos gráficos como comillas o sangría, no se incluye el número de la página.	A esta definición se le agrega el planteamiento de Luis Vera (1958) que desde una mirada tradicional establece la renovación urbana como un “proceso básico mediante el cual se coordina y sincroniza una serie de medidas y disposiciones públicas que afectan a las áreas ya desarrolladas. A fin de mantener o restaurar en ellas un estado de bienestar y salud de la comunidad” (MC 1)
Citas sin comillas o cita bloque sin sangría	Se incorporan citas mediante el discurso directo, pero no se usan signos gráficos como las comillas, la sangría o la presentación en bloque. En la mayoría de los casos suele referirse la fuente.	Por otro, las intervenciones más amplias y con un contenido complejo (mezcla de usos residenciales, terciarios, como oficinas, comerciales, etc.; equipamientos colectivos; creación de infraestructuras para mejorar la accesibilidad en automóvil, etc.) en las que se utilizan nuevas técnicas financieras que fortalecen una estrecha colaboración entre el sector público y el privado (Lehrer y Laidley, 2006, citado de Díaz, Fernando, 2009, p 2-3) (MC10)
Citas muy extensas	Se toman como referencia bloques extensos de información (superan las 150 palabras). Generalmente la información referida no constituye elementos teóricos estructurales.	Los actores son portadores de memorias, pertenecientes, intereses y recursos se expresan y propenden por la marcación del territorio, con sus prácticas y ejercicios, estableciendo relaciones de convivencia, conflicto y oposición, hegemonía, control, apertura, inclusión y exclusión entre otros. Como actor se entiende aquel que asume su ejercicio ciudadano, por lo general basado en un colectivo orgánicamente conformado, institucionalizado, lo cual no significa que tenga que estar inscrito en un marco formal o legal ya que incluso puede tener un carácter no formal o ilegal. Se trata de actores colectivos o individuales que por su forma de actuación asumen un rol público y pueden llegar a afectar el ámbito público, tanto desde el Estado (en su totalidad y en su heterogeneidad y dispersión, como desde las organizaciones comunitarias, sociales, ciudadanas, políticas, desde las no gubernamentales (ONG), el empresariado y los gremios, o incluso desde formas de organización armada (Echeverría y Rincón, 2000, p.29-30) Según Echeverría y Rincón (2000) los actores guardan memorias, se imaginan, persiguen deseos y tienen intereses diversos que se expresan y concretan mediante la movilización de sus fuerzas, recursos y posiciones, y en la construcción de un territorio generan interacciones y negociaciones conducentes a la fijación de sus sentidos. Tienen intereses y capitales (recursos, materiales, económicos, sociales, culturales, políticos, comunicacionales, armados, etc.) desde los que se mueven y ocupan distintas posiciones o lugares dentro del tejido social, y cuentan con sistemas de relaciones que les permiten ciertos espacios de negociaciones en la definición de las reglas de juego. En dicho juego, precisamente emerge una

Desacuerdo	Descripción	Ejemplo del corpus
		determinada forma de resolución de sus tensiones y conflictos, en esa lucha por la fijación del sentido del territorio (p.30). (MC30).
Citas sin fecha	La referencia se hace mediante el discurso directo o indirecto	Asimismo, Friedman menciona que solo las personas tienen responsabilidades y dado el caso de que la empresa es una persona artificial puede tener responsabilidades artificiales, por lo tanto, toda cooperación es voluntaria y todas las partes deciden participar o no. Por otro lado, también menciona que desde lo público se ve la RSE como un control político sobre los impuestos para fines sociales, a costa de las ganancias de la empresa privada, en este caso la RSE parte de acciones de conformidad con un interés social general, en el cual exigen a los demás a que contribuyan al fin social quieran o no (MC19).
Autor dentro del paréntesis en una cita integrada	En estas referencias, según la estructura del enunciado, se integra el nombre del autor en el texto, pero se usan paréntesis para delimitarlo. La cita puede ser directa o indirecta	Como lo menciona (Tomich, 1997) “La modernización en el campo es entendida como el incremento de la productividad agrícola y la integración al mercado. El uso de tecnología moderna (mecanización e insumo agroindustrial), la esperanza de la mano de obra y la división del trabajo son considerados requisitos imprescindibles para alcanzar la eficiencia en la producción agrícola” (MC20)
Citas sin fuente	Se hace la cita directa o indirecta pero no se menciona la fuente.	Para mejor comprensión de lo que se entiende como desarrollo local según diversos autores, es pertinente tener claridad sobre lo que es considerado como lo local, pues, “no se trata de una referencia a un lugar en el espacio, toda comunidad se asienta en un punto geográfico, pero este lugar es modificado por las interacciones de los hombres entre sí y de ellos con el ambiente que los rodea”(MC20)

Fuente: elaboración propia

Conviene aclarar que en muchos apartados del corpus estos desaciertos se presentan de manera simultánea, de suerte que puede encontrarse, como se observa en los ejemplos de la tabla, citas que carecen tanto de página, como de autor. Para detallar esta situación en la Tabla 14 relacionamos los porcentajes de desacuerdo en la citación y referenciación detectados en el corpus.

Tabla 14. Porcentaje de aparición de desaciertos en la citación y referenciación en el corpus

Desacuerdo en la citación	Número de citas con errores	% de error	Desviación Estándar	Media	Varianza
Cita sin página	88	18,64	5,11	2,67	26,10
Citas sin comillas o cita en bloque sin sangría	54	11,44	2,15	1,61	4,81
Citas muy extensas	27	5,72	1,74	0,82	3,03
Citas sin fecha	20	4,24	1,09	0,61	1,18
Autor dentro del paréntesis en una cita integrada	17	3,60	1,72	0,52	2,95
Citas sin autor	5	1,06	0,44	0,15	0,20

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse el error más frecuente en la citación consiste en la omisión de la página en citas que reproducen de modo literal el discurso de la fuente. El porcentaje de aparición de este error es del 20%, lo que no se estima como una frecuencia alta. Es preciso indicar que para este error la desviación estándar es mayor que la media, lo cual indica la presencia de valores extremos en relación con una alta dispersión de los datos. Lo anterior, se evidencia en el valor tan alto de la varianza. Esta situación se genera por un dato extremo, el cual muestra un número de errores muy superior al registrado por el grupo en general: este solo individuo suma el 32% del total de los errores encontrados, mientras que el 48% de la muestra no presenta este tipo de error (0 errores).

La tendencia descrita es similar para el resto de errores, cuya desviación supera en todos los casos la media, de donde se infiere la alta dispersión de los datos y, por ende, el hecho de que unos cuantos casos inciden en los resultados. Dada la cercanía con el grupo de estudiantes, pudimos individualizar los casos más relevantes y relacionarlos de manera cualitativa con aspectos como un bajo interés por las actividades de investigación, bajo rendimiento académico, y, de modo particular, una escasa motivación hacia la escritura y su aprendizaje.

Al margen de la dispersión de los datos es pertinente abordar la naturaleza de los errores puesto que su explicación nos aporta elementos, por ejemplo, del plano textual que será preciso reconocer en la implementación de la SD.

Pues bien, en relación con el error más frecuente: la cita sin página, consideramos que este desacierto está emparentado con otros errores que aparecen con menor frecuencia en el corpus como el uso de citas sin comillas o citas extensas sin sangría o en bloque, las cuales presentan un porcentaje de 11, 44%; citas sin fecha, con un porcentaje de 20%; autor de la cita entre paréntesis en una cita integrada, 17%; y citas sin autor, 5%. Dicha relación estaría dada porque se trata de errores en el dominio técnico de la citación en correlación con las convenciones de la disciplina. El programa usado ubica claramente los desaciertos al señalarlos como coincidencia y remitir a la fuente, de suerte que al consultarla puede verificarse el tipo de error. En la Tabla 15 se relacionan algunos ejemplos:

Tabla 15. Ejemplos de desaciertos en la citación

Cita en el corpus	Fuente verificada
a. “Los asentamientos humanos son sistemas complejos, en los que interactúan seres humanos, cosas, naturaleza y recursos y se genera una gran diversidad de circunstancias que producen tensiones en los ecosistemas naturales, en la equidad social, en las instituciones y en los recursos, entre otros.”(Centro de Desarrollo Humano, s.f.) (MC.33)	Los asentamientos humanos son sistemas complejos, en los que interactúan seres humanos, cosas, naturaleza y recursos y se genera una gran diversidad de circunstancias que producen tensiones en los ecosistemas naturales, en la equidad social, en las instituciones y en los recursos, entre otros. Tensiones que tienen el potencial de generar oportunidades o poner en peligro la convivencia de las personas que habitan en los asentamientos ¹
Referencia en el corpus	Referencia de la fuente verificada
Sin referencia	Oficina de Desarrollo Humano (ODH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2010). <i>Política social capacidades y derechos: Análisis y propuestas de políticas sociales en República Dominicana</i> . República Dominicana: PNUD
Cita en el corpus	Fuente verificada
b. Otra conceptualización de la Salud, es la que se toma de la publicación <i>Psicología en Salud</i> , de la Universidad Autónoma de Madrid (2005), cuando menciona que, en cuanto al concepto de salud, resulta clara la poca utilidad de su definición como “ausencia de enfermedad”. Esta definición negativa es poco operativa al obligarnos a diferenciar entre lo “normal” y lo “patológico” (diferencia que no siempre es posible y que está afectada por el concepto de normalidad variable con el tiempo). Además, la principal crítica metodológica a esa definición es la implicación operativa que plantea el evaluar síntomas de enfermedad para concluir sobre la salud (MC. 16)	En cuanto al concepto de salud, resulta clara la poca utilidad de su definición como “ausencia de enfermedad”. Esta definición negativa es poco operativa al obligarnos a diferenciar entre lo “normal” y lo “patológico” (diferencia que no siempre es posible y que está afectada por el concepto de normalidad variable con el tiempo). Además, la principal crítica metodológica a esa definición es la implicación operativa que plantea el evaluar síntomas de enfermedad para concluir sobre la salud.
Referencia en el corpus	Referencia de la fuente verificada
Sin referencia	Moreno, B; Garrosa, H y Gálvez, H. (2005). Personalidad positiva y salud. En: Flórez, A; Mercedes, B y M. y Moreno Jiménez. (2005) <i>Psicología de la salud. Temas actuales de investigación en Latinoamérica</i> . (pp. 59-76). Bogotá: ALAPSA.
Cita en el corpus	Fuente verificada
c. Sin embargo, para que las personas y las comunidades mejoren la calidad de vida, deben hacerlo a través de los satisfactores que “no son los bienes económicos disponibles, sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas” (p. 50). (MC. 11).	Son los satisfactores los que definen la unidad dominante que una cultura o una sociedad imprimen a las necesidades. Los satisfactores “no son los bienes económicos disponibles, sino que están referidos a todo aquello que, por representar formas de ser, tener, hacer y estar, contribuye a la realización de necesidades humanas”. (Ver página. 55).
Referencia en el corpus	Referencia de la fuente verificada
Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (octubre de 1998). <i>Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones</i> . Obtenido de Manfred Max-Neef: http://goo.gl/vj9G1	Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1998). <i>Desarrollo a Escala Humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones</i> . Barcelona: Icaria.

Fuente: elaboración propia

El ejemplo **a** fue etiquetado como un caso de Cita Directa no Integrada (CDNI) con omisión de página. En el corpus la cita se ubica al principio de un párrafo y su función es conceptualizar, por lo que probablemente el autor elige el estilo directo, aunque no introduce la página. Al comparar con la fuente, se observa que en esta aparece una nota pie de página, la cual refiere la fuente a partir de la cual se construye el concepto. Esto indica que se trata de una cita indirecta, no integrada. En dichos casos, el autor podría parafrasear lo enunciado o bien apelar a la fuente citada para obtener la definición de primera mano.

En el análisis anterior sobre las estructuras de reporte vimos que el uso de adjuntos del tipo: *citado por o citado en*, es frecuente, lo cual indica que la construcción de los referentes suele hacerse a partir de la consulta de fuentes de segunda mano, pese a que, en la mayoría de los casos, se trata de autores o teorías centrales en la formación disciplinar, y que además pueden consultarse mediante diversos recursos: biblioteca, bases de datos, préstamos en redes de bibliotecas, etc. Estimamos entonces que se trata de formas de enfrentarse a la lectura y a la investigación, en las cuales se juega con factores como interés, tiempo, rigor y aplicación de criterios de selección de la información.

Por su parte, en el ejemplo **b** se observa una cita integrada directa sin comillas. Turnitin señala este apartado como coincidencia total con una fuente de origen y dado que no se usan elementos gráficos, el fragmento podría ser interpretado como uso incorrecto de la fuente. Llama la atención la introducción de una estructura de reporte con un verbo del discurso *menciona*, cuyo sujeto es la *publicación Psicología en Salud*, de la Universidad Autónoma de Madrid (2005), sin embargo, al buscar la fuente se encuentra que la cita hace parte de un artículo de la publicación *Personalidad positiva y salud*. Lo que indica que el autor no hace la distinción pertinente en el cuerpo del texto y tampoco en el apartado de referencias, como se muestra en la Tabla 4.

En el ejemplo **c** se aprecia el uso de una cita directa no integrada sin referencia al autor. En este caso se advierte un error que podría interpretarse como un descuido, dado que se refiere la fuente en el apartado bibliográfico y en el resto del texto se hacen citas tanto integradas como no integradas con el explicitación de todos los detalles.

El comportamiento observado en los ejemplos indica que en el corpus los errores varían en complejidad: desde omisiones simples de elementos tipográficos o referenciales, hasta casos más complejos de trabajo con las fuentes. La variación, no obstante, es analizada en Turnitin como coincidencia, por lo cual la escritura del estudiante podría ser rechazada como trasgresión de derechos de autor.

Ahora bien, es pertinente acotar que la mayoría de los textos incluidos en el corpus son de estudiantes que han tenido formación sobre atribución del conocimiento, tanto desde el punto de vista de la construcción del discurso científico, en los diferentes cursos de metodología de la investigación (el pensum propone cuatro cursos de metodología previos al semestre en el cual construyen el proyecto), como desde la perspectiva retórico discursiva (en el curso denominado Seminario de Actualización: Escritura Académica). Adicionalmente la Institución ofrece recursos de formación en manejo de fuentes y estilos de citación, así como un centro de recursos en línea para la lectura y la escritura académicas ([CRÉELA](#)).

Los antecedentes mencionados indican que el fenómeno no se explica tanto por desconocimiento de los parámetros, como por falta de precisión en los procesos de documentación. En este sentido, coincidimos con Ainciburu (2014) cuando estima que estos problemas se detectan también en escritores expertos, particularmente en la elaboración de trabajos con acumulación de fuentes considerables, en cuyo proceso no suele adelantarse un seguimiento preciso de la fuente en géneros intermedios como las fichas de lectura. En este sentido, atribuimos el error, en apariencia insignificante, a la escasa reflexión o práctica sobre los procesos de investigación.

2.4.4 Principales dificultades en la construcción de la interacción de las voces en el texto

En el apartado anterior intentamos mostrar una categoría de errores de naturaleza técnica en asocio con posibles factores como el descuido, la falta de sistematización de las fuentes, el desconocimiento de los patrones o bien el poco interés en las tareas de escritura en la investigación. En esta sección nos ocuparemos de otras dificultades más próximas a la elaboración discursiva o a

la construcción funcional de la polifonía, es decir, a la forma como se logra o no integrar en el plano interactivo las voces de los otros como andamiaje para la introducción de la voz propia. Nos referiremos entonces a asuntos relativos al trabajo con las fuentes, la reformulación del pensamiento, la progresión entre información dada e información inferida, para mostrar cómo frente a estas dificultades precisaremos de elementos didácticos que nos permitan trabajar con las elecciones de las fuentes, la reformulación del discurso, los modos de inscripción de lo citado, la distancia crítica frente a lo tomado y los grados de participación en la construcción discursiva (Pollet y Piette, 2002, p. 169). En síntesis, sobre elementos de la enunciación.

Para mostrar los resultados reuniremos estas dificultades en dos grupos: I) La apropiación de los saberes en la construcción del marco teórico II) El escalamiento del conocimiento.

I) La apropiación de los saberes en la construcción del marco teórico

Bajo este apartado hemos reunido dos fenómenos relevantes en nuestro corpus: por un lado, construcciones donde puede apreciarse la toma de información de grandes bloques de información y, por otro lado, la inclusión de una variedad notable de citas: directas e indirectas, sin que en ello pueda apreciarse un trabajo de distanciamiento enunciativo, en algunos casos, o de pertinencia en la selección de lo referido, en otros.

En la primera práctica, según pudimos detectar en los textos mediante el uso de Turnitin y la comparación con las fuentes retomadas, se aprecia la estructuración de grandes apartados mediante la toma y ubicación de fragmentos de información, con una variación de operaciones enunciativas como construcción de estructuras con verbos de reporte, cambio de los conectores discursivos en el discurso original, inserción intercalada de fragmentos o reformulación discursiva. Veamos algunos ejemplos:

Tabla 16. Ejemplos de dificultades en la construcción del texto polifónico⁹

Cita en el corpus	Fuente verificada
<p>a. <u>En este sentido</u> se encuentran los planteamientos de Cabannes (2004 y 2005) al argumentar sobre la necesidad de avanzar en el debate respecto a si los presupuestos participativos son instrumentos que ocupan un vacío de la democracia representativa, son un elemento central de una democracia participativa, o representan una forma de democracia participativa de proximidad reducida al espacio del barrio (Cabannes, 2005: 94).</p> <p>En relación con este punto, la discusión teórica encuentra consenso en que el problema no es discutir la exclusión o sustitución de la democracia representativa por la democracia participativa, sino en buscar la forma de llegar a la complementariedad entre ambas (Bobbio, 1996; Boschi, 2004).</p> <p>El objetivo de esta complementariedad sería provocar una mayor incidencia y presencia de los ciudadanos. Y de hecho, el PP debería trascender de la esfera de la democracia representativa a una verdadera democracia participativa (MC4)</p>	<p>El objetivo de esta complementariedad sería provocar una mayor incidencia y presencia de los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones, de tal forma que efectivamente ambas modalidades de participación sean complementarias y no excluyentes entre sí (Bobbio, 1996).</p> <p>En el mismo sentido se encuentran los planteamientos de Cabannes (2004 y 2005) al argumentar sobre la necesidad de avanzar en el debate respecto a si los presupuestos participativos son instrumentos que ocupan un vacío de la democracia representativa, son un elemento central de una democracia participativa, o representan una forma de democracia participativa de proximidad reducida al espacio del barrio (Cabannes, 2005: 94).</p> <p>En relación con este punto, la discusión teórica encuentra consenso en que el problema no es discutir la exclusión o sustitución de la democracia representativa por la democracia participativa, sino en buscar la forma de llegar a la complementariedad entre ambas (Bobbio, 1996; Boschi, 2004). El objetivo de esta complementariedad sería provocar una mayor incidencia y presencia de los ciudadanos (...) (MC4)</p> <p>Montecinos, E. (Jun. 2009). <i>El Presupuesto Participativo en América Latina. ¿Complemento o subordinación a la democracia representativa?</i> En: Revista del CLAD Reforma y Democracia. Caracas. (44). Recuperado de http://siare.clad.org/fulltext/0062100.pdf</p>
<p>b. Oliveira, Eternod y López (en Torres et al 2008) mencionan que la dinámica familiar es el conjunto de relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto que, tanto entre hombres como mujeres, y entre generaciones, se establecen en el interior de las familias, alrededor de la división del trabajo y de los procesos de toma de decisiones.</p> <p>Para Gallego (2011) la dinámica familiar se puede interpretar como los encuentros entre las subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente. Para ello, es indispensable que cada integrante de la familia conozca e interiorice su rol</p>	

⁹ El color de la fuente y el subrayado son nuestros.

Cita en el corpus	Fuente verificada
<p>dentro del núcleo familiar, lo que facilita en gran medida su adaptación a la dinámica interna de su grupo.</p> <p>En coherencia con este tema, se trata de establecer un análisis con respecto las configuraciones, reestructuraciones y reorganizaciones que emergen en la dinámica familiar producto de la situación del desplazamiento forzado.</p> <p>Para Gómez (2007) el proceso de desplazamiento forzado le impone un cambio vertiginoso a la cotidianidad familiar. La sobrevivencia y convivencia de este grupo social debe adaptarse forzosamente a unas prácticas que no corresponden con los “equipajes culturales” contruidos en la historia y biografía familiar” Uno de los aspectos que se ve transformado es la composición familiar (MC8).</p>	

Fuente: elaboración propia

En el ejemplo a reproducido en la Tabla 16, se observa que el autor retoma varios apartados de una misma fuente y los reproduce de manera textual. Esto lo hace intercalando extractos y variando el orden en el que inicialmente aparecen. Se aprecia también una leve transformación en el uso del conector *en este sentido* por *en este mismo sentido*. Al revisar el texto completo llama la atención que la fuente de donde se toma la información del ejemplo es citada en el cuerpo del texto y referida en el apartado bibliográfico. Ello indicaría que no se pretende ocultarla y presentar la información como propia; en su lugar, podríamos rastrear dificultades en el reconocimiento de la enunciación en los textos fuente y en el escaso o nulo manejo de estrategias discursivas como la síntesis o la paráfrasis.

Esta dificultad ha sido constatada en nuestra práctica docente¹⁰ cuando se enfrenta al estudiante a textos con variedad de fuentes y citación; al pedirles que diferencien los argumentos del autor de lo expresado por los autores citados, los estudiantes tienden a confundir lo enunciado con el discurso reportado, aun cuando se evidencien elementos lingüísticos y gráficos que delimitan las

¹⁰ Los estudiantes que han escrito los textos del corpus, en su mayoría, han sido estudiantes del curso Habilidades comunicativas, un curso que he orientado desde el 2014 en la Institución. Como parte de las actividades de este curso, se han adelantado discusiones, no tan profundas, sobre las implicaciones del uso de las voces. Algunas de estas conversaciones han sido registradas y de allí provienen los testimonios.

“capas” enunciativas. Frente a este aspecto vemos la incidencia de la conciencia sobre los planos del discurso y su interacción, de suerte que desde la perspectiva didáctica sería no solo necesario hacer explícitos los recursos formales, sino llegar al análisis de la función de interlocución generada por el autor con respecto al conjunto de voces en relación y a sus recursos argumentativos.

Además de la razón mencionada, creemos que al optar por reproducir la fuente se involucran otras motivaciones. Hemos constatado que muchos de los estudiantes sienten que no tiene propósito intentar parafrasear o construir sobre lo que las autoridades en su disciplina ya han aportado. Al respecto consideran su saber y posición como insuficiente, por lo que es frecuente que afirmen: “todo ya ha sido dicho y mejor de lo que yo puedo hacerlo”, “¿para qué intentar decir lo que otro ya dijo con tanta precisión?”, “¿quién soy yo para cuestionar lo que los grandes ya dijeron?” (Notas diarios de campo, marzo de 2017).

Parece que los estudiantes no logran identificarse como autores, en parte por su nivel de formación, su enciclopedia en construcción y su temor a cuestionar el saber establecido, lo cual podría deberse a la débil representación de la función de la intertextualidad en la comprensión de su objeto de investigación. En este sentido, la redacción del marco teórico funcionaría como una consigna de escritura, como un requisito o un apéndice del trabajo de investigación, en el cual es preciso o en su defecto “obligatorio” citar, sin que en ello sea tangible la relación con los objetivos de investigación o con el trabajo de interpretación de sus categorías.

Este tipo de problemática, sin duda, se vincula con las escasas habilidades argumentativas en los estudiantes y, tal como lo sostiene Padilla, Douglas y López (2010), con factores cognitivos y experienciales como su proceso de formación, su grado de participación en actividades de investigación, el manejo de otras lenguas y su motivación a la investigación: en palabras de Padilla *et al.* (2010) “los estudiantes escriben en calidad de tal”, es decir, en calidad de estudiantes compelidos a responder a un requisito o a justificar sus saberes sin deliberar o polemizar sobre ellos.

En relación con esta perspectiva argumentativa, el ejemplo **b** de la Tabla 16, ilustra otra de las prácticas más comunes en la construcción del texto polifónico. En este caso el autor intenta

conceptualizar sobre la dinámica familiar y su relación con el desplazamiento forzado. Para hacerlo introduce tres citas integradas con discurso directo en bloque, sin referir la página. En este caso, a diferencia de lo expuesto en **a**, no ocurre la reproducción directa de un extenso bloque de información, sino que se opta por tomar varias citas y añadirlas en coherencia con la conceptualización. Aunque las citas parecen pertinentes, llama la atención que la labor de relación o trabajo sobre lo retomado se limite al establecimiento del vínculo entre los conceptos. No resulta extraño que, tal como se constata en el trabajo proporcionado por el docente del curso, aparezca un comentario en el cual se indica: “el marco teórico más que reproducción de la exploración bibliográfica, permite asentar las categorías y el sustrato teórico de la investigación” (Comentario del docente sobre el texto, MC.8).

Otro fenómeno asociado a este primer grupo descrito, hallado en el corpus, es el de uso de citas literales consideradas como extensas¹¹. Al respecto referimos los siguientes ejemplos:

- a) Es entonces la participación en su conceptualización un proceso heterónimo, pues dada la incapacidad de los marginales de transformar su condición por sus propios medios, en virtud de su elevado grado de fragmentación, dependen de agentes externos que los saquen de ese estado y los conduzcan por el camino de la modernización cultural. En segundo lugar, en los procesos participativos se establece una fuerte desigualdad vertical en la relación entre agente externo y marginal. El primero, supuesto portador de los valores de la modernización y el desarrollo, es el encargado de capacitar al segundo para que cambie en forma paulatina su esquema cultural de referencia sin que este último tenga iniciativa alguna ni poder de decisión sobre los ritmos y formas de ese cambio. El agente externo impone así su punto de vista y sus estrategias de cambio cultural. El marginal es un beneficiario pasivo de los programas de promoción y capacitación. Finalmente, la participación es un mecanismo de adaptación cultural a través del cual los marginales se acogen

¹¹ No consideramos que exista un criterio establecido para determinar que una cita es demasiado extensa o no lo es, pues ello se relaciona con la función de la cita en el esquema de enunciación. Por otro lado, en ciertas disciplinas como en las ciencias sociales y humanas: en particular en la filosofía y en las letras (*cf.* Padilla et al, 2010; Picotto, 2010; Arnoux, 2010; Samraj (2008); Padilla et al, 2010; Vanegas, Meza y Martínez, 2013) se constata el uso recurrente de extensos fragmentos, generalmente, porque en estos ámbitos los trabajos de investigación se centran en un solo autor, obra o teoría de partida. Sin embargo, en nuestro corpus, el fenómeno no corresponde a dicha situación, por lo que consideramos como extensas aquellas citas que superaban las 150 palabras (promedio de palabras en los párrafos escritos por lo estudiantes) y sobre todo que refieren información que puede ser fácilmente parafraseada.

al sistema de normas y valores vigentes (la cultura moderna.) y se integran al mundo desarrollado sin poner en tela de juicio sus estructuras ni sus formas de operación. Es, en últimas, un poderoso instrumento de integración social. (Velásquez, Fabio y González, Esperanza, 2003, P, 58) (MC 31)

b. Es necesario resaltar, que dentro de esta categoría se puede situar cinco subcategorías, las cuales permiten situar más ampliamente el concepto de territorio, según Bozzano (2009) estas son:

- Territorios Pensados: Son aquellos que -mediante su explicación y definición- nos aproximan a una síntesis del territorio, cualesquiera sean las concepciones –críticas, neoclásicas, fenomenológicas, otras- y los conceptos elegidos.
- Territorios Reales: Son preferentemente analíticos, están expresando un aspecto de la compleja realidad: el uso del suelo real, el relieve, la población, las infraestructuras, la hidrografía, los equipamientos, las necesidades básicas insatisfechas, el tamaño de las explotaciones agropecuarias, etc.
- Territorios Vividos: Constituyen la instancia vivida por parte de quienes perciben y son parte, de muy diversa manera, de un determinado territorio o lugar –ciudad, campo, pueblo, barrio, plaza, avenida, club, cuadra- como ciudadanos, vecinos, transeúntes, turistas, consumidores, productores o en otros roles y/o en diversos estados: alegres, tristes, enamorados, contrariados, enajenados.
- Territorios Legales: Son aquellos que interpretan y especializan, a partir de los criterios supuestamente más racionales de funcionamiento de aspectos específicos –urbanos, rurales, viales, turísticos, defensa civil, seguridad, bomberos, etc.- la manera en que ellos deben desplegarse y concretarse en territorios determinados.
- Territorios Posibles: Son aquellos que sintetizan el concreto real, el concreto vivido y el concreto pensado, existen en la medida que aportan elementos viables para producir cambios o transformaciones durables de la más diversa naturaleza y escala (MC.2)

En **a y b** los escritores usan citas integradas directas en bloque. En los dos casos las fuentes citadas: *Bozzano (2009)* y *Velásquez, Fabio y González, Esperanza (2003)* constituyen “autoridades”

académicas para los estudiantes y forman parte del conjunto de referencias aportadas en los cursos disciplinares. Tal vez por esta razón apelan a la reproducción directa de las palabras de los autores en una situación donde bien podrían sintetizar los aportes. Su elección genera distancia con el discurso reportado y minimiza el compromiso enunciativo. Creemos que esto ocurre por un marcado respeto a los autores y por el temor de errar en el parafraseo o de no lograr la precisión conceptual demandada. Por supuesto, el trasfondo de la práctica es también el escaso trabajo, en su formación preliminar, de habilidades como la jerarquización de la información, la síntesis y el parafraseo. Al respecto, una queja constante de los estudiantes es su dificultad para distinguir información relevante de aquella que puede ser suprimida. En relación a dicho escollo, suelen acotar que “todo les parece importante” (Notas diarios de campo, marzo de 2017).

Ahora bien, nuestros hallazgos coinciden con los hechos en el contexto francófono, en donde autores como Millet (1999) Pollet y Piette (2002), Reuter y Delcambre (2002), Pollet (2004), tras analizar la escritura de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas: sociología, medicina, literatura y filosofía, evidencian la saturación intertextual y la describen como un excesivo apego a las fuentes o fenómeno de “stockage” *almacenamiento*, práctica que lejos de mostrar una transformación del conocimiento, evidencia una representación de la escritura como reproducción, en esencia, del saber de otros (Scardamalia y Bereiter, 1985).

En otros contextos como el angloparlante (*ver* Kelly y Bazerman, 2003), el español (*ver* Castelló *et al.* 2009; Teberosky, 2007; Solé, 2007) y el latinoamericano (*ver* Rosales y Vázquez, 2008; Padilla *et al.*, 2010; Picotto, 2010; Arnoux, 2010; Samraj, 2008; Vanegas, Meza y Martínez, 2013) se han documentado problemáticas similares.

Los trabajos de revisión tanto de escritura de textos en los primeros niveles, como de comparación de la escritura en tesis de pregrado y posgrado, señalan que en los estadios iniciales de formación se presenta una escasa variedad funcional en el acopio de las voces, por lo que es poco frecuente la incorporación de estructuras de reporte, estrategias de encuadre y retome de la información, en contraste con la incrustación forzada de citas, así como de dificultades para relacionar conceptos en la construcción de justificaciones. Según las investigaciones, estas dificultades se van superando en tanto se logra una mayor experiencia académica, es decir, un mayor dominio conceptual y una exposición más explícita y orientada a las convenciones disciplinares.

En relación con estas conclusiones y nuestros hallazgos, encontramos un sustrato suficiente para detallar y explicar las dificultades de los escritores “novatos”, no obstante, consideramos que en la mayoría de estos trabajos, la perspectiva se inclina hacia la práctica del escritor y no tanto hacia la actividad en el marco de la esfera discursiva; por ejemplo, hay muy pocas referencias a la incidencia de la interacción con los docentes que orientan las actividades de investigación y escritura, así como una escasa reflexión sobre la representación de la tarea y su propósito comunicativo.

II) Escalamiento del conocimiento: interacción frente a las voces de los otros

En lo concerniente al análisis de las citas se observa que en gran parte de trabajos de investigación sobre reporte del conocimiento, la descripción se ocupa de aspectos como la presencia de citas y fuentes, tipos de citas, inscripción de la persona, enunciación, uso del discurso directo e indirecto. En pocos casos se toma en cuenta lo que ocurre después de introducida la citación, es decir, “cuando la información presentada proviene del diálogo o la interacción entre el tesista y los autores que ha citado” (Meza, 2013, p. 155). Consideramos que si la intervención didáctica se orienta, tal como lo revelan los análisis hechos hasta el momento, a un trabajo sobre la argumentación, es preciso revisar lo que hacen los escritores una vez han introducida la cita, dado que ello nos indica el grado de interlocución generado y, por ende, la forma como se incrementa o escala el conocimiento. A este recurso lo hemos denominado *escalamiento del conocimiento*.

En el corpus etiquetamos 149 casos de escalamiento del conocimiento (frente a un total de 472 citas), la mayoría de estos fragmentos se localizan después de la citación y se introducen mediante el uso de elementos conjuntivos como: “*en conclusión, un ejemplo claro frente a esto es, frente a esto, lo que indica que, es decir, por lo tanto, es entonces importante, se podría decir, desde luego, dicho de otra forma, se añade, en consecuencia, a partir de los elementos reconocidos, etc.*”

La función, en gran parte de los casos, corresponde a la expresión de acuerdo con la definición citada o bien al establecimiento de la relación entre lo tomado y el propio trabajo. Un ejemplo de ello ocurre en a y b¹²:

- a) Además, parafraseando a Fernández, E. & Smolka, M (2004), debe entenderse el papel del Estado frente a los procesos de asentamientos irregulares, en tanto este debe cumplir una doble función: por un lado, regular y propender a que estos nuevos asentamientos sean legales, con el fin de minimizar el riesgo estructural al que se ven expuestas las viviendas y el sector; y, por otro lado, debe velar por la estabilización socioeconómica de la población que llega al territorio (...)

Sin embargo, hay que considerar que los asentamientos irregulares, seguirán siendo una manifestación y reclamación; la alternativa para toda aquella población obligada a involucrarse en este fenómeno urbano, sobre todo porque no se enfrentan a obligaciones que se presentan en el contexto de lo regularizado, como, por ejemplo: el pagar por unos servicios domiciliarios públicos, y así reducir el costo de vida. Ello representa una solución a gran escala para las familias de más escasos recursos para acceder o disfrutar de un hogar, aunque este, pueda representar un alto riesgo tanto para la vida como para la convivencia. De allí también la importancia de ratificar el accionar para procurar una vía de solución reduciendo los riesgos para dicha población.

- b) Francesc Muñoz (2008) manifiesta que la renovación urbana de algunas zonas, tienen relación con la creación de grandes centros comerciales, los cuales alteran las características urbanísticas predominantes del lugar, creando y fortaleciendo espacios de interés turístico en los entornos, incrementando el precio del suelo y por ende promoviendo a la expulsión de habitantes que no tienen la capacidad de hacerse cargo de la nueva realidad socioeconómica de la zona. De este modo, mediante el macroproyecto Centralidad Sur se busca la creación de espacios comerciales y turísticos que de alguna manera incidirán en los costos de vida de la zona sur del municipio de Sabaneta, lo cual podría reflejarse en la permanencia o el desplazamiento a otros lugares por parte de los habitantes tradicionales del espacio renovado y/o transformado.

¹² Los subrayados son nuestros

En el caso **a** el autor viene haciendo una conceptualización con respecto al término asentamientos *irregulares* y el papel del Estado frente a su ordenación. Para referir estos aspectos elige una Cita Integrada mediante la referencia al autor en un adjunto, presenta la cita usando el discurso indirecto y luego introduce un conector de restricción (*sin embargo*), con el cual intenta cuestionar no tanto lo dicho por el autor, sino la manera como esto ocurre en el contexto analizado, es decir, amplía la perspectiva explicativa para mostrar que es preciso una comprensión más amplia del fenómeno. El hecho de optar por referir al autor en un adjunto, muestra que el énfasis se hace en lo enunciado, lo cual contribuye a un cierto distanciamiento frente a la fuente, coherente además con el recurso de escalamiento.

Es preciso anotar que este caso evidencia un esfuerzo no solo por aportar variaciones discursivas, sino por tomar posición frente la voz articulada. Tanto en este ejemplo, como en otros detallados en el corpus -dado que tuvimos acceso a los datos de los autores y han sido nuestros estudiantes- convergen factores que explican las habilidades escriturales, tales como pertenencia a semilleros de investigación, monitorias en proyectos y presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales.

En lo relativo al ejemplo **b**, se observa un patrón de escalamiento distinto; el autor apela a una cita integrada indirecta para describir el fenómeno de gentrificación y sus incidencias en el sector económico y en los patrones de desplazamiento. A continuación introduce un conector de causalidad (*de este modo*) que supondría una relación de consecuencia en el enunciado posterior; sin embargo, se alude a que mediante el proyecto objeto de su investigación se producen los efectos enumerados en la cita, lo cual se lee como si los hechos fueran causa directa de la cita y no tanto de la replicación de los fenómenos descritos. La citación se finaliza a partir de una leve paráfrasis de la cita y con un enunciado que más bien reitera la información, sin añadir elementos de análisis.

Conviene hacer énfasis en que en el corpus solo codificamos tres casos de escalamiento del conocimiento en donde la función es la de oponerse o cuestionar los planteamientos del autor. En su lugar, se aprecia que “el escalamiento” obedece a la ratificación del conocimiento y a la conexión de la conceptualización con el objeto de estudio. En este sentido, constatamos la ya mencionada

tendencia de los estudiantes a “decir” y no a “transformar” el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985), evidente en esta dinámica de reproducción continua.

Es preciso admitir, no obstante, que dicha tendencia corresponde en gran medida al mismo propósito del género: establecimiento de las líneas teóricas y conceptuales que sustentan el problema de investigación y a sus niveles de formación (pregrado). Con ello queremos clarificar que si bien se aprecian dificultades en la puesta en marcha de la polifonía, no es nuestro propósito emprender un análisis incriminatorio de errores, sino una caracterización de lo que efectivamente hacen los estudiantes cuando trabajan a partir de fuentes, para a partir de ello derivar las líneas de acción didácticas.

2.4.5 Conclusiones del capítulo

El análisis hecho nos permite concluir que en etapas de formación inicial las características de atribución del conocimiento, evidentes en el uso de las citas, no responden a la variación o elecciones lingüísticas y retóricas propias de una comunidad discursiva, en el intento de posicionarse frente al conocimiento, como ocurre en textos de posgrado o de comunidades especializadas; más bien señalan relaciones entre los grados de conciencia sobre las funciones de la citación y sobre la representación misma de elementos, como la autoría, el género y la tarea de escritura. Esta conclusión se confirma por los datos en, al menos, tres aspectos.

En primer lugar, las elecciones predominantes de CI con reproducción directa del discurso y bajo la estructura de reporte activa revelan la escasa distancia y posicionamiento frente a las fuentes y un excesivo apego a la autoridad. Más allá de considerar el problema respecto de cómo se presenta, la estimación más pertinente estaría en los procesos que anteceden al producto escrito y sobre los que poca o nula atención se presta en la formación: nos referimos a las fases de lectura, documentación, recopilación, tratamiento y discusión de las fuentes teóricas y conceptuales.

A nuestro juicio, en la educación superior, aún se subestima la complejidad de pensar y escribir a partir de múltiples fuentes y la función de transformación del conocimiento como proceso explícito en la formación en investigación. En este orden de ideas, la síntesis, el parafraseo y la

argumentación para la construcción de la voz propia no son logros *a priori*, más bien constituyen sucesos progresivos en la construcción de la identidad de un escritor en una actividad y comunidad definida. Como en cualquier proceso de “enculturación”, la exposición implícita a los elementos no garantiza su aprehensión. El ingreso a una cultura, en este caso, disciplinar, estará positiva o negativamente marcado por el compromiso de sus miembros con la actividad, sus géneros y sus formas de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, las elecciones retóricas, manifiestas en el uso de los verbos de reporte y las funciones de las citas, nos permiten señalar que las restricciones en la interacción —documentadas como patrón de compromiso, distancia o inscripción de la voz propia— se conectan, además de lo dicho antes, con las formas de representación del escrito polifónico, a menudo distantes entre docentes y estudiantes. Al parecer, para los últimos, esta función se asocia a un requisito a fin de demostrar legitimidad intelectual y acopio de fuentes, en tanto que los primeros esperan una apropiación epistémica y retórica suficiente para el posterior ejercicio investigativo. El resultado del desencuentro se traduce en el malestar, pocas veces resuelto, o en la mayoría de los casos, abordado a partir de lecciones —a manera de remedios— sobre asuntos de citación, a menudo orientada de forma más instrumental que funcional, y, por ende, poco provechosa para la mejora de los textos.

Por último, sobre las dificultades advertidas y categorizadas como desaciertos en la citación, propendemos a superar la visión del déficit para explicarlas según factores más estructurales, como las implicaciones de la construcción de la identidad en el seno de una comunidad. Coincidimos con autores como Castelló (2009a, 2009b) y Ivanič (1998) en que la apropiación y el dominio de las características lingüísticas y retóricas de un género coincidirá con la experiencia de exposición explícita, regulada y positiva a las pautas de escritura. Este es, sin duda, un proceso complejo, en etapas sucesivas en la vida del escritor, y por tanto, en íntima conexión con el proceso pedagógico y didáctico.

En conjunto, nuestras conclusiones apuntan a la necesidad de integrar, de manera temprana al currículo, dispositivos o secuencias didácticas que permitan una doble convergencia; por un lado, el desarrollo de un trabajo explícito tanto de los procesos cognitivos implicados en la elaboración

de información necesaria para escribir como de los recursos inherentes a la estructura textual e interactiva del texto polifónico. Por otro, la didactización de los saberes discursivos armonizada con la actividad en la cual ocurre la escritura, ello quiere decir, contemplar elementos, como los instrumentos, las mediaciones, los sujetos implicados (docente y estudiantes), las reglas de la comunidad discursiva, las divisiones del trabajo y los géneros (Engeström, 2014; Leontiev, 1975). En ausencia de estas consideraciones, los esfuerzos de aprendizaje, aunque intencionados, resultarán poco determinantes en el logro de la inserción de los estudiantes en sus comunidades disciplinares.

3 CAPÍTULO III. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Tras haber discutido los principales fundamentos teóricos y conceptuales de nuestra investigación y luego de haber presentado la fase 1 del estudio, la cual tuvo como propósito estudiar los modos y dificultades que presentan los estudiantes frente a la construcción de sus referentes teóricos y conceptuales, daremos paso a la exposición del marco metodológico que sustenta el diseño de la SD, la selección y análisis de los datos, en cuyo conjunto ubicamos el apartado más relevante de esta tesis.

En primer lugar, presentamos las preguntas y objetivos de esta fase de la investigación. Posteriormente, describimos el contexto de la investigación y su proceso de diseño e implementación. Finalmente, recogemos la propuesta metodológica para el análisis de la SD, de modo que justificamos el encuadre del proyecto en el marco del trabajo con la secuenciación didáctica, la metodología cualitativa, la Investigación Acción Pedagógica y el estudio de casos, los cuales mostraremos en relación con la situación de aprendizaje.

Según se ha señalado antes, esta fase de la investigación tiene como propósito estudiar las contribuciones del desarrollo de una secuencia didáctica, inserta en la formación disciplinar de un programa en ciencias sociales, en el aprendizaje de la construcción de la intertextualidad en el género proyecto de investigación. Este objetivo contempla el proceso de la escritura en sus fases, el trabajo situado con un género académico, las estrategias de escritura cooperativa, la reflexión metalingüística y el uso explícito de los recursos para la construcción de la intertextualidad.

Con el planteamiento se propone profundizar en la aplicación del trabajo con secuencias didácticas desarrollado inicialmente por Anna Camps y ampliado por el grupo GREAL y otros investigadores, como Felipe Zayas, Pedro Carrasco, Xavier Fontich, Carme Gràcia, Oriol Guasch, Xavier Gutiérrez, Pedro Jimeno, Marta Milian, Teresa Ribas, Carmen Rodríguez, Teresa Verdager, Anna Cros, Montserrat Vilà, entre otros, en su mayoría del departamento de Didáctica de la Lengua, la literatura y las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se espera contribuir al

conocimiento de las ventajas de implementar intervenciones didácticas, con dos novedades; por un lado, su experimentación en la educación superior y, por otro, su articulación con una situación de enseñanza de la escritura académica en las disciplinas. En este orden de ideas, aspiramos a proponer nuevas evidencias a favor de la didactización de las actividades de enseñanza aprendizaje de los géneros discursivos en un contexto un tanto ajeno a estos principios.

Así pues, proponemos los siguientes objetivos para esta fase de la investigación:

3.1 Objetivos y preguntas de la investigación

De acuerdo con los resultados arrojados en la primera fase de nuestra investigación formulamos los siguientes objetivos:

3.1.1 Objetivo general

Nuestro objetivo global es:

Estudiar las contribuciones del desarrollo de una secuencia didáctica inserta en la formación disciplinar de un programa de pregrado en ciencias sociales en el aprendizaje de la construcción de la intertextualidad en el género proyecto de investigación.

3.1.2 Objetivos específicos

1. Fundamentar y desplegar una secuencia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad en el género proyecto de grado.
2. Analizar el proceso de aprendizaje discursivo de la construcción de la intertextualidad en el género luego de la implementación de una secuencia didáctica.

- **Preguntas de investigación**

De acuerdo con los objetivos específicos planteados proponemos las siguientes preguntas de investigación:

Objetivo 1: la resolución de este objetivo implica preguntarse:

¿Qué aspectos didácticos y lingüísticos deben privilegiarse en el diseño e implementación de una SD para la enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad en el género proyecto de grado?

Objetivo 2:

- ¿Cómo favorece el trabajo con una SD el aprendizaje de los recursos lingüísticos y retóricos de la intertextualidad en el género proyecto de grado y la superación de las dificultades descritas en el corpus preliminar?

Para responder a esta pregunta es preciso distinguir dos aspectos en estrecha relación, los cuales si bien son indisolubles, precisamos separar en aras de concretar su estudio:

- I) Los relativos a los saberes sobre la construcción de la intertextualidad: estos aspectos reúnen el conjunto de recursos lingüísticos y retóricos en los dos planos del discurso distinguidos para el estudio de la intertextualidad en la primera fase de esta investigación: el plano autónomo y el plano interactivo. Nos preguntamos de manera concreta lo siguiente:

¿Cómo los participantes de la SD incorporan los recursos de la intertextualidad en las diferentes versiones de los textos en el plano autónomo y en el plano interactivo?

- II) Los relativos al seguimiento de la incorporación de los saberes sobre la organización retórica del género: lo cual involucra el estudio de la incorporación de los procesos de planeación, textualización y revisión en las diferentes versiones de los textos, así como

la incorporación de los principios de organización retórica del género. Es por esto que nos preguntamos:

¿Cómo los participantes de la SD incorporan en las diferentes versiones de sus textos las estrategias para seguir los procesos de escritura del género (planeación, textualización, revisión)?

¿Cómo los participantes de la SD incorporan en las diferentes versiones de sus textos los conocimientos retóricos sobre la organización del género?

3.2 Contexto de la investigación

Esta investigación tiene como fundamento un conjunto de principios y procedimientos en interacción. En inicio, y tal como se expuso en el marco teórico, el estudio se ubica en las teorías socioconstructivistas y de la actividad. La propuesta se caracteriza por diseñar e implementar una intervención didáctica orientada a favorecer el conocimiento del género académico proyecto de grado y, de manera específica, el saber lingüístico y retórico necesario para construir la intertextualidad en aquellas secciones que más lo demandan como el marco conceptual y referencial.

El ámbito donde se desarrolla la investigación es el aula universitaria, en donde se elige el espacio del curso Seminario de Grado. Este curso es seguido durante el semestre 8 del pregrado en Planeación y Desarrollo social de la Universidad Colegio Mayor de Antioquia ubicada en la ciudad de Medellín (Colombia). El curso tiene como propósito la escritura de la propuesta de investigación, de manera que gran parte de sus contenidos se orientan a la estructuración del estado del arte de la temática investigada y a la construcción del marco conceptual.

La elección del curso ocurrió de manera intencionada, pues como parte de la experiencia docente anterior se había detectado que en este nivel se enfrenta la tarea de la escritura de la propuesta de investigación, por lo cual el curso orienta contenidos metodológicos y epistemológicos sobre la estructuración de este género. Basados en la evidencia inicial de las necesidades detectadas se gestionó ante la Institución la petición de intervención; una vez aprobada se entró en contacto con

la docente titular del curso, con quien se tenía una experiencia previa de organización conjunta en talleres de escritura académica.

Inicialmente se había contemplado trabajar con los dos grupos que orientaba la docente, pero advertimos que el grupo 2 estaba constituido por estudiantes en transición hacia el nuevo pensum de estudios, de modo que presentaba ciertas diferencias en objetivos y orientaciones escriturales, razón por la cual se decidió restringir el trabajo con el grupo 1.

El grupo elegido estaba inicialmente compuesto por 17 estudiantes, la mayoría de ellos entre los 25 y los 35 años, pertenecientes a los estratos socioeconómico 2 y 3¹³ y provenientes de una formación previa en establecimientos de educación pública. Todos ellos eran estudiantes regulares ubicados en 7 y 8 semestre. Estos estudiantes a lo largo de su carrera habían seguido una formación en investigación orientada en sucesivos cursos: Epistemología I, Metodología y Técnicas de Investigación I, Metodología y Técnicas de investigación II, Metodología y Técnicas de investigación III, Epistemología II y Seminario de Grado. De manera que al llegar a Seminario de Grado habían explorado sus temas de investigación y algunos antecedentes para su planteamiento.

Para entender mejor el contexto de intervención es preciso describir las generalidades del curso en el cual se desarrolló la implementación de la SD.

El curso Seminario de grado “se caracteriza por ser un espacio de construcción individual y colectiva. El (la) estudiante a lo largo del proceso formula una ficha técnica de investigación que responda a principios lógicos y metodológicos. De tal modo que la formulación le permita el desarrollo posterior del trabajo de campo” (Estructura Plan de Curso, 2018). El curso, según se estipula en su presentación, se sigue en un momento de formación que conduce a definir la idea de investigación, el problema, los referentes conceptuales, contextuales y normativos, la metodología, así como los instrumentos para la generación de información. Para lo cual se trabaja en la

¹³En Colombia la clasificación de los domicilios de los ciudadanos se hace de acuerdo con una estratificación socioeconómica que regula los cobros de los pagos de impuestos, los pagos de servicios públicos y los subsidios. Los estratos bajos y medios son los 1, 2 y 3, en tanto que los estratos 4, 5 y 6 son considerados altos

construcción de la propuesta escrita. Los contenidos seguidos se estructuran en cuatro momentos clave:

- Planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos y matriz metodológica.
- Estado del arte, revisión bibliográfica y plan de escritura
- Referentes conceptuales y marco normativo
- Diseño metodológico, paradigma, enfoque, método, técnicas e instrumentos.

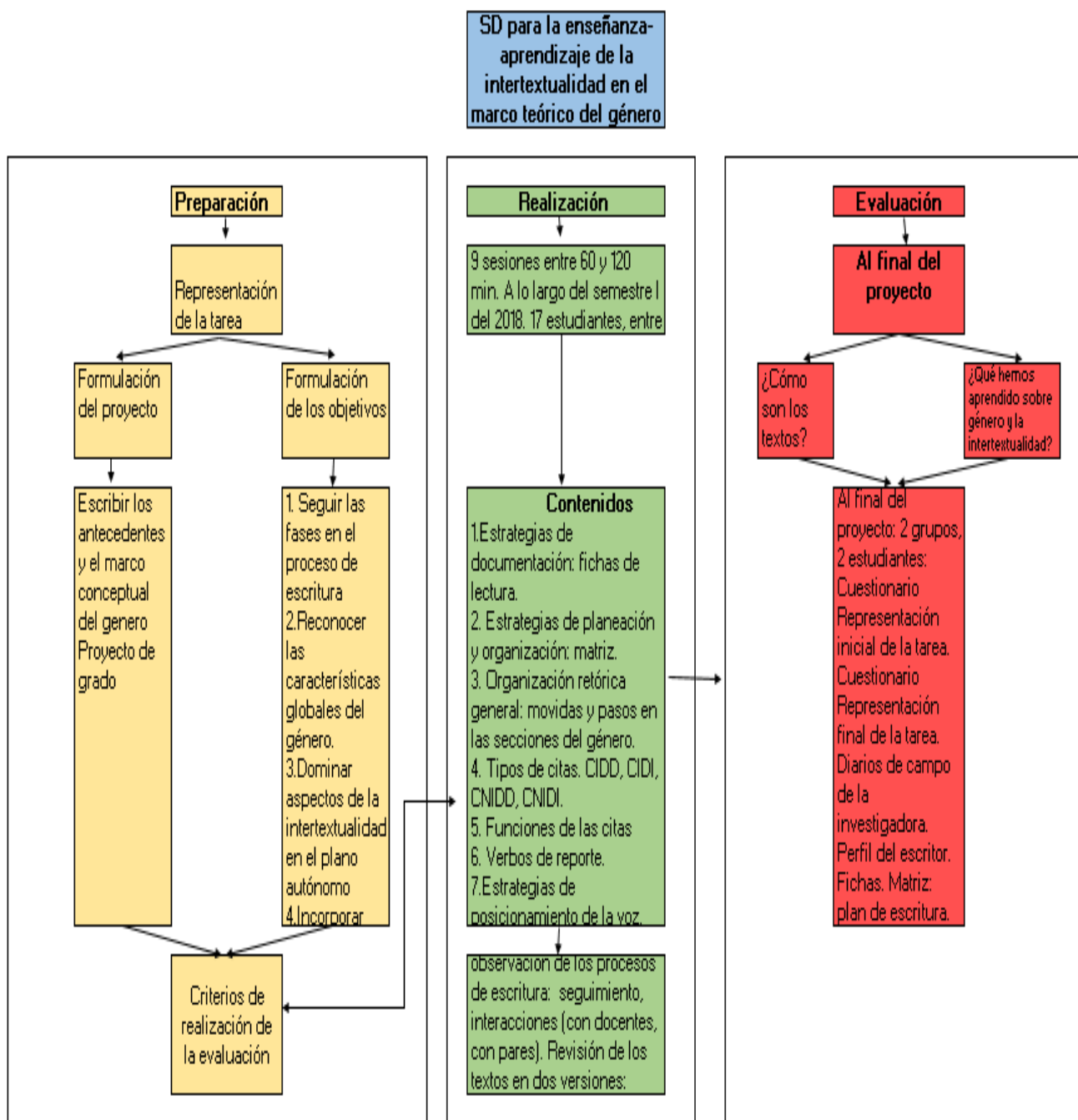
Como se observa en los tres primeros momentos hay un trabajo considerable con las fuentes, en aspectos como su búsqueda, selección e integración en el texto, razón por la cual dichos espacios constituyeron escenarios clave de intervención y trabajo conjunto entre la docente a cargo del curso y la investigadora.

3.3 Estructura e implementación de la SD

Los fundamentos que orientan el diseño e implementación de la SD, como se ha aclarado en el capítulo 1, siguen el planteamiento del trabajo por proyectos de lengua en secuencias de intervención didáctica propuestos por Anna Camps (1994), de manera que se diseña e implementa una intervención en el espacio del curso Seminario de Grado.

La secuencia se implementó en 9 sesiones de una duración de 60 minutos aproximadamente, durante el primer semestre del 2018. El siguiente esquema presenta un resumen de sus principales aspectos:

Figura 10. Diseño de las fases de la Secuencia Didáctica.



Fuente: elaboración propia

A continuación detallamos sus elementos.

3.3.1 Fases de la SD

La estructura de la intervención didáctica propuesta sigue los principios de diseño contemplados por Camps (1994), de modo que en su concepción se opta por distinguir fases, productos, objetivos lingüísticos, contenidos e instrumentos de recolección de la información, de la siguiente forma:

Fase 1. Preparación

De acuerdo con Camps (1994) en esta fase se establecen las características del proyecto, lo cual corresponde a la resolución de la pregunta ¿qué se va a hacer? Este momento es determinante en tanto que al explicitar la tarea se establecen los objetivos y, por tanto, una idea de los resultados.

Según lo enunciado, en esta instancia fue necesario delimitar los parámetros de la situación discursiva. Las actividades planteadas se situaron alrededor del objetivo discursivo: escribir el marco teórico del proyecto de Grado, texto que constituye el producto final del curso Seminario de Grado y que será el documento base para el desarrollo del proyecto de investigación de final de carrera. Este proyecto de investigación es presentado al docente titular del curso y, posteriormente, al docente director del trabajo. Su escritura, tal como se pudo determinar en la fase 1 de esta investigación, plantea una situación problemática relativa a la estructuración de la intertextualidad, por lo cual el foco de las actividades de la SD pensado inicialmente fue la reflexión y trabajo sobre algunos de sus aspectos lingüísticos y retóricos, de suerte que el objetivo discursivo fue *escribir el marco teórico del PDG* atendiendo a la construcción de la intertextualidad. La siguiente tabla recoge los principales aspectos de la situación discursiva.

Tabla 17. Situación discursiva inicial de la SD

Pregunta	Aspecto
¿Qué se va a escribir?	El marco conceptual del proyecto de investigación.
¿Con qué intención?	Estructurar el conjunto de antecedentes, elementos teóricos y conceptuales que fundan las categorías para el estudio del problema de investigación formulado en el curso Seminario de Grado.
¿Quiénes serán los destinatarios?	Los docentes a cargo, los compañeros de clase y posteriormente los lectores (jurados de trabajo de grado).
¿Cuáles son las condiciones del discurso?	Será preciso atender a aspectos como: El proceso de planeación, redacción y revisión de la escritura del marco teórico. <ul style="list-style-type: none"> • Estructura y características generales de la escritura del marco teórico. • Elementos lingüísticos y retóricos de la intertextualidad en dos aspectos: los del plano autónomo y los del plano interactivo.

Fuente: elaboración propia.

Es preciso aclarar, no obstante, que en el desarrollo de la SD surgieron consideraciones que nos llevaron a ampliar el objetivo discursivo. Como lo habíamos comentado antes, en el momento de elaborar el diagnóstico y planeación de la SD, el Programa experimentó una serie de transformaciones en los lineamientos para el desarrollo de los cursos sobre metodología de la investigación.

Los cambios proponían una estructura diferente en la organización de la propuesta de grado, antes claramente dividida en: introducción, planteamiento del problema, marco teórico o conceptual, metodología y referencias bibliográficas. La reforma consideró la necesidad de acercar los elementos del formato a la estructura del artículo de investigación, por lo cual se propuso dedicar una sección al tratamiento de los antecedentes y reducir la extensión del marco teórico o conceptual para posteriormente integrar estos elementos en un capítulo introductorio.

La decisión obedeció, en parte, a la constatación de que en muchos trabajos la escritura del marco teórico constituía una pieza más bien “fossilizada” (Entrevista 1. Docente titular del curso Trabajo de Grado, 18 de marzo, 2018), a la cual se le dedicaba una extensión y esfuerzo considerable que luego no se integraba claramente a la discusión de los resultados. A partir de esta estimación, se consideró más pertinente construir una síntesis en un apartado de referentes y permitir que en los

capítulos del informe de investigación los estudiantes desarrollaran o, como lo expresó la docente titular entrevistada, “dosificaran” los conceptos y teoría.

Al momento de proponer el trabajo con la SD en la primera sesión, los estudiantes manifestaron su dificultad para avanzar en la tarea de escritura de los antecedentes y solicitaron que el trabajo no se orientará solo a la construcción del marco conceptual. Decidimos pues atender esta sugerencia y ampliar nuestras actividades basados en dos argumentos:

1. La planeación inicial de las sesiones en la cuales se intervendría contemplaba un trabajo mucho más anticipado con la construcción del marco conceptual, de manera que si se iniciaba en ese momento, serían muy pocas las posibilidades de interacción con el grupo, y dado que la docente titular debía garantizar el desarrollo de los contenidos de su cátedra, no era viable abrir más espacios de trabajo para la SD en su cronograma de actividades.
2. El trabajo de redacción del estado del arte implicaba el seguimiento de los dos objetivos discursivos trazados en la SD: la enseñanza y aprendizaje del género Propuesta de Investigación y la construcción de la intertextualidad. Este hecho nos llevó a considerar que incluir un trabajo con esta sección no se apartaba de nuestros intereses y, por el contrario, favorecía el logro de los objetivos trazados.

En suma, incluimos en nuestra propuesta de actividades la escritura de los antecedentes y del marco conceptual.

Fase 2. Realización

En esta fase distinguimos dos tipos de actividades:

- a. Las de producción de los textos:** relativas a las operaciones de planificación, textualización y revisión.
- b. Las orientadas a aprender las características de los textos que se van a escribir.**

Ambas tareas se desarrollaron en conjunto. En general seguimos tres principios:

- I. La importancia de la interacción verbal, entre alumno y profesor y entre compañeros.
- II. La elaboración de los contenidos y de los aspectos estructurales requiere de la ayuda de otros textos, es decir, de acercarse a una cultura escrita mediante un proceso de alfabetización. Se requiere entonces, analizar textos ejemplares, hacer explícitas sus características y motivar una relación continua entre escuchar, hablar, hacer y escribir.
- III. Escribir es una actividad que requiere práctica, por tanto, se deben proponer ejercicios destinados al dominio de aspectos puntuales de la lengua.

Con estas consideraciones determinamos los siguientes objetivos para la secuencia y los respectivos contenidos:

Tabla 18. Objetivos discursivos y contenidos de la SD

Objetivo discursivo de la SD	
Escribir los antecedentes y el marco teórico o conceptual del proyecto de investigación atendiendo a la construcción de la intertextualidad	
Objetivo de la SD	Contenidos
Seguir los procesos de composición: planeación, textualización, revisión, con especial énfasis en la planeación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias de documentación: elaboración de la ficha de lectura ✓ Recursos para la jerarquización y organización de los contenidos: la matriz.
Reconocer las características de las secciones estado del arte y marco teórico o conceptual en el género Propuesta de Investigación.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización superestructural de la sección antecedentes y marco teórico o conceptual. ✓ Organización retórica general: movidas y pasos (Swales, 2004).
Dominar los principales recursos de la intertextualidad en el plano autónomo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos de citas: Citas Integradas y Citas no Integradas ✓ Discurso directo e indirecto (síntesis, paráfrasis, selección y jerarquización de la información).
Incorporar las principales estrategias discursivas de la intertextualidad en el plano interactivo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos y funciones de los verbos de reporte ✓ Funciones de las citas en el trabajo de construcción del conocimiento ✓ Estrategias de posicionamiento: distanciamiento, compromiso y encuadre de la información.

Fuente: elaboración propia

3.3.2 Secuenciación de las actividades

De acuerdo con los objetivos de aprendizaje establecidos y los contenidos seleccionados se propuso la siguiente secuencia de actividades

Sesión 1. La representación de la tarea de escritura

En la primera sesión se explicó a los estudiantes los objetivos y metodología del proyecto con el fin de generar una primera representación de la tarea y de los elementos necesarios para desarrollarla. Una vez hecha la explicación se presentó a los estudiantes un dossier con los documentos iniciales de trabajo, los cuales describimos a continuación (ver anexo 2).

Consentimiento informado: este documento resume los objetivos de investigación y da cuenta de las formas de intervención y la política de tratamiento de los datos con fines de publicación. El documento fue firmado por todos los estudiantes del grupo seleccionado.

Diario de escritura: el documento se entregó en formato impreso y se envió por correo electrónico. El objetivo de proponer esta escritura era poder conocer las percepciones de los estudiantes frente a cada tarea, en particular sus inquietudes, dificultades, recursos incluidos para superar los obstáculos y relación del trabajo en clase con su incorporación en el texto.

Perfil representación de la tarea: con este instrumento se buscaba conocer y discutir las expectativas de estudiantes y docentes frente a la escritura de los referentes teóricos y conceptuales. Nos interesaba indagar acerca de su experiencia previa con la escritura de este tipo de secciones, sobre el conocimiento del género, sobre sus expectativas y dificultades. Para ello pasamos un cuestionario que fue diseñado y adecuado a partir del instrumento propuesto por Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló (2017, p.6).

Tabla 19 Instrumento 1 Cuestionario representación de la tarea (Docentes y estudiantes)

Cuestionario Representación de la tarea	
<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Has escrito alguna vez los referentes de un proyecto de investigación? ¿En qué contexto? 2) ¿Cuál fue su finalidad o si no lo has hecho, cuál crees que sea su finalidad? 3) ¿Qué significa para ti que un escritor plasme su propia voz en el texto? ¿Cómo podemos escribir de manera que nuestra voz sea visible? 4) ¿Cuáles son las principales dificultades que crees que supone la escritura de secciones como el estado del arte y los referentes teórico y conceptuales? 5) Cuando tienes que escribir el estado del arte o el marco teórico te pones nervioso y ansioso si... 6) ¿Qué crees que se espera de ti y de tu escritura en fase de la investigación? 	

Fuente: adaptación a partir de la propuesta de Corcelles *et al.* (2017)

Todos los estudiantes y las docentes rellenaron el cuestionario y una vez finalizado se hizo una sesión plenaria que permitió discutir algunos elementos relativos a sus experiencias de escritura, sus concepciones frente al género y expectativas frente al seguimiento de la SD.

Como parte de la primera reflexión se propuso trabajar con la elaboración de la ficha de lectura; para ello se les entregó y envió por correo electrónico un texto corto de desarrollo teórico de la disciplina y la siguiente guía de lectura:

Tabla 20. Materiales para el desarrollo de la SD. Guía de lectura para el fichado de un documento

Guía de lectura para la construcción de una ficha de lectura	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué tipo de texto me enfrento? (un capítulo de libro, un artículo científico, una reseña, un ensayo) 2. ¿Cuáles son los apartados del texto y cuál es la idea central de cada apartado, palabra clave? 3. ¿cuáles son las ideas centrales en el texto? Subráyelas 4. ¿qué preguntas genera el texto? 5. ¿qué polémicas o ideas opuestas a las propuestas en el texto pueden generarse a partir de la lectura? 6. ¿a qué autores o fuentes se hace alusión en el texto para fundamentar o contrarrestar las ideas? 7. ¿cuáles son los datos bibliográficos del documento? 	

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente se comentó sobre la importancia de construir y reflexionar sobre su perfil del escritor, para ello se entregó de manera impresa y por correo electrónico el siguiente instrumento diseñado y adaptado según la propuesta de Corcelles *et al.* (2017).

Tabla 21 Cuestionario construcción del perfil de escritor (docentes y estudiantes)

Perfil del escritor
<p>1. ¿Me gusta escribir? ¿Cuándo debo escribir en situaciones académicas lo encuentro fácil o agradable o por el contrario es una actividad que me genera angustia o inseguridad?</p> <p>2. ¿Cuándo debo escribir para mis cursos planifico la tarea, es decir, antes de escribir, decido a quién se lo dirijo, qué tipo de texto voy a construir y qué orden seguir o empiezo a escribir y luego reviso o modifico?</p> <p>3. ¿Suelo iniciar la tarea de escritura una vez que me es asignada o prefiero esperar a que se acerque la fecha de entrega?</p> <p>4. ¿Acostumbro a terminar un trabajo y entregarlo como está o suelo releer y ajustar aspectos que me parecen insuficientes?</p> <p>5. ¿Cuándo redacto me gusta verificar que cada párrafo quedé correctamente expresado o espero al final de la redacción para revisar?</p> <p>6. “Si tuviera que usar una metáfora, un adjetivo o una palabra para describir mi perfil como escritor, esa sería...” (Corcelles et al. 2017, p. 6).</p>

Fuente: adaptación a partir de la propuesta de Corcelles et al. (2017, p. 6).

Sesión 2. La recolección y sistematización de la información (la ficha de lectura).

El objetivo de esta sección fue acercarse al conocimiento de los recursos de búsqueda, recolección y sistematización de la información necesaria para la fase de la planeación de la escritura. Previamente se había compartido el texto y las pautas de lectura. En la clase se organizaron los estudiantes en equipos, se repartieron copias del texto original y copias del formato de la ficha en blanco.

El texto socializado fue: Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro--II. Reflexiones para una nueva perspectiva. Recuperado de http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh_5.html

El formato de ficha entregado el siguiente:

Tabla 22. Materiales para el desarrollo de la SD. Formato para la elaboración de la ficha de lectura (estudiantes) Formato para la elaboración de la ficha de lectura

Ficha de lectura No Nombre del estudiante:
Concepto o categoría de trabajo:
Referencias bibliográficas (defina, en primer lugar, cuál sistema de citación va a utilizar. En este caso es APA):
Resumen (Aquí se incorpora, si se desea, una síntesis del documento, generalmente, los artículos académicos presentan un abstract que puede retomarse, si se prefiere, de manera textual).
Intertextualidad (aquí se incorporan citas directas, indirectas, síntesis, interpretaciones, etc.):
Hipótesis, tesis, ideas centrales del texto:
Palabras y expresiones clave:
Observaciones personales e interpretación:
Fecha de consulta:

Fuente: elaboración propia.

Una vez repartidos los documentos se retomaron algunos de los principios para la selección, almacenamiento y tratamiento de la información, los tipos de fichas y su importancia, las diferencias entre tipos de información. Se solicitó a los estudiantes que detectaran la información clave: referencias bibliográficas, apartados del texto, títulos, oraciones temáticas, superestructura y macroestructura del texto, adicionalmente se ubicó en el texto el estilo (personal, impersonal) y elementos sobre cómo se citaba a los autores y para qué.

Al finalizar la reflexión se propuso que cada uno eligiera un texto para la construcción de sus referentes conceptuales para elaborar una ficha bajo estas características y enviarla para su revisión. La docente titular indicó que normalmente se pedían 20 fichas, pero que dado el tiempo del curso, requerían mínimo entre 8 y 12 fichas, es decir, al menos unos dos referentes para cada concepto (generalmente son 4 conceptos).

Sesión 3. Estrategias para la búsqueda, selección y organización de la información

Con el objetivo de orientar la escritura del estado del arte planeamos una sesión para trabajar con la búsqueda, selección, organización de materiales y manejo de Atlas ti.

Para abordar la búsqueda se propuso trabajar el método propuesto por Létourneau (2009), en el cual se parte de un enunciado para hacer un plan de categorías y luego probar combinaciones en diversos recursos de búsqueda. Se exploraron recursos como la consulta de tesauros y bases de bases de datos de la Biblioteca de la Universidad.

Adicionalmente, se compartió una matriz para recoger los aspectos centrales de un estado del arte, en esta matriz distinguimos elementos como fecha de publicación, referencia completa, tema o palabras clave, objetivo general, metodología, conclusiones y balance de la obra (hasta dónde llega, qué queda pendiente).

Luego se trabajó en el manejo e importancia de Atlas Ti.

Sesión 4. Reconocimiento de la organización retórica de los antecedentes

En la sesión anterior se había compartido con los estudiantes un ejemplo de un estado del arte elegido por la profesora titular del curso. Para la sesión se pidió que leyeran con anticipación el trabajo y se fijarán en sus aspectos constitutivos tales como secciones, elementos conectivos, formas de organizar la información, intertextualidad, estilo, etc.

Una vez en clase, se organizaron equipos de estudiantes y se entregó a cada uno una copia del texto ejemplar. Por equipos se distribuyó la caracterización de algunas partes del texto previamente indicadas y se les pidió comentar las fórmulas de inicio, sus elementos y formas de anunciación de la información. Luego de que cada grupo hizo su análisis, se solicitó socializar lo encontrado.

En este momento se introdujo la explicación del modelo CARS (Swales, 1990) y de la estructuración retórica en movidas y pasos. A partir del modelo en el tablero, y con ayuda de los comentarios de cada grupo, se construyó un “modelo del texto”, además se estructuraron varias fórmulas de entradas prototípicas o maneras de iniciar cada paso. El resultado de la construcción fue el siguiente:

Tabla 23. Materiales para el desarrollo de la SD. Esquema de movidas y pasos diseñado durante la SD (estudiantes)

Movida	Paso	Descripción del paso	Posibles fórmulas
Movida estudios previos	1. Mención del objetivo general 2. Presentación del panorama general.	1. Se menciona el objetivo general del estado del arte, para lo cual se retoma el problema de investigación o los conceptos centrales.	En este estudio se realiza una revisión de _____ El objetivo de esta revisión es _____ Para situar los antecedentes de la problemática relativa a _____ se lleva a cabo una revisión _____
		2. Se muestra un panorama general de cómo ha sido la producción.	En los últimos años, se asiste a un desarrollo profuso en el ámbito de _____ En la última década los estudios sobre _____ han sido _____ El panorama en la investigación sobre _____ en la última década _____
	Paso 3. Exposición del vacío	1. Se señala el vacío en este tipo de estados del arte o se muestra la necesidad de orientar el vacío de acuerdo con el objetivo de la investigación.	Este documento no pretende realizar un análisis exhaustivo de _____ sino mostrar aquellas iniciativas que son relevantes desde _____
	Paso 4. enunciación del orden en la presentación y de los criterios de selección de las fuentes.	3. Se contextualiza cómo se hace el estado del arte: metodología, fuentes consultadas, por qué, qué periodos de tiempo se privilegiaron, qué escala tiene (local, nacional, mundial) y se exponen el orden de presentación de los antecedentes.	Así, se privilegió la sistematización de experiencias de escala _____. Se dedica gran parte del estudio al análisis de _____ que presentan _____ y que en su conjunto muestran las principales tendencias en los respectivos países
	Paso 5. Reseña de las investigaciones	Se empieza a presentar los antecedentes, para ello se escoge un criterio determinado: temporalidad, contexto (local, nacional, internacional), enfoque (teórico, metodológico), líneas de investigación, objetivos, etc. Se van presentado los antecedentes de modo que se cita, se cuentan aspectos como el objetivo, la metodología, la principal conclusión. Se combina esta presentación con estrategias como: análisis (para decir que faltó) síntesis (para reunir investigaciones) clasificación (para ordenarlas según criterios) posicionamiento (para decir qué falta y por ende cómo será preciso contribuir)	El desarrollo sustantivo tanto de _____ como de _____ se inicia a finales de _____ y en _____
	Paso 6. Ocupación del nicho	Se concluye: síntesis de los mostrado y retome del vacío para	La literatura y los talleres de expertos confirman que los tres desafíos más importantes que se presentan son...

Movida	Paso	Descripción del paso	Posibles fórmulas
		ocuparlo y relacionarlo con la investigación.	

Fuente: elaboración grupal sesión 4.

El formato se complementó con los ejemplos extraídos del texto ejemplar analizado y se envió a los correos electrónicos de cada estudiante (ver anexo 3).

Los estudiantes debían enviar un borrador del estado del arte al correo de las docentes para organizar una sesión de revisión conjunta. Para la tarea se estipularon los criterios recogidos en la siguiente tabla.

Tabla 24. Materiales para el desarrollo de la SD. Criterios para la tarea de escritura de los antecedentes (estudiantes)

Criterios para la tarea de escritura del estado de los antecedentes
✓ Revisión de mínimo 10 fuentes
✓ Construcción de tendencias conceptuales y metodológicas, a partir de las 10 fuentes revisadas.
✓ Hallazgos principales, marginales, conclusiones, vacío de conocimiento y relación con la pregunta de investigación.
✓ Extensión: 3 páginas

Fuente: elaboración de la docente titular del curso

Sesión 5. Revisión de los referentes

Para desarrollar esta asesoría decidimos hacer una sesión en donde cada grupo tenía una reunión con la investigadora para trabajar aspectos de la escritura y organización retórica y luego con la docente a cargo del curso para revisar lo relativo a contenidos y suficiencia en abordaje. Los estudiantes presentaban sus textos impresos y con los comentarios hechos por la docente titular. Para apoyar la revisión se llevó a la clase el modelo construido y completado con los ejemplos.

Sesión 6. El plan de escritura

En este punto los estudiantes habían avanzado en la estructuración del fichero, de modo que ya contaban con algunos insumos para abordar la planificación del texto. Con el fin de tener una

representación de los conceptos, teorías, autores y relaciones, la docente titular propuso la elaboración de una matriz en la cual cada estudiante estableciera el objetivo general, los objetivos específicos, las categorías o conceptos iniciales y los posibles autores que usarían para desarrollar la escritura. La matriz diseñada por la docente fue la siguiente:

Tabla 25 Materiales para el desarrollo de la SD. Matriz, tratamiento teórico de las categorías (Estudiantes)

Tema	Preguntas	Objetivo general	Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Autores

Fuente: elaboración a cargo de la docente titular del curso.

La clase fue abordada en su mayoría por la docente titular quien discutió con los estudiantes la noción de categoría y concepto. En la segunda parte de la sesión se hizo una intervención para retomar los principales criterios formales de la citación en consonancia con el Manual de estilo APA. Para ello se usó una presentación, en la cual se retomaron elementos relativos a los derechos de autor, la noción de plagio, la diferencia entre citas directas, indirectas y citas de citas. En esta parte, como aún no se contaba con ejercicios de escritura, solo se insistió en el manejo de aspectos formales tales como signos y convenciones, entre ellos, las comillas, las abreviaturas, el uso de sangría, los paréntesis, etc., usados en la citación.

Se aprovechó una parte de la clase para compartir algunos de los resultados de los análisis sobre la escritura del marco teórico en el corpus recogido durante la primera fase de esta investigación, esto con el fin de ahondar en los aspectos discutidos y en las dificultades relacionadas con la toma de ideas y funcionalidad de la citación.

Sesión 7. Reconocimiento de la sección marco conceptual o teórico en el género

En esta sesión se abordó el reconocimiento del género. Para desarrollar esta tarea con una semana de antelación se había entregado a los estudiantes un ejemplo de un marco teórico presentado en cursos anteriores y que la docente titular consideraba ejemplar. Para el seguimiento de la lectura previa se proporcionó el siguiente cuestionario:

Tabla 26 Materiales para el desarrollo de la SD. Guía para el análisis del texto ejemplar: sección marco teórico (estudiantes)

Guía para el análisis del texto ejemplar: sección marco teórico	
¿Qué apartados presenta el texto?	
¿Qué información aparece en la introducción y qué objetivo tiene?	
¿Qué subtítulos aparecen en el desarrollo y qué relación tienen con el objetivo?	
¿Qué orden se sigue para introducir un concepto? Por ejemplo: se menciona el concepto, luego se cita, posteriormente se comenta y se relaciona con el trabajo.	
¿Qué información aparece en la conclusión?	
¿cómo es el léxico (especiado, no especializado) y el tono (formal, informal del discurso)? señalar algunos ejemplos	

Fuente: elaboración propia

Se comentó el proceso de lectura del texto y se retomó el modelo de movidas y pasos antes estudiado para la construcción de los antecedentes. En esta sesión no pudimos hacer una construcción conjunta, pues debía trabajarse con las funciones de las citas, en tanto que la sesión destinada a este aspecto se canceló por razones institucionales.

En atención a esta situación se proporcionó a los estudiantes una estructura prototípica basada en los planteamientos de Swales (1990), Meza (2013), Tapia y Burdiles (2012). Esta vez el insumo se construyó mediante el planteamiento de preguntas que permitieran seguir su proceso de reconocimiento y escritura.

Tabla 27 Materiales para el desarrollo de la SD. Guía para el plan de escritura del marco teórico o conceptual

Guía para el plan de escritura del marco teórico o conceptual	
1. Introducción de la declaración conceptual	<ol style="list-style-type: none"> 1 ¿Cuáles es el tema central del proyecto de investigación? Retomar el objetivo de la investigación 2. ¿En su orden cuáles son los conceptos necesarios para abordar este tema? 3 Desde qué enfoques y con qué autores o teorías voy a desarrollar los conceptos.
2. Desarrollo de los planos conceptuales	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿cuál es la justificación de la elección de los autores o teorías? 5. ¿Cómo se descomponen cada uno de los conceptos? (dimensiones, aspectos, subcategorías) ¿cómo se desarrollan? 6. ¿Cómo se apropian los conceptos en la investigación?

Guía para el plan de escritura del marco teórico o conceptual	
3. Cierre	7. ¿Cuál es tu conclusión? Resume la exposición de los conceptos y teorías expuestos en relación con tu objetivo de investigación.

Fuente: elaboración propia

Luego de haber discutido la estructura y las preguntas, se retomaron algunos ejemplos del marco teórico elegido para mostrar las partes y las formas de introducirlas, se pidió a los estudiantes que fueran señalando con un rotulador elementos como las formas de iniciar, tipos de citas, y discusión de sus funciones.

A continuación, se presentaron algunos ejemplos de diferentes tipos de citas, entre ellas, Citas Integradas, Citas no Integradas. Se pidió que un grupo tomara un ejemplo y lo transformará en otra clase de cita, que lo leyera para todos y que discutiéramos las implicaciones y efectos discursivos en términos del compromiso, distanciamiento y relación con el contenido citado. La sesión se complementó con una presentación de ejemplos de problemas de citación hallados en el análisis de la fase 1 de la investigación para reflexionar sobre la pertinencia de la citación, los elementos de retome, encuadre, argumentación y coherencia.

Como insumo para apoyar la escritura del primer borrador se envió a los estudiantes una presentación con los principales elementos discutidos: funciones de las citas, tipos de citas, estrategias para la introducción de las citas, verbos de reporte y estrategias para la construcción de la voz propia y se solicitó a los estudiantes que estructuraran el primer borrador del marco conceptual para llevarlo impreso a la siguiente sesión.

Sesión 8. Revisión colaborativa del primer borrador del texto 2

Para esta sesión los estudiantes llevaron a clase el primer borrador impreso de sus textos. Se presentaron dos grupos que intercambiaron sus textos y seis estudiantes que hicieron lo mismo. Para orientar la revisión se entregó a las parejas y grupos una rejilla de seguimiento, en la cual se especificaban los aspectos que podían revisar en cada apartado y una columna para anotar comentarios o sugerencias.

La rejilla de revisión fue la siguiente:

Tabla 28 Materiales para el desarrollo de la SD. Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco conceptual (estudiantes)

Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual	
A continuación se presenta una serie de preguntas para orientar la lectura y comentarios frente al texto de su compañero. La guía presenta dos columnas. En la primera se describe la pregunta y en la segunda se deja un espacio para que se comente la respuesta a la pregunta. Conviene aclarar que estas respuestas se orientan como comentarios constructivos sobre la forma como se puede mejorar el texto.	
Criterio	Comentario
¿El marco conceptual presenta una introducción en la cual se registra: el objetivo del trabajo, las categorías y conceptos en relación con el problema de investigación (la justificación breve de por qué estas características) y el orden de presentación. Para hacerlo se usa una entrada prototípica?	
¿Para el desarrollo de los conceptos se sigue el orden planteado en el plan de estructura y este se desarrolla de manera integrada (uso de conectores, relación entre conceptos, uso de estrategias de ubicación del lector tales como: como se mencionó anteriormente, en síntesis, de acuerdo con lo anterior, a continuación, etc.)?	
¿Cuando se usan citas se evidencia la estructura de introducción de la cita (predominio de citas de paráfrasis) y comentario de la cita (para retomar, relacionar, discutir o comentar)?	
¿Existe relación entre las citas usadas y el cumplimiento de varias funciones discursivas (apoyo a las ideas, posicionamiento, definición, ampliación, etc.)?	
Se observa el uso de varias formas de integrar citas: citas integradas con el uso del verbos de reporte como: Romero (2017) advierte que xxx. Citas no integradas (directas o indirectas) como: La planeación se entiende como xxx (Romero, 2017)	
¿El marco conceptual presenta un cierre en el cual se retoma, sintetiza o comentan las perspectivas conceptuales abordadas?	
¿Se observa la suficiencia en la documentación (varias fuentes registradas en las fichas)?	
¿Se advierte el ejercicio de construcción del autor en cuanto usan recursos de estructuración de conceptos y se distingue su voz (aunque se usa el estilo impersonal) en recursos como: la elusión del compromiso. Ej.: la afirmación el autor sugiere o podría sugerir que. El uso de enfatizadores. Ej. La afirmación del autor, sin lugar a duda, sugiere que...)?	

Fuente: elaboración propia.

La interacción entre parejas para la revisión del texto del compañero fue grabada y posteriormente transcrita.

Se pidió a los participantes que incorporaran las correcciones hechas para hacer el envío de sus textos. En este momento los estudiantes debían ensamblar la versión definitiva de sus proyectos para la entrega final.

Sesión 9. Evaluación final de la SD: la representación de la tarea

El objetivo de esta sesión fue hacer una revisión de la representación final de la tarea, para lo cual se propuso un diálogo entre las dos docentes y estudiante orientado a discutir aspectos como sus impresiones positivas, obstáculos, ventajas y aprendizajes derivados del curso. La sesión se grabó y transcribió de manera completa. Para complementar la evaluación, se entregó el siguiente instrumento que todos los estudiantes rellenaron. El instrumento se diseñó teniendo en cuenta el inicial y retomando algunas preguntas propuestas por Corcelles et al. (2017).

Tabla 29 Instrumento 3. Cuestionario representación final de la tarea

¿Cuál crees que es el sentido de escribir los referentes (estado del arte y marco conceptual) del proyecto de investigación?
¿Te gusto escribir los referentes de tu proyecto? (te sentiste disgustado, molesto, satisfecho, motivado por alguna situación).
¿Qué aspectos te parecieron fáciles o difíciles de este proceso de escritura? ¿Por qué?
¿Quién (docentes, compañeros, externos) y qué recursos te han ayudado más en este proceso de escritura?
¿Cómo te pareció el proceso de retroalimentación de tus compañeros y de tus docentes?
¿Cómo valoras tu participación en el proceso de escritura (rol como evaluador, participación en asesorías, planeación de los textos (fichas, matriz) corrección, escritura del diario, etc.)?
¿Repetirías o aconsejaría a alguien vivir el proceso de escritura de su proyecto de grado como lo viviste en este semestre? ¿Por qué?

Fuente: adaptación a partir de la propuesta de Corcelles *et al.* (2017)

Fase de evaluación

Finalmente los estudiantes entregaron sus proyectos de investigación con las correcciones incorporadas para una evaluación sumativa a cargo de la docente titular. A esta evaluación se sumó una de tipo cualitativo descrita en la sesión 9.

3.4 Metodología de la investigación

El conjunto de las particularidades descritas y la naturaleza de los datos obtenidos sitúan este trabajo de investigación en el enfoque cualitativo, pues se opta por una interacción permanente con los sujetos y los discursos que generan la actividad comunicativa: docente titular, docente investigadora y estudiantes. En este contexto, la perspectiva cualitativa propende por una interacción con la realidad en la que los intereses de los actores, las situaciones abordadas, la actividad semiótica desplegada y los datos seleccionados determinan la naturaleza interpretativa de las conclusiones.

El enfoque cualitativo resulta además coherente con nuestras elecciones teóricas, pues hemos orientado la comprensión de la escritura en la universidad desde la noción de género discursivo inserto en la actividad. Ello implica un interés por el conocimiento e interpretación de la forma que toman los enunciados de los sujetos en las diversas acciones. De esta manera, es relevante conocer qué decimos, cómo lo decimos, qué pensamos de lo que decimos y qué hacemos mientras estos enunciados toman forma en el seno de unas esferas y actividades en conjunción.

El hecho de que estas preguntas se formulen en plural se explica porque en el enfoque cualitativo el investigador descentra su rol de observador para hacer parte del fenómeno mismo que observa, de modo que al interpretar la realidad la construye para sí mismo en la interacción con los sujetos con quienes investiga, pero a su vez, la reflexión a la que llega transforma su actividad, en nuestro caso, la actividad de enseñar la lengua. Así, consideramos que la perspectiva cualitativa nos brinda la posibilidad de acercarnos a la realidad del aula y avanzar en la comprensión de las bondades y dificultades del trabajo con secuencias didácticas en la educación superior.

En coherencia con este enfoque se considera, además, que el hecho de propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas por los propios actores del proceso hacen de esta una Investigación Acción Educativa (IAE), pues tal como lo concibe Elliot (1991) las actividades implementadas por un docente en el seno de la práctica, tales como diagnosticar, evaluar, proponer modos de intervención de acuerdo con las características individuales y colectivas de

sus estudiantes, constituye una auténtica práctica de investigación. En este sentido, creemos que nuestro estudio comparte varios de los principios estipulados desde esta concepción, entre ellos:

- El ejercicio de la deliberación práctica, entendido como la posibilidad de reflexión y diálogo para emprender acciones de transformación del hacer educativo.
- El carácter cooperativo del aprendizaje.
- El trabajo explícito con los conocimientos prácticos.
- La integración de todos los participantes en la actividad.
- La importancia otorgada a las características psicosociales e institucionales en las cuales ocurre la enseñanza aprendizaje (Elliot, 1991).
- El papel decisivo del investigador y su involucramiento en la situación.

Sobre este último aspecto quisiéramos añadir que tanto la formulación como el desarrollo de la SD surgen de un interés académico nacido y nutrido de la experiencia propia, en la cual veníamos constatando la brecha entre las expectativas de los docentes frente a la escritura de la propuesta de investigación y las dificultades enfrentadas por los estudiantes al momento de cumplir la tarea. Con ello queremos enfatizar en el hecho de que nuestra investigación parte de una necesidad educativa detectada en el hacer cotidiano de la enseñanza, pero extiende sus intereses al fortalecimiento de la disciplina gracias a la expectativa de aportar evidencias sobre la pertinencia del trabajo con secuencias didácticas en la educación superior y, con ello, contribuir con el compromiso de acercar a los estudiantes a los usos discursivos de sus comunidades académicas.

En suma, coincidimos con Stenhouse (1975) y Elliot (1991) cuando plantean que el docente aprende a enseñar y enseña porque aprende. Así pues, el rol de la orientación es ante todo facilitar el aprendizaje mediante una reflexión sistemática y cooperativa de lo que se hace y de cómo se hace, con el fin de determinar los contextos y herramientas que promueven u obstaculizan el aprendizaje.

Según lo anterior, nuestra concepción investigativa responde a una doble consideración: de un lado, al fin mismo de renovar para mejorar las prácticas de aprendizaje de la lengua o lo que

quiere decir que se investiga para incidir; de otro lado, que la actividad de implementar genera un acervo de datos y reflexiones que fundan teoría y, con ello, aportes a las ciencias de la educación y a la comprensión del campo didáctico.

Ahora bien, en el seno de estas consideraciones y con el fin de estudiar los procesos de escritura del *género propuesta de grado* y favorecer la construcción de la intertextualidad, seguimos elementos metodológicos en conjunción:

- I) El método de trabajo con las secuencias didácticas, el cual supone un desarrollo explícito de la didáctica de la lengua. La didáctica como campo de conocimiento, vehicula, según Camps, Guasch y Ruiz Bikandi (2010) el objeto de enseñar y aprender las lenguas con el fin de contribuir a un mejor aprendizaje y adecuación de las prácticas a los contextos en donde ocurren. Optar por este presupuesto metodológico significa que en nuestra intervención favorecemos actividades que propician la interacción, el reconocimiento situado de las características formales y funcionales de los géneros, la importancia de las fases de planeación, textualización y revisión de los escritos, el trabajo cooperativo, la reflexión metalingüística y el estudio explícito del saber gramatical inherente a la construcción de la intertextualidad.

- II) Frente al trabajo con casos, propio de la IAE, antes expuesta, consideramos que nuestra investigación reúne las características más relevantes de los estudios de caso, entre las que Cohen, Manion & Morrison (2007) destacan: el tratamiento de una situación real y rica en elementos de análisis, la interacción de la descripción de eventos con el análisis de los mismos, interés en actores o grupos particulares de quienes se desea comprender percepciones y formas de realizar actividades y participación activa del investigador en el caso.

3.4.1 Procedimientos metodológicos para la recogida y registro de los datos

Dado el enfoque cualitativo seguido en esta investigación la recogida de los datos se enfocó en las actividades implementadas como producto de la intervención e interacción entre los participantes. En consonancia con el tipo de investigación elegida: IAE se recurrió a la implementación de técnicas e instrumentos propios de este enfoque, de manera que distinguimos entre instrumentos para la recogida de los datos y para el registro de los mismos. A continuación describimos cada uno de ellos:

a. Cuestionarios: este instrumento se eligió con el fin de recoger información para la resolución del objetivo concerniente al seguimiento de las transformaciones de la identidad de los estudiantes como escritores a lo largo del desarrollo de la SD. En atención a este objetivo, se optó por aplicar cuestionarios estructurados y abiertos (Cohen *et al.* 2007), ya que requeríamos secuencializar las preguntas, según nuestras categorías de análisis, pero, a su vez, era necesario proporcionar el espacio para respuestas subjetivas y con características discursivas individuales. En este orden de ideas, y siguiendo el principio de proporción de las preguntas -cuanto más grande es la más muestra, más estructurado, cerrado y numérico será el cuestionario (Cohen *et al.* 2007, p. 340)-, diseñamos los siguientes cuestionarios:

Cuestionario 1. Representación de la tarea: este cuestionario fue aplicado con la intención de dar cuenta de las expectativas de escritura de los estudiantes y docentes (docente titular e investigadora) antes de aplicar la SD. El cuestionario tenía como objetivo reconocer el concepto del género y de la sección marco teórico o conceptual, la experiencia previa de escritura y la dimensión de los requisitos, dificultades y desafíos de la tarea.

Cuestionario 2. Perfil del escritor: este cuestionario, igualmente estructurado y abierto, se aplicó antes de la aplicación de la SD, con el objetivo de reconocer la manera como los estudiantes enfrentan la tarea de escritura, qué estrategias utilizan para planificar, textualizar y revisar sus producciones escritas, así como su relación con la escritura.

Cuestionario 3. Representación final de la tarea: el diseño de este cuestionario se hizo en relación con las preguntas del cuestionario 1, esto con el fin de contrastar las representaciones iniciales con las finales y poder establecer comparaciones en cuanto procesos de transformación en la concepción tanto de la intertextualidad como del género. El cuestionario también incluyó preguntas sobre la valoración de la SD. El tipo de cuestionario fue estructurado y abierto.

Diarios de campo y de escritura: tal como observan LeCompte & Preissle (1993) citado en Cohen *et al.* (2007), los diarios son instrumentos clave en las investigaciones que usan la técnica de observación participante, pues permiten registrar los elementos de situaciones específicas, tales como los participantes, las interacciones, los instrumentos, las mediaciones, los sistemas simbólicos, las reglas, los usos, etc. En nuestro caso usamos dos tipos de diario: el primero fue llevado por la investigadora con el fin de registrar las actividades de la SD, los objetivos, las condiciones de aplicación, los productos y reflexiones tanto de los estudiantes como personales. El segundo fue llevado por los estudiantes para consignar sus impresiones (dificultades, estrategias, percepciones) sobre cada momento de escritura. Con este instrumento se pretendía identificar la forma como los estudiantes incorporaban los contenidos de la SD, así como sus reflexiones metalingüísticas.

Además de estos instrumentos, nos parece pertinente dar cuenta de algunos recursos que fueron implementados como parte de la SD y que hemos mencionado en la descripción de la secuenciación de las actividades. Consideramos que aunque no constituyen instrumentos de investigación como tal, forman parte de las mediaciones utilizadas como apoyo, orientación o favorecimiento de la actividad metalingüística y de aprendizaje de la intertextualidad y del género durante las diferentes fases de escritura. Resulta igualmente pertinente acotar que el diseño de estos recursos fue producto de la reflexión emanada de la primera fase de esta investigación, pues allí fue posible detectar las principales dificultades en la construcción de la intertextualidad del género y, por ende, pensar las formas de guiar y favorecer su superación.

Estos fueron:

- **Fichas de lectura:** entre los formatos posibles de fichas de lectura se optó por proporcionar una de tipología analítica, la elección se hizo con el fin de que los estudiantes siguieran un

proceso riguroso y reflexivo en la selección y tratamiento de la información necesaria para construir sus referentes. Estos tipo de recursos hace parte de las estrategias de regulación de la etapa de planeación del texto (Solé, 2009).

- **Matriz plan categorial (plan de escritura):** este recurso fue diseñado por la docente a cargo del curso y la investigadora, con el propósito de favorecer los procesos de planeación de la escritura en coherencia con los principios metodológicos de la investigación (relación entre problema, objetivos, categorías y teorías o conceptos).
- **Modelo de movidas y pasos:** a lo largo de la SD se priorizó un enfoque de trabajo con los géneros a partir de las consideraciones teóricas revisadas en el primer capítulo, según las cuales, se plantean dos principios centrales en su enseñanza. El primero de ellos, propuesto desde el enfoque WAC, alienta a hacer evidentes las características de los géneros mediante la ubicación de las estructuras tipificadas de su construcción, por ejemplo, en “movimientos” y “pasos” (Swales, 1990). La enseñanza se hace analizando ejemplos y haciendo sucesivas escrituras de emulación y construcción progresiva. El segundo, priorizado en la perspectiva WID, pone su acento en la comprensión del género como una acción retórica con un objetivo definido y en un contexto particular, así la enseñanza procura hacer explícitas las características del género para que mediante su dominio el estudiante acceda a los saberes específicos de la disciplina. Bajo tales concepciones se construyeron dos modelos: el primero generado de manera conjunta (estudiantes e investigadora) para abordar la escritura de los antecedentes o estado del arte; el segundo generado por la investigadora a partir de propuestas anteriores (Swales, 1990; Meza, 2013; Tapia y Burdiles 2012) y discutido con los estudiantes para abordar la escritura del marco conceptual.
- **Rejillas para la actividad de revisión colaborativa:** el diseño e implementación de rejillas se hizo adoptando los principios de la actividad metacognitiva que advierten sobre la importancia de favorecer la autoconciencia sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura, puesto esto permite a quien realiza la tarea hacer un seguimiento, ejecución, control y revisión de las operaciones de producción textual (Flavell, 1976; Monereo, 1999).

Bajo estos presupuestos las rejillas incluían listas de criterios para ser seguidas en los textos propios y en los revisados, generalmente, bajo la estructura de una pregunta para ser resuelta con un Sí, No y un espacio para comentarios.

- **Guías y consignas:** la implementación de estos recursos obedece a los mismos principios enunciados para las rejillas. Fueron diseñados con el objetivo de aportar orientaciones sobre las lecturas y análisis de textos ejemplares. En su estructuración se apeló a ejemplos, preguntas, ubicación de elementos de la superestructura, macroestructura y de modo más enfático a la identificación de los recursos de la intertextualidad y de reconocimiento del género.

La siguiente tabla relaciona los instrumentos y materiales (referidos anteriormente en la descripción de las fases de la SD) recogidos durante la aplicación de la SD con la totalidad del grupo. Los estudiantes fueron etiquetados utilizando sus iniciales.

Tabla 30 Relación inicial de instrumentos y datos recogidos por cada estudiante y grupo durante la aplicación de la SD

Estudiante	Cuestionario 1. Representación de la tarea	Perfil de escritor	Fichas de lectura	Texto 1 (Borrador estado del arte)	Texto 1 (correcciones de la docente estado del arte)	Grabación asesoría (corrección estado del arte)	Texto 1 versión final estado del arte	Matriz (plan de escritura)	Texto 2	Evaluación pares	Texto 2 corregido final	Texto 2 Correcciones docente	Texto final	Cuestionario final	Diario de escritura
JA	x	x	x	NP	NP	NP	x	x	NP					x	x
BA	X	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
KJ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DH	x	x	x	x	x	NP	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LZ	x	x	x	NP	NP	NP	x	x	x	NP	x	x	x	x	x
AM	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DA	x	x	x	x	x	x	x	x	x	NP	x	x	x	x	x
G1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
G2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	NP	x	x	x	x	x
G3	x	x	x	NP	NP	NP	x	x	x	NP	x	x	x	x	x
CC	NP	NP	x	x	x	x	x	x	x	NP	x	x	x	x	NP

Fuente: elaboración propia

3.4.2 Selección de la muestra y de los datos

Como resultado de la aplicación de los instrumentos y materiales antes descritos obtuvimos los siguientes datos:

- a. Respuestas a los cuestionarios 1 (Representación inicial de la tarea), 2 (Perfil del escritor) y 3 (Representación final de la tarea).
- b. Consignación de actividades y reflexiones sobre el proceso de escritura en el diario de escritura y de campo de los participantes y de la investigadora.
- c. Fichas de lectura elaboradas durante el proceso de planeación del texto T2.
- d. Matriz plan de escritura del marco conceptual
- e. Comentarios y observaciones en las rejillas de revisión colaborativa.
- f. Grabaciones de las interacciones ocurridas entre los participantes y la investigadora durante la revisión del texto T1a y de algunas sesiones de discusión o socialización de las actividades de la SD.
- g. Dos textos (T1 Antecedentes y T2 Marco conceptual) en dos versiones: inicial (T1a, T2a) y final (T1b y T2b).

Como resultado final de la aplicación de SD se obtuvo una cantidad significativa de datos, por lo cual fue preciso hacer una selección en función del seguimiento de los objetivos de investigación. Como habíamos mencionado antes, el grupo inicialmente estuvo constituido por cuatro equipos de trabajo y diez estudiantes, pero en el transcurso de la investigación uno de los equipos se disolvió. Etiquetamos los grupos y estudiantes en su configuración inicial así:

Tabla 31. Configuración final del grupo para la aplicación de la SD

	NOMBRE DEL ESTUDIANTE O DEL GRUPO	NÚMERO Y ETIQUETA
	JAA	Estudiante 1 JAA1
	AM	Estudiante 2 AM2
	DFH	Estudiante 3 DFH3
	BAR	Estudiante 4 BAR4
	KJV	Estudiante 5 KJV5
	AKC	Estudiante 6 AKC6
Grupo 1	JFG	Estudiante 7 JFG7
	JEC	Estudiante 8JEC8

	NOMBRE DEL ESTUDIANTE O DEL GRUPO	NÚMERO Y ETIQUETA
	AMS	Estudiante 9AMS 9
Grupo 2	SPG	Estudiante 10 SPG10
	AME	Estudiante 11 AME11
Grupo 3	RSB	Estudiante 12 RSB12
	MER	Estudiante 13 MER13
	LFZ	Estudiante 14 LFZ
	DCA	Estudiante 15 DCA15
	AP	Estudiante 16 AP16
	CCO	Estudiante 17 CCO17

Fuente: propia

Finalmente y dada la cantidad de datos obtenidos decidimos seleccionar dos grupos y dos estudiantes en función de los siguientes criterios:

- ✓ La posibilidad de comparar el proceso de seguimiento de la SD de manera individual y grupal.
- ✓ La exhaustividad de los datos recogidos (completud).
- ✓ Las diferencias en sus perfiles y motivaciones, de modo que pudiéramos contrastar lo ocurrido con un grupo y un estudiante como mayor motivación y compromiso con el seguimiento de la SD, con otro grupo y estudiante en condiciones contrarias.
- ✓ La delimitación del análisis a un conjunto de datos manejable.

En suma la muestra quedó conformada como se aprecia en la tabla 32. Se aclara que los nombres de los participantes han sido asignados para proteger su identidad.

Tabla 32 Configuración de la muestra final para el análisis de los datos de la SD

Grupo 1. JJA	Jorge	Estudiante 7 JFG7
	Juliana	Estudiante 8JEC8
	Alicia	Estudiante 9AMS 9
Grupo 2. SyA	Santiago	Estudiante 10 SPG10
	Ana María	Estudiante 11 AME11
Estudiante 1	Diego	Estudiante 3 DFH3
Estudiante 2	Daniela	Estudiante 15 DCA15

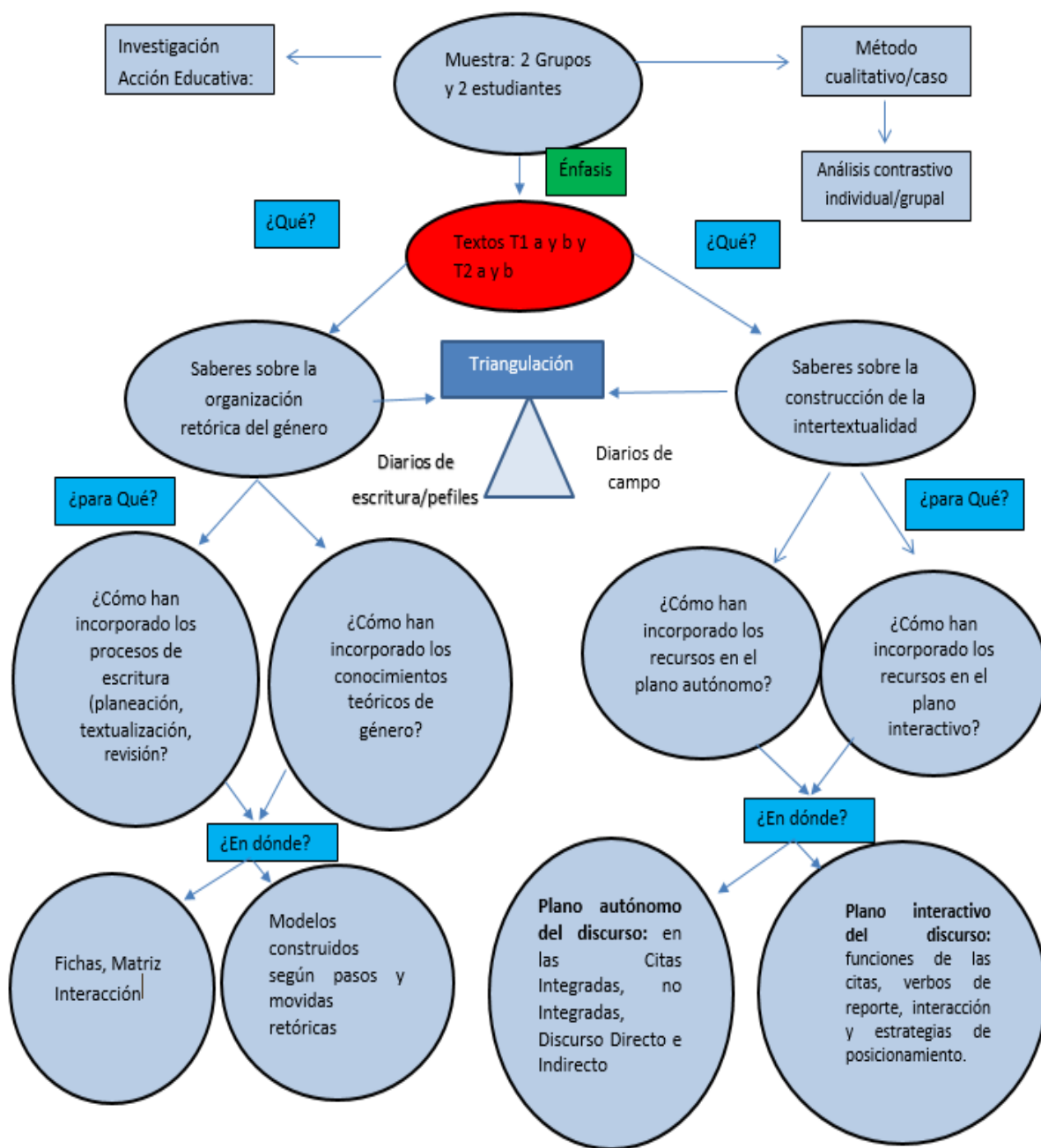
Fuente: propia.

Con esta selección de la muestra el conjunto de datos quedó determinado por lo que podríamos denominar fuentes principales para el análisis, constituidas por las transcripciones de las interacción durante la asesoría y los textos en sus diferentes versiones y fuentes secundarias o complementarias, conformadas por los diarios, cuestionarios, interacciones y demás recursos antes descritos.

3.4.3 Tratamiento de los datos

El tratamiento de los datos obedece al enfoque cualitativo adoptado en esta investigación, de suerte que hemos distinguido aquello que constituye la información central de lo que es usado como información de carácter más secundario y que se utiliza como material de triangulación. En el primer caso, como hemos advertido antes, los datos son los proporcionados por los textos escritos en las diferentes etapas. En el segundo, los datos son los reunidos a partir de la implementación de las técnicas e instrumentos ya descritos, así como de los recursos elaborados a lo largo de la SD. El siguiente esquema ilustra la ruta de tratamiento de los datos, su flujo y las preguntas e intereses que lo orientan.

Figura 11. Diagrama ruta de tratamiento de los datos de la SD



Como se observa en la figura, en el rectángulo rojo se ubican los textos T1 (Antecedentes, en sus versiones a y b y los textos T2 (marco conceptual, en sus versiones a y b). Se usa el color rojo para destacar que estos constituyeron el foco de análisis de las SD. En estos textos nos

interesaba seguir los modos de incorporación y aprendizaje de los saberes trabajados en la SD, los cuales presentan dos ejes:

Eje 1: Saberes sobre la construcción de la intertextualidad. En este eje intentamos responder a la pregunta sobre cómo los participantes de la SD incorporaron los recursos de la intertextualidad en los planos autónomo e interactivo de sus textos. Para dar cuenta de este análisis se siguió parte del rastreo categorial hecho en la primera fase la investigación, aunque esta vez decidimos ampliar el análisis para incluir categorías como las estrategias de interacción (Ivanic y Roach, 1990; Greene, 1991; Hyland, 2005ab). La razón de esta inclusión obedeció a nuestro interés en dar cuenta de las transformaciones en la identidad como escritores de los participantes de la SD. Dicha reflexión está estrechamente relacionada con las formas de construcción de la voz en el discurso, cuyo seguimiento puede hacerse en el uso de este conjunto de estrategias (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega, y Bañales, 2011).

En la Tabla 33 se recogen las categorías que, al igual que en la fase 1, fueron identificadas con la ayuda del software Atlas Ti. Los ejemplos que ilustran las categorías son propios y los subrayados se usaron para destacar el elemento de análisis.

Tabla 33 Categorías de análisis en el Eje 1: saberes sobre la construcción de la intertextualidad

En el plano autónomo: estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales visibles, tales como los diferentes tipos de citación y referenciación.		
Categoría	Claves para su identificación	Ejemplo
CI: Citas Integradas: el nombre del autor aparece en la oración que introduce la cita.	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre del autor o apellido ubicado en la oración de introducción de la cita. • Uso de comillas, sangría o cursiva para reportar la cita directa. • Introducción de verbos de reporte normalmente pospuestos al nombre del autor o responsable de la cita. • Indicación del año o de la página de la cita, dependiendo del estilo de citación, entre paréntesis o en una cita pie de página. 	<u>Leontiev (1978) considera que</u> “la actividad es una unidad molecular, no una unidad de la vida del aditivo del sujeto corporal, material” (p. 67).
CNI: Citas no Integradas:	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre el autor o apellido ubicado, dependiendo del estilo, 	En este doble propósito el recurso retórico usado será la

En el plano autónomo: estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales visibles, tales como los diferentes tipos de citación y referenciación.		
Categoría	Claves para su identificación	Ejemplo
El autor es llevado a un paréntesis o a una nota al pie de página. Según el estilo de citación y el discurso puede ser igualmente directo o indirecto	<p>en el paréntesis o en una nota pie de página y generalmente al final de la cita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de comillas, sangría o cursiva para reportar la cita directa. • Indicación del año o de la página de la cita, dependiendo del estilo de citación, entre paréntesis o en una cita pie de página. 	apelación a las voces de los otros o el reporte del conocimiento (<u>Beke, 2008</u>).
DI: Discurso Indirecto: la cita se reporta mediante el uso de paráfrasis, síntesis o generalización.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de verbos de reporte, generalmente del discurso. • Ubicación del nombre o apellido del autor o responsable de la cita integrado o en el paréntesis o pie de página, según el estilo de citación. 	En este doble propósito el recurso retórico usado será la apelación a las voces de los otros o el reporte del conocimiento (<u>Beke, 2008</u>).
DD: la cita se reporta de manera textual.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de verbos y expresiones de reporte, generalmente seguidas del signo dos puntos. • Uso de comillas, sangría o disminución del tamaño de la fuente, dependiendo del estilo de citación. 	Leontiev (1978) considera que <u>“la actividad es una unidad molecular, no una unidad de la vida del aditiva del sujeto corporal, material”</u> (p. 67).
En el plano interactivo: acciones de argumentación, posicionamiento e interacción entre el enunciador, las voces de los otros y el enunciatario		
Categoría	Claves para su identificación	
<p>Funciones de las citas: acogemos la clasificación hecha por Weinstock (1981, p. 18):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rendir homenaje a los pioneros. 3. Identificar metodologías, instrumentos, etc. 4. Proporcionar trabajos de fundamentación. 7. Criticar trabajos previos. 8. Justificar afirmaciones. 9. Sugerir nuevas líneas de investigación. 10. Proporcionar indicaciones de los trabajos de escasa diseminación o indización. 11. Refrendar datos, clases de hechos, constantes físicas, etc. 	<p>En cada una de las citas aisladas según los criterios expuestos para el reconocimiento de CI y CNI procedimos a aplicar las preguntas formuladas por Sabaj y Páez (2011, p. 134) para estimar el tipo de función.</p> <p>F1. ¿Se refiere a los autores citados con expresiones positivas elogiando su labor?</p> <p>F3. ¿La cita es evaluada por el autor como un trabajo responsable y serio, en el cual se han demostrado resultados?</p> <p>F4. ¿La cita tiene relación con el tema central que aborda el AI? ¿Son los extractos citados cimientos para desarrollar la investigación?</p> <p>F7. ¿La cita se refiere a una idea que tiene directa relación con la superación de ideas anteriores o refutación de estas?</p> <p>F8. ¿La cita es utilizada con el fin de respaldar afirmaciones realizadas por el autor de la AI? ¿Avala alguna tesis presentada por el autor de la AI?</p> <p>F9. ¿La cita proporciona nuevas posibilidades de indagación y exploración en el campo disciplinario que aborda el AI?</p> <p>F10. ¿La cita se refiere a autores poco difundidos o sin mayor relevancia o consideración?</p> <p>F11. ¿La cita es utilizada con el fin de refrendar datos de otros autores?</p> <p>F12. ¿La cita es usada para especificar cuál es la fuente original en la cual se abordó un concepto o idea incluido en el AI?</p>	

En el plano autónomo: estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales visibles, tales como los diferentes tipos de citación y referenciación.		
Categoría	Claves para su identificación	Ejemplo
<p>12. Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizado.</p> <p>13. Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto eponímico.</p> <p>14. Rechazar el trabajo o las ideas de otros.</p> <p>Pero descartamos la función 2: Dar crédito de los trabajos relacionados. 5: Corregir los trabajos propios, 6: Corregir los trabajos de otros y 15, por cuanto no fueron halladas en la fase inicial de investigación y no ser relacionan con la demandas del género.</p>	<p>F13. ¿La cita reconoce conceptos o términos elaborados originariamente por autores determinados de un área? ¿se muestran los creadores originarios de un concepto?</p> <p>F14. ¿La cita se muestra en oposición a otros puntos de vista, negando la validez de las ideas planteadas por otros autores?</p>	
Categoría	Claves para su identificación	Ejemplo
<p>Verbos de reporte: son aquellos usados en la estructura introductoria de la cita. Se distinguen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de: Investigación, Verbos de Cognición, • Verbos del Discurso • Verbos fácticos • Verbos Contrafácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente se ubican en la estructura de reporte de la cita. • Son verbos comúnmente conjugados en segunda persona del singular o plural cuando se trata de varios autores. • Pueden conjugarse en presente simple, pretérito indefinido o indefinido. • Luego del uso del verbo se pueden usar dos puntos y comillas o sangría. 	<p>Hugo Ratier (2002) <u>sostiene</u> que la nueva ruralidad “Es la mudanza de habitantes urbanos al campo donde emprenden actividades agrícolas innovadoras, de nuevo tipo” (p.24).</p>
<p>Estrategias de interacción (Ivanic y Roach, 1990; Greene, 1991; Hyland, 2005): conjunto de estrategias discursivas usadas por el autor para hacer visible su voz e interactuar con otras voces y con su interlocutor. Se pueden distinguir:</p> <p>Posicionamiento: entre ellos los potenciadores-enfatizadores o 'booster' (Hyland, 2005), las expresiones de elusión o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden rastrearse en los modos verbales usados para introducir o comentar las referencias a otros. • El uso de adverbios y adjetivos en las estructuras de reporte o de comentario de discurso reportado. • La deixis: los pronombres de persona de primera persona singular. pronombre posesivo de primera persona en sus formas singular, plural, masculino y femenino (nuestro, nuestros, nuestras, nuestros) adjetivo posesivo en su forma en singular y en plural (mí, mis). adjetivo posesivo en femenino y masculino (mío, mía). pronombre personal de primera 	<p>La definición hecha por el autor, <u>confirmaría</u> que...</p> <p>De la afirmación hecha por el autor se deriva <u>claramente</u> que ...</p> <p><u>Coincidimos o coincido</u> con el autor en tanto que...</p> <p>Si <u>retomamos</u> los aportes hechos por el autor <u>vemos que</u>...</p> <p>El autor valora la gentrificación (<u>comprendida como proceso de transformación de un espacio urbano deteriorado por la intervención que provoca</u></p>

En el plano autónomo: estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales visibles, tales como los diferentes tipos de citación y referenciación.		
Categoría	Claves para su identificación	Ejemplo
'hedges', el uso de marcadores de actitud ¹⁴ y la autorreferencia. Estrategias de implicación: entre ellas la inclusión del autor y del lector.	persona singular (yo). Pronombre personal de primera persona plural (nos). <ul style="list-style-type: none"> • Pronombres del lector. • Comentarios aclaratorios en incisos o notas pie de página. • Preguntas u oraciones directivas. • apelación al conocimiento compartido 	<u>aumentos en el costo de vida</u> como uno de los temas centrales de... Es <u>importante considerar</u> que ... Ahora bien, <u>¿cómo puede valorarse la gentrificación en este contexto?</u>

Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados en la tabla.

Eje 2: saberes sobre la organización retórica del género. En este eje, nos interesaba responder a la pregunta ¿cómo los participantes de la SD han incorporado en las diferentes versiones de sus textos los procesos de escritura (planeación, textualización y revisión)? y ¿cómo han incluido los conocimientos retóricos del género? Para responder estas preguntas el análisis se apoyó en la revisión de los textos escritos para ir cotejando la relación entre la información recogida en estrategias como las fichas de lectura, la matriz categorial (planes de escritura), los modelos construidos según la estructura de movidas y pasos y las interacciones, con lo consignado o evidenciado en el texto. En cada uno de los casos procedimos así:

Fichas de lectura: en cada ficha de lectura identificamos las fuentes consultadas para determinar el seguimiento en la selección de acuerdo con los criterios trabajados en clase (autoridad, respaldo, fuente, temporalidad, pertinencia temática), citas seleccionadas, comentarios hechos sobre el contenido y su posterior incorporación en los textos. Para hacer este seguimiento aplicamos una matriz de observación comparativa entre la ficha y el texto con la indicación de los siguientes elementos:

¹⁴ Hyland (2005. P-177) en su propuesta de clasificación de los recursos de posicionamiento de la voz propia agrupa los mecanismos de autoreferencia, en nuestro modelo de análisis no los tomamos en cuenta por cuanto las pautas de escritura del género dictadas por la Institución, indican el estilo impersonal.

Tabla 34 Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos

Elemento en la ficha de lectura	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
Fuente consultada	¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?	Referencias a autores o responsables de la información.	Ubicadas CI, CNI con DD o DI Referencias bibliográficas.
Información extraída	Citas en la ficha	Incorporación en citas y referencias.	Uso de CI, CNI, DD, DI.
Tratamiento de la información	Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.	Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita.	Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.

Fuente: elaboración propia

Matriz categorial (planes de escritura): en cada matriz identificamos la selección de categorías de acuerdo con los objetivos de investigación y la correlación con los autores (teorías o conceptos) para contrastarla con su posterior incorporación en el texto. Para la identificación de estos aspectos diseñamos la siguiente tabla:

Tabla 35 Matriz para el análisis de los planes de escritura del marco conceptual

Elemento en la Matriz	Claves para su identificación	Elemento en las diferentes versiones del texto	Claves para su identificación
Plan categorial	Categorías y subcategorías enunciadas en la matriz	Incorporación de las categorías y subcategorías enunciadas en los textos	Conceptos simples o compuestos (generalmente sustantivos). Uso de subtítulos.
Autores o referencias enunciadas en la matriz	Nombres o referencias consignados o citados en la matriz	Incorporación de nombres o fuentes contemplado en la matriz	Reporte de nombres o referencias en CI, CNI en DD o DI

Fuente: elaboración propia

Matriz modelos de textos según la estructura de movidas y pasos: el análisis se centró en la detección de los aspectos modelados en estas estrategias y lo traspuesto en los textos, para lo cual se identificaron:

Secciones	Movidas	Pasos
-----------	---------	-------

Interacciones: las transcripciones de las grabaciones de las interacciones 1 (participantes e investigadora durante la revisión conjunta de T1a y 2 (pares durante la evaluación al texto T2a de un compañero). Las dos interacciones fueron transcritas en su totalidad. Sin embargo, al iniciar el análisis de la segunda interacción nos percatamos de que los estudiantes que trabajaban de manera individual hicieron la evaluación del mismo modo, de manera que solo contábamos con las grabaciones de las interacciones de los grupos. Ante esta limitación decidimos acoger el criterio de completud de los datos y descartar estas grabaciones para apoyarnos únicamente en la rejilla elaborada, los comentarios hechos al texto y su relación con los cambios incorporados en la versión T2b.

En cuanto al análisis de la interacción 1 seguimos dos procesos:

- I) Explicitación de los criterios técnicos de la transcripción: fue preciso escuchar los audios y hacer una transcripción inicial, en la cual primero se eliminaron los episodios relativos a conversaciones personales o sin relación con la tarea. Una vez hecha la depuración se asignaron las siguientes distinciones para el análisis interaccional (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Valls, 2002):
 - a) Interlocutores: los estudiantes identificados con sus códigos y la investigadora (I).
 - b) Los turnos: identificados como los cambios de hablantes y enumerados en el margen izquierdo.
 - c) Los solapamientos: dos o más participantes hablando a la vez. Codificados como: (S)
 - d) Unidades: correspondientes a turnos interrumpidos o cortados por otro hablante y codificados con: (...)
 - e) Las partes inaudibles o incomprensibles: (X)

- f) Los sonidos paralingüísticos tales como las onomatopeyas, las expresiones de asentimiento, disentimiento, risas.
- g) El estilo directo (“”)
- h) Es preciso aclarar que aspectos como pausas, duración, entonación, velocidad, tono, entre otros aspectos, propios del análisis conversacional, no se tuvieron en cuenta, por cuanto no aportaban información relevante para nuestros objetivos de investigación.

II) Explicitación de los criterios del análisis de la tarea de composición escrita en los textos: en esta parte del análisis recurrimos a las categorías formuladas en diversas propuestas de análisis de interacciones, entre ellas Camps (2004), Ribas (2000), de modo particular acogimos la propuesta de Camps y Ribas (1996) y la ajustamos a nuestros objetivos investigativos. Para ello distinguimos:

a. Clasificación de los episodios (**EP**): correspondiente a las secuencias en las cuales se trata un mismo tema.

b. Enunciados (**E**): comprendidos como “unidades comunicativas mínimas” (Camps y Ribas, 1996, p. 99). Algunos enunciados se agruparon en secuencias de enunciados, pues compartían un mismo tema. Del conjunto de estos enunciados distinguimos:

- Enunciados con formulación metalingüística (**EM**): unidades comunicativas en las que se expresa conocimiento o reflexión sobre contenidos lingüísticos. Estas formulaciones, según Camps y Ribas (1996), pueden ser explícitas (**EME**) y con manejo de términos específicos o implícitas (**EMI**). Según este criterio reconocimos enunciados metalingüísticos tanto **EME** como **EMI**, distinguiendo:
- Enunciados sobre rasgos discursivos en el marco del género (elementos de la situación de enunciación como intención, enunciadores, destinatarios, función del texto). Etiquetados como **ED**.
- Enunciados sobre la estructura del texto en el marco del género (secciones, pasos, movidas). Identificados como **EET**.

- Enunciados sobre aspectos lingüísticos relacionados con la intertextualidad (citas, funciones de las citas, tipos de funciones, uso del discurso directo e indirecto). Identificados como **EIN**.
- Enunciados en la construcción de la intertextualidad sobre elementos bibliográficos. Identificados como **EINB**.
- Enunciados relacionados con elementos de las propiedades del texto como puntuación, ortografía, coherencia o cohesión del texto (aunque no como aspectos centrales de la investigación). Identificados como **EPT**.
- Los juicios de valor sobre la ejecución de la tarea en general. Identificados como **EV**.

La siguiente tabla recoge las unidades de análisis, descripción y código utilizado

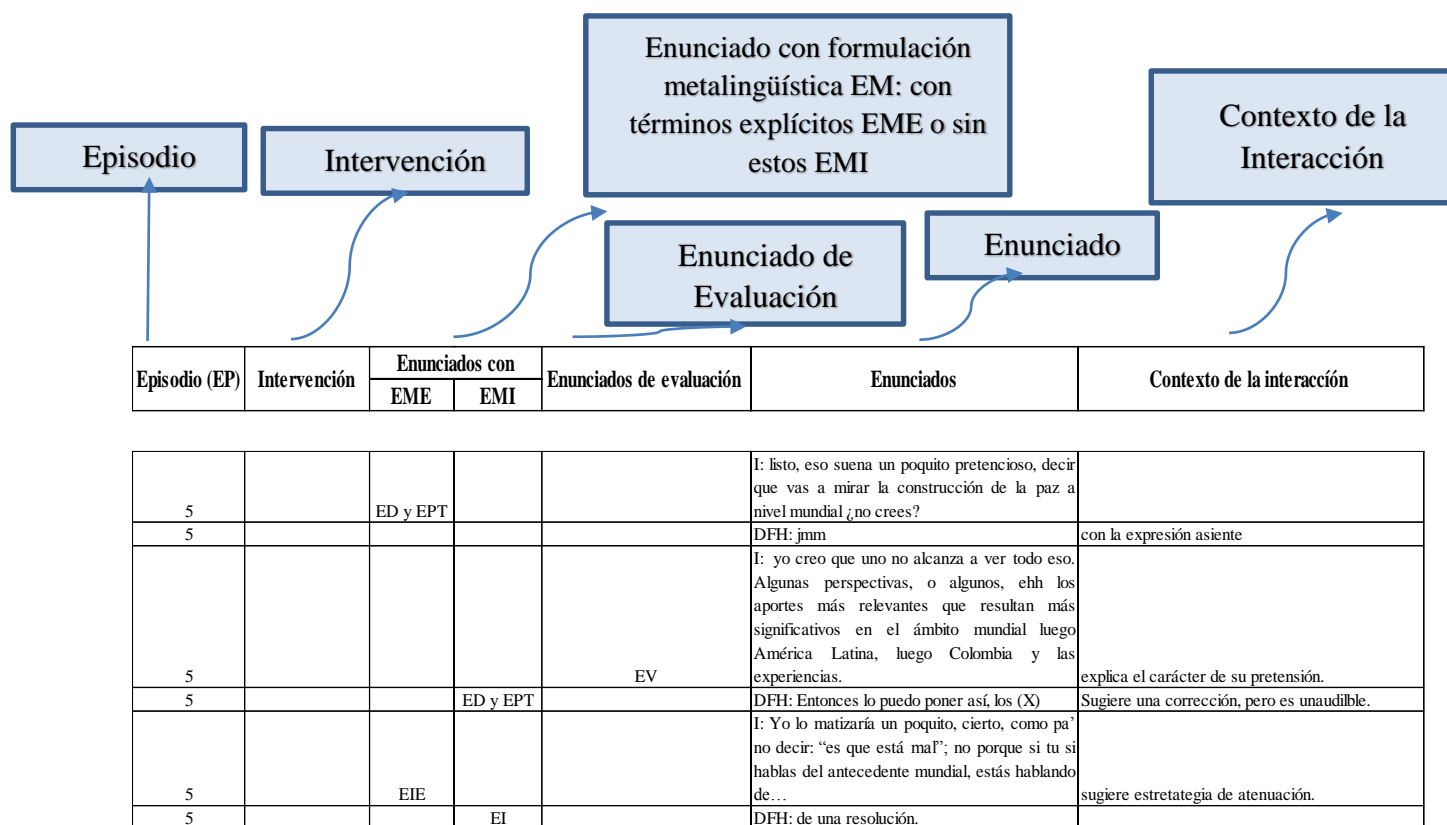
Tabla 36 Unidades de análisis sobre conocimientos lingüísticos en enunciados de la interacción

Unidades de análisis	Descripción	Código
Enunciados sobre la situación discursiva	Elementos de la situación de enunciación como intención, enunciadores, propósito comunicativo.	ED
Enunciados sobre la estructura del texto u organización retórica del género	Elementos relativos a la construcción de secciones, pasos y movidas retóricas.	EET
Enunciados sobre la intertextualidad	Aspectos como tipos de citas, funciones de las citas, uso del discurso directo e indirecto, estrategias de construcción de la intertextualidad.	EIN
Enunciados en la construcción de la intertextualidad sobre elementos bibliográficos	Elementos relativos a la búsqueda, selección y organización de las referencias fuentes.	EIB
Enunciados relacionados con otras propiedades del texto	Aspectos ortotipográficos	EPTO
	Aspectos gramaticales	EPTG
	Aspectos de la cohesión	EPTC
	Aspectos de la coherencia	EPTCH
	Aspectos de la adecuación	EPTA
Enunciados valorativos	Juicios de valor sobre la ejecución de la tarea en general.	EV

Fuente: elaboración propia

Para registrar esta información diseñamos un matriz en Excel en donde vaciamos los datos emergidos de la revisión de la transcripción y de la situación, como se ejemplifica a continuación:

Figura 12. Elementos del análisis de las interacciones durante la SD



ED: enunciados sobre rasgos discursivos.
ET: enunciados sobre la estructura del texto
EIN: enunciados sobre aspectos de la intertextualidad
EPT: enunciados sobre la propiedades del texto

Una vez hechas estas distinciones se procedió a cotejar los textos en sus diferentes versiones para determinar si las categorías identificadas en las interacciones se reflejaban en aspectos como la corrección, reescritura, reorganización del texto, supresión, ampliación o reformulación en los elementos distinguidos en los dos ejes antes descritos.

Finalmente, tal como se observa en la Figura 11, los datos extraídos de los análisis de los textos, instrumentos y recursos, se triangularon con los ofrecidos en los diarios de campo de la investigadora y los diarios de escritura de los estudiantes.

4 CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS DE LA FASE II

Introducción

En este apartado presentamos el análisis de los datos y resultados de la Fase II de la investigación. El propósito es profundizar en los procesos de construcción de la intertextualidad en la escritura del estado del arte y el marco conceptual para relacionarlos con los objetivos de aprendizaje, estrategias e instrumentos de evaluación formativa de la SD.

Para dar cuenta de este propósito se ha dedicado una sección para cada texto. En el caso del estado del arte, en adelante T1, nos enfocamos en el análisis de su transformación entre versiones y en relación con los procesos de interacción, contenidos y estrategias para la producción textual. Con respecto al marco conceptual, en adelante T2, describimos los resultados de los procesos de planeación (elaboración del plan de escritura, construcción de fichas de lectura), textualización y revisión (evaluación de pares).

En los dos casos exponemos un análisis de la construcción de la intertextualidad similar al hecho en la primera fase de la investigación, es decir, distinguiendo unidades de análisis en el plano textual y en el discursivo o interactivo. Los resultados se triangularon con la información derivada de las sesiones de socialización, los perfiles de escritores, la valoración inicial y final de la SD y los diarios de escritura y de campo.

4.1 Análisis del proceso de escritura del estado del arte

Como hemos mencionado antes, uno de los objetivos centrales de la tesis es analizar el proceso de aprendizaje discursivo de la construcción de la intertextualidad en el género elegido, de modo particular, en la macromovida *referentes*, constituida por dos secciones: el estado del arte y el marco conceptual. Para dar cuenta de este objetivo y dado que nuestro principal material de análisis fueron los textos producidos en sus diferentes versiones, optamos, en un primer momento, por separar el análisis de los textos del estado del arte, de los textos del marco conceptual. Posteriormente los revisamos en conjunto para obtener conclusiones más globales.

De acuerdo con dicho planteamiento, en este apartado nos ocuparemos del análisis de los primeros textos denominados T1a (versión inicial del estado del arte) y T1b (versión final del estado del arte). Según se justificó en el marco metodológico, se trabajará con los textos de los dos grupos y los dos estudiantes que configuran la muestra. A continuación referimos algunos aspectos contextuales del tratamiento de los datos y del análisis.

I) Aspectos contextuales de la tarea de escritura

Con respecto a la tarea de escritura del estado del arte conviene recordar que para su desarrollo se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- Las consignas para la escritura del texto fueron discutidas y ajustadas en las sesiones previas a la entrega inicial y de acuerdo con la estructura que adopta el género en la Institución: se trata de una propuesta de investigación, cuyas secciones *planteamiento del problema, pregunta de investigación, objetivos, estado del arte, referentes conceptuales y marco normativo* se integran en la redacción de la introducción que contemplará el informe del proyecto final (informe que los estudiantes presentan al final de su carrera), de modo que, como hemos referido en el marco metodológico, cada aspecto tuvo límites de extensión. Para el caso, se sugirió una extensión de alrededor de tres páginas.
- Antes de presentar la versión inicial del texto se habían desarrollado las actividades de la SD (sesiones 1, 2, 3, 4) relativas a: representación de la tarea (delimitación de la situación de enunciación); búsqueda, recolección y sistematización de la información; identificación de la superestructura del género; construcción de un esquema de movidas y pasos a partir de un texto considerado ejemplar.
- Para la sesión cada estudiante o grupo presentaba el T1a. El texto se había enviado previamente a la investigadora y a la docente titular del curso, de modo que se contaba con una revisión de cada una. La asesoría se organizó de manera que los estudiantes discutían con la investigadora sobre aspectos de la escritura (organización superestructural, construcción de la intertextualidad, propiedades del texto, procesos de escritura, estilo de

la escritura académica, etc.), en tanto que la docente titular abordaba elementos propios del contenido y conocimiento disciplinar. Para orientar la asesoría se retomó el esquema de movidas y pasos trabajado por el grupo en la sesión anterior y se diseñó una guía con ejemplos para entregar y seguir en el encuentro (ver anexo 3).

II) Aspectos centrales del tratamiento de los datos y del análisis

La interacción generada durante la asesoría fue grabada en forma completa y transcrita, pues nos interesaba observar:

- La reflexión oral de los estudiantes y la posterior incorporación en sus textos de los contenidos tanto de la discusión con la investigadora como de la SD trabajados hasta ese momento.
- El papel de la interacción entre mediador y estudiante en los procesos de producción textual de los aspectos lingüísticos elegidos para trabajar en la SD: intertextualidad en el género proyecto de grado.
- El lugar de la evaluación formativa en los procesos de producción textual de los aspectos lingüísticos elegidos para trabajar en la SD: intertextualidad en el género proyecto de grado.

Para dar cuenta de estos elementos, tal como se aclaró en el diseño metodológico, optamos por diferenciar dos tipos de tratamiento de los datos que luego relacionamos para interpretar los resultados:

a. Registro oral de la asesoría:

En el análisis del registro oral de la asesoría, según se contempló en el diseño metodológico, distinguimos:

- Clasificación de los episodios (**EP**): correspondientes a las secuencias en las cuales se trataba un mismo tema.

- Enunciados (**E**): comprendidos como “unidades comunicativas mínimas” (Camps y Ribas, 1996, p. 99). Algunos enunciados se agruparon en secuencias pues compartían un mismo tema. En el conjunto de estos enunciados identificamos a su vez enunciados con formulación metalingüística (**EM**), es decir, unidades comunicativas en las que se expresaba conocimiento o reflexión sobre contenidos lingüísticos. Estos enunciados podían manejar términos específicos (**EME**) o presentar formulación metalingüística implícita (**EMI**).

Tanto en EME como EMI distinguimos las unidades de análisis sobre los rasgos lingüísticos que se resumen en la Tabla 37.

Tabla 37 Unidades de análisis sobre conocimientos lingüísticos en enunciados de la interacción

Unidades de análisis	Descripción	Código
Enunciados sobre la situación discursiva	Elementos de la situación de enunciación como intención, enunciadore, propósito comunicativo.	ED
Enunciados sobre la estructura del texto u organización retórica del género	Elementos relativos a la construcción de secciones, pasos y movidas retóricas.	EET
Enunciados sobre la intertextualidad	Aspectos como tipos de citas, funciones de las citas, uso del discurso directo e indirecto, estrategias de construcción de la intertextualidad.	EIN
Enunciados en la construcción de la intertextualidad sobre elementos bibliográficos	Elementos relativos a la búsqueda, selección y organización de las referencias fuentes.	EIB
Enunciados relacionados con otras propiedades del texto	Aspectos ortotipográficos	EPTO
	Aspectos gramaticales	EPTG
	Aspectos de la cohesión	EPTC
	Aspectos de la coherencia	EPTCH
	Aspectos de la adecuación	EPTA
Enunciados valorativos	Juicios de valor sobre la ejecución de la tarea en general.	EV

b. Textos T1a y T1b

Para la revisión de la versión inicial y la versión construida luego de las sesiones 1, 2, 3 y 4 de la SD, nos enfocamos en dos ejes: a) la comparación de los textos para explicitar los cambios y

su relación con lo identificado en la interacción, y b) la construcción de la intertextualidad. A continuación, detallamos cada una:

a) Comparación de las versiones T1a y T1b en relación con la interacción y los contenidos de la SD

Como el objetivo del cotejo de los textos era identificar la relación entre las transformaciones hechas, la interacción durante la asesoría y la incorporación de los conocimientos de la SD, determinamos las mismas unidades de análisis codificadas en la interacción, pero nombradas con la inicial C (cambio), como detallaremos más adelante.

Aunque las sesiones precedentes a la primera entrega no estuvieron centradas en todos los contenidos relativos a la construcción de la intertextualidad, decidimos hacer su análisis según los criterios previstos en el diseño metodológico (ver Tabla 33) y aplicados en la fase I de la investigación, ya que nos interesaba revisar si parte de lo abordado como contenido en la asesoría había sido integrado a la revisión del texto, así como establecer un antecedente para observar la evolución de este aprendizaje en la elaboración del marco conceptual.

b) Construcción de la intertextualidad

En este eje respondemos a la pregunta sobre cómo los participantes de la SD incorporaron los recursos de la intertextualidad en los planos autónomo e interactivo de sus textos a propósito de la participación en la SD. Para dar cuenta de este análisis, tal como se detalla en el marco metodológico, se siguió parte del rastreo categorial hecho en la primera fase de la investigación, en la cual se distinguieron las categorías del plano autónomo (tipos de citas y discurso usado) y del plano interactivo (verbos de reporte, funciones de la citas, estrategias de interacción y escalamiento del conocimiento).

III) Procedimientos y herramientas de análisis

Una vez determinadas las unidades de análisis procedimos a su identificación y tratamiento. Para el caso de la interacción, luego de revisar la transcripción, diseñamos una rejilla en Excel con los siguientes espacios:

Tabla 38 Rejilla de análisis de la interacción oral para la revisión de la T1b

Episodio (EP)	Intervención	Enunciados con formulación metalingüística (EM)		Enunciados de evaluación	Enunciados en la interacción	Contexto de la interacción
		EME	EMI			

Fuente: elaboración propia

Ubicamos los enunciados en la interacción y procedimos a etiquetarlos asignando los códigos antes expuestos en cada rejilla, según su clasificación. Con los códigos ya establecidos aplicamos un análisis estadístico descriptivo para dar cuenta de:

- I) La proporción de enunciados con formulaciones metalingüísticas explícitas e implícitas, con el objeto de reconocer el grado de apropiación consciente de los saberes lingüísticos implicados en la tarea de redacción.
- II) La proporción de enunciados relativos a los conocimientos en la estructuración del texto según los criterios explicitados.

Es preciso aclarar que dicho análisis no reúne criterios de representatividad, más bien se optó por la cuantificación como proceso para facilitar la triangulación con las inferencias emergidas del análisis cualitativo, así como del proceso de comparación de los textos.

Por su parte, con los textos procedimos según dos dinámicas de revisión:

1. Comparación de los textos: aislamos los ocho textos (cuatro textos correspondientes a la versión inicial y cuatro textos correspondientes a la versión final de los antecedentes) y

utilizamos la herramienta de Word “comparar” para observar las diferencias entre las versiones. Luego diseñamos una tabla de cotejo para cada texto con los siguientes espacios:

Tabla 39 Extracto de matriz para el análisis comparativo de T1a y T1b

Primera entrega T1a	Segunda entrega T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final	Códigos
---------------------	---------------------	--	---------

En la primera casilla ubicamos la primera versión de T1a, asignamos a cada línea del párrafo un número y procedimos a señalar con resaltador amarillo las partes del texto que fueron eliminadas en la entrega final. En la segunda casilla situamos el texto T1b o versión corregida, resaltamos con color rojo los elementos añadidos y con el símbolo (Ø) los elementos suprimidos. En las siguientes casillas comentamos y codificamos los cambios introducidos al texto, como puede observarse en el siguiente recorte:

Figura 13. Extracto análisis comparativo de las versiones T1a y T1b.


Primera Entrega	Cambios Entrega Final	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final	Unidades de análisis codificadas
<ol style="list-style-type: none"> De manera general se buscará mostrar los diferentes avances y antecedentes académicos que existen en torno a la temática de <i>construcción de paz</i> y la participación de los y las jóvenes en este. Los principales hallazgos se presentarán en torno a la construcción de paz con una mirada a nivel mundial, desde américa latina, desde actual proceso de paz en Colombia y desde las experiencias en diferentes localidades del país promovidas desde el sector educativo, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y la sociedad civil, destacando los grupos juveniles autónomos y los liderados por pastorales. 	<ol style="list-style-type: none"> Partiendo de los anteriores planteamientos, se buscará mostrar de manera general algunos antecedentes académicos que existen en torno a la temática de construcción de paz y la participación de los y las jóvenes en este proceso. Los principales hallazgos se presentarán (Ø) con una mirada a nivel mundial, en América Latina, desde el actual proceso de paz en Colombia y a partir de las experiencias en diferentes localidades del país promovidas por el sector educativo, organizaciones no gubernamentales (ONG) y la sociedad civil, destacando los grupos juveniles autónomos y los liderados por pastorales. 	<p>Cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción, correcciones y gramaticales: el estudiante adiciona expresiones anafóricas, puesto que en esta entrega los antecedentes se incorporaban a la introducción. Hace sustituciones léxicas para evitar reiteración de términos y utiliza estrategias de elusión como “de manera general, algunos”.</p>	<p>CPTCH CET CIN CPTO CPTG</p>

Fuente: elaboración propia

Con este análisis se procedió a revisar la relación con la codificación hecha en la interacción, para constatar su grado de correspondencia, es decir, la presencia o posible influencia de los aspectos objeto de la reflexión durante la interacción y de los contenidos de la SD en la versión final del texto.

Para el análisis de los textos se siguió un procedimiento muy similar al aplicado en la fase I de la investigación, de manera que los textos fueron codificados con ayuda del software Atlas Ti. Una vez finalizado este proceso, se generaron los reportes con sus fragmentos de citas por cada familia de códigos. Los datos suministrados en cifras fueron vaciadas en una matriz de datos en Excel, diferenciada para cada familia de códigos. En dicha matriz se aplicó una estadística descriptiva que permitió determinar porcentajes de uso. A diferencia del procedimiento hecho en la primera fase, en esta etapa no recurrimos al rastreo de las categorías en relación con el reporte arrojado por Turniting pues al someter los textos al programa el reporte de coincidencias fue del 11%, según se observa en el siguiente recorte.

Figura 14. Reporte de coincidencias Turniting en textos T1b.

AUTOR	TÍTULO	SIMILITUD	NOTA	RESPUESTA	ARCHIVO	N° DEL TRABAJO
Sd Ea	Estadp del arte	11% 	--	--		1249460855

Considerando que las coincidencias correspondían, en su mayoría, a citas textuales, cuya correcta citación verificamos, y que solo se encontraron dos casos de paráfrasis muy cercana al texto original, decidimos no tener en cuenta el reporte. Este resultado, como comentaremos posteriormente, arroja información interesante con respecto a la superación de dificultades como el tratamiento de la información (copia o plagio) discutidos en la fase I.

4.2 Análisis de los datos y resultados

A continuación describimos el análisis de cada uno de los casos atendiendo a los detalles que acabamos de mencionar. En cada caso detallamos los resultados y fundamentamos algunas de

las inferencias o interpretaciones con la teoría de base, ello sin agotar la discusión en esta fase, pues no parece pertinente retomarla en el capítulo de conclusiones. Al final de la sección ofrecemos una síntesis del análisis.

4.2.1 Descripción y análisis del proceso de construcción del estado del arte de Diana (DCA)¹⁵

Para el momento de la aplicación de la SD, Diana cursaba materias del 6 semestre y algunas de semestres pasados. De acuerdo con lo consignado en su perfil de escritora, se inclina por la escritura literaria y no tanto por la académica, aunque, según su apreciación no encuentra mayores dificultades en ello. Así lo expresó en su diario:

Si realmente me gusta mucho escribir, creo que los momentos de mi escritura, en su mayoría no corresponden al ámbito académico, en su mayoría responden a asuntos personales, a necesidades del cotidiano, de escribir tristezas, luchas, como una forma de desahogar, sin embargo, si me es agradable escribir académicamente, aunque creo que, por lo menos, en mi discurso argumentativo, me toca aun trabajar muchísimo, porque siento que a veces mi escritura no tiene mucho sustento teórico en la voz de otros y otras, sin embargo creo que lo que he escrito si tiene un tinte académico, no obstante creo que tengo que trabajar en ese asunto de la escritura académica, pero me gusta mucho y me resulta fácil, no es algo que se me dificulte (DCA, Diario de escritura, 2018).

Frente a la aplicación de la SD se mostró interesada en el desarrollo de las actividades, aunque no asistió a algunas de ellas y manifestó dificultades asociadas al manejo del tiempo por el desarrollo de múltiples tareas.

En la Tabla 40 podemos apreciar su comportamiento durante la interacción. Los análisis completos pueden apreciarse en el el anexo 5.

¹⁵ Los nombres de los estudiantes han sido asignados de manera ficticia para el reporte de la investigación.

Tabla 40. Enunciados con Reflexión metalingüística Explícita e implícita en la interacción de Diana

Enunciados con formulación metalingüística durante la interacción	
EME	EMI
16	19

Fuente: elaboración propia

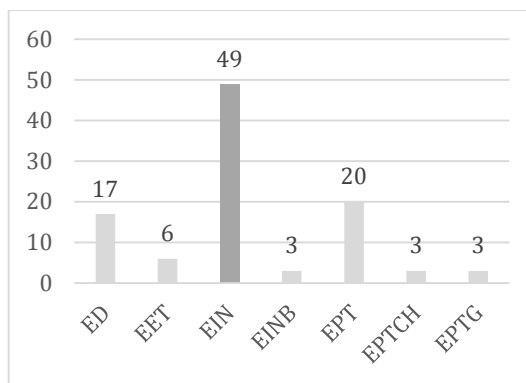


Figura 15. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Diana.

Como puede observarse, a lo largo de la interacción el número de enunciados con reflexión metalingüística implícita (EMI) de Diana fue superior al número de enunciados con reflexión metalingüística implícita (EME). Aunque la diferencia no es muy significativa, en este comportamiento y en su relación con el tipo conocimientos lingüísticos expresados (Figura 16) se destaca que pese a las pocas sesiones de la SD desarrolladas hasta ese momento, la estudiante incorpora una cantidad considerable de enunciados explícitos. Esta presencia, lógicamente, no es atribuible de manera exclusiva al imput proveniente de la SD, por cuanto es probable que parte de estos conocimientos hayan sido incorporados en experiencias de formación previa.

No obstante, resulta significativo que gran parte de los enunciados, tanto explícitos como implícitos, sean conocimientos sobre la intertextualidad (EIN) (49%, según se observa en la Figura 16), los cuales fueron el eje de la intervención didáctica. Si revisamos la relación de la reflexión expuesta en la interacción y las transformaciones hechas en el texto, la conexión se torna más dicente, por cuanto se constata que la mayoría de los contenidos objeto de la reflexión se trasladan a la versión del texto final en las transformaciones.

La siguiente tabla resume los cambios hechos en cada párrafo y su relación con lo discutido durante la interacción. La exposición completa de cada uno de los cambios y sus comentarios puede apreciarse en el anexo 6.

Tabla 41 Resumen de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Diana

Párrafo	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción
P.1	En este párrafo Diana opta cambiar el orden sintáctico de la oración para poner el foco en el periodo histórico (en el panorama). Elimina referentes innecesarios para lograr cohesión. Adecua los términos al registro de la disciplina. Suprime varias referencias anafóricas innecesarias e imprime una organización más clara de la información de acuerdo con el propósito del paso 1 “mención del objetivo”, paso 2 “presentación del panorama” y paso 4 “enunciación del orden y presentación de los criterios”.	Sobre este primer párrafo durante la interacción se produjeron enunciados con contenidos lingüísticos referidos a: la estructura textual para la organización de los pasos, las condiciones de enunciación para el logro del propósito y la organización de la intertextualidad para una mejor una construcción de los pasos 1 y 2.
P. 2	La estudiante opta por hacer algunas sustituciones léxicas (“ <i>presentadas en este texto</i> ” por “ <i>consultadas o un espacio temporal entre por el periodo</i> ”) para el logro de cohesión. Decide suprimir referentes innecesarios como “ <i>en su mayoría académicas</i> ” y “ <i>visión institucional administrativa y académica</i> ”. Incluye una estrategia de elusión de compromiso al referirse a la posible desactualización del conocimiento, pero justifica su elección con lo que logra mayor consistencia en el paso 4.	En la interacción se reflexionó sobre la cohesión del texto, en particular, el uso de estrategias anafóricas como la sinonimia para evitar reiteraciones.
P3	Opta por una estrategia de implicación usando un pronombre del lector. Agrega las fechas en las Citas Integradas para lograr su estructuración según APA. Introduce varias sustituciones léxicas en los verbos de reporte como estrategia de cohesión y añade algunos conectores para relacionar a los autores y construir el diálogo intertextual. Opta por suprimir una parte considerable de su texto para llevarla a la línea 100, en donde aborda la perspectiva empresarial.	En la interacción varios de los enunciados se refirieron a la inclusión de las fechas en Citas Integradas, pues aparecían los paréntesis sin estas. También sobre la coherencia del texto y el desarrollo suficiente de la información.
P4	Agrega las fechas en las Citas Integradas para lograr su estructuración según APA. Introduce varias sustituciones léxicas en los verbos de reporte como estrategia de cohesión y añade algunos conectores para relacionar a los autores y construir el diálogo intertextual. Suprime algunos referentes innecesarios y generaliza (“ <i>de estas estén contruidos</i> ” por “ <i>construir</i> o “ <i>es una tarea de largo plazo que exige un enorme esfuerzo</i> ”).	Varios de sus enunciados presentaron reflexiones con contenido lingüístico sobre el estilo acumulativo en la inserción de las referencias.

Párrafo	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción
	<i>colectivo</i>) para el logro de la cohesión. Cambia algunas relaciones semánticas establecidas por los conectores (“ <i>aunque</i> ” por “ <i>sin embargo</i> ”). Introduce precisiones en las referencias al omitir Fundación Frei y citar al Ministerio de Desarrollo Social	
P5	Diana introduce un cierre a modo de balance de la perspectiva enunciada antes. Con esto da cuenta del requisito del paso 5 “Reseña de las investigaciones” en el cual se demanda interacción entre los autores y balance del autor.	Durante la interacción varios de sus enunciados se refirieron a las estrategias que podía usar para lograr integrar las referencias y agruparlas según los criterios establecidos en su introducción. Al respecto algunos enunciados con EMI y EME, aludían al uso de conectores de ordenación, uso de verbos de reporte y logro de cohesión y coherencias en estos párrafos.
P6	En este párrafo introduce un conector y una estrategia de implicación “ <i>vale resaltar</i> ”. Suprime algunos referentes y amplía su argumento sobre la integración del concepto de planeación. Utiliza algunos recursos para la cohesión como el uso de posesivo para evitar reiteración del referente. Opta varias sustituciones léxicas en verbos de reporte y añade algunos conectores para relacionar a los autores y construir el diálogo intertextual. Suprime algunos referentes innecesarios y generaliza (<i>más factibles</i> y <i>más deseable por más convenientes</i>) para el logro de la cohesión, agrega las fechas en las CI para lograr su estructuración según APA y opta por construir dos párrafos.	
P7	En este párrafo introduce un conector, agrega las fechas en las Citas Integradas para lograr su estructuración según APA. Amplía el argumento de los autores e introduce marcadores de actitud o valoración (<i>los autores confluyen</i>) para lograr interacción entre los autores y su voz.	Varios de los enunciados en la interacción aludían a las dificultades con la búsqueda, selección y organización de la información. Diana refiere problemas para sistematizar o llevar el registro de sus referentes para poder determinar su pertinencia.
P8	En este párrafo retoma la información suprimida en la línea 47 para seguir los patrones de agrupación de la información propuesta y para ampliar la discusión en relación con el tema de interés. Agrega las fechas en las Citas Integradas para lograr su estructuración según APA. Opta por introducir algunas expresiones de conexión. Suprime la referencia a Mediplan. Opta por concluir sobre este bloque de información relacionando los aportes mencionados.	
P9	Suprime referencias anafóricas innecesarias, opta por el uso de otros conectores de enumeración. Introduce una estrategia de elusión de compromiso, al referir que el vacío puede deberse a que las experiencias no se hayan sistematizado. Elimina varios referentes del vacío y amplía su ocupación con una referencia explícita a la relación con el	Durante la asesoría en muchos de los enunciados se insistió en el logro de una interacción entre los autores y su voz, mediante la articulación de estrategias como la síntesis, el comentario o el cotejo entre las diferentes posturas.

Párrafo	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción
	objeto de su investigación y la justificación de su problema.	

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la información consignada, y el análisis global de los textos 1 y 2, los cambios más significativos que Diana incluye se relacionan, en orden de relevancia, con:

- I) Los ajustes en las formas de construcción de la intertextualidad, tanto desde el punto de vista retórico, como formal (ajuste a las convenciones del estilo de citación, según el manual APA). El siguiente ejemplo ilustra algunos de estos cambios:

Tabla 42 Ejemplo del análisis comparativo del T1a y T1b de Diana

T1a	T1b	Aspectos de la SD (contenidos en la interacción y en las sesiones)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Maza y Fontalvo () consideran que dentro de la planeación 2. estratégica, la planeación por escenarios se ha convertido hoy en 3. día en una aproximación metodológica para predecir y/o construir 4. un futuro. 5. La prospectiva desde un enfoque empresarial, según Rivera y 6. Malaver () las organizaciones se encuentran inmersas en procesos de cambio permanentes, aquellas que tomen decisiones acertadas 8. lograrán obtener mejores resultados en el largo plazo. Para 9. MIDEPLAN () ante la sociedad actual llena de incertidumbre, 10. complejidad y dinamismo es imperante pensar en la 11. planificación no solo a corto y mediano plazo, por lo que 12. hay que aumentar el espectro y planificar a largo plazo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por otro lado, Vergara, Maza y Fontalvo (2010) consideran que dentro 2. de la \emptyset prospectiva la planeación por escenarios se ha convertido hoy en día en una aproximación metodológica 3. para predecir y/o construir un futuro, mediante la identificación de tendencias claves que 4. mejoren el proceso de toma de decisiones y reduzcan el 5. riesgo en las organizaciones. Los autores confluyen en que la 6. prospectiva logra articular la creación, el diseño y los 7. escenarios bajo una idea de futuro deseado. 	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica del paso, intertextualidad, estrategias de interacción: en este párrafo introduce un conector, agrega las fechas en las Cita Integrada para lograr su estructuración según APA. Amplía el argumento de los autores e introduce marcadores de actitud o valoración (<i>los autores confluyen</i>) para lograr interacción entre los autores y su voz.</p>

Sobre este tipo de ajustes, durante la interacción Diana afirmó “[su estilo] muy sumativo, muy sumatorio, acumulativo, un estilo acumulativo y no tanto de conversación y de lo que se trata entonces es de dialogar”, en otro enunciado refirió

Sí, le falta un poco de peso ahí. Bueno, entonces, debo revisar lo del enfoque empresarial, o sea debo darle más fuerza a lo del enfoque empresarial, hay una parte como cuando yo hablo de la planeación, eh, no lo conecto con lo que había anteriormente, o sea que tengo dos cosas diferentes en el párrafo. O sea, lo del estilo, sumatorio” (DCA, Registro de interacción, 2018).

II) Transformaciones sobre propiedades del texto en aspectos de la cohesión, en la mayoría de los casos, mediante el uso de recursos como sustitución léxica, sinonimia, supresión o adecuación de los términos al registro propio de la disciplina, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Tabla 43 Ejemplo del análisis comparativo del T1a y T1b de Diana

Primer texto	Segundo Texto	Aspectos de la SD (contenidos en la interacción y en las sesiones)
13. A continuación, se presenta un compendio	8. A continuación, se presenta un compendio de trabajos	Elimina referentes innecesarios para lograr cohesión. Adecua los términos al registro de la disciplina. Suprime varias referencias anafóricas innecesarias e imprime una organización más clara de la información de acuerdo con el propósito del paso 1 “mención del objetivo”, paso 2 “presentación del panorama” y paso 4 “enunciación del orden y presentación de los criterios”
14. de trabajos investigativos que se han realizado alrededor del	9. investigativos que se han realizado alrededor del	
15. pensamiento prospectivo, y qué tiene como finalidad hacer un	10. pensamiento prospectivo, y que tiene como finalidad hacer	
16. rastreo bibliográfico que permita evidenciar cuáles son los vacíos	11. un rastreo bibliográfico Ø de cuáles son los vacíos Ø	
17. epistemológicos alrededor del pensamiento y práctica de lo	12. investigativos alrededor del pensamiento y práctica de lo	
18. prospectivo; para ello, se hizo un desarrollo de tendencias entre	13. prospectivo; para ello, se Ø revisaron diferentes Ø textos,	
19. los diferentes autores y autoras que permitió establecer relación	14. donde se analiza las Ø tendencias en sus posturas, esto llevó	
20. y diferencias entre las y los autores: la prospectiva como cuestión	15. a plantear cuatro bloques de conocimiento: la prospectiva	
21. científica, la prospectiva en el desarrollo territorial, la prospectiva	16. como cuestión científica, la prospectiva en el desarrollo	
22. integrada a una visión estratégica de las sociedades, y la	17. territorial, la prospectiva integrada a Ø la planeación	
23. prospectiva en el ámbito empresarial o administrativo.	18. estratégica Ø y planeación por escenarios, y la prospectiva	
	19. en el ámbito Ø administrativo.	

Al respecto, es interesante señalar que durante la interacción Diana manifestó su conciencia sobre este tipo de problemas en la redacción del texto, pero justificó su presencia por razones como la poca dedicación a la tarea de escritura o su decisión de postergar estas correcciones para el momento final de la entrega. Los siguientes enunciados extraídos de la interacción dan cuenta de sus reflexiones: “pero sí, yo ya había caído en cuenta de eso [se refiere a la reiteración del verbo de reporte *dice*]; me parecía horrible, pero yo decía, pero yo no sé cómo nómbralos, como que no: dice, dice, dice y dice lo, lo hasta a uno” (DCA, Registro de interacción, 2018, anexo 4).

Luego al referirse a algunos argumentos sin suficiente desarrollo, afirma:

es que yo lo hice muy tarde, porque estoy trabajando, estoy haciendo muchas cosas, entonces a veces no me da tiempo. A mí todavía me faltan cuatro semestres por graduarme. Entonces yo le escribí un mensaje y le dije cójame a pasito lento con paciencia porque yo cogí más materias este, estos 2 (dos) semestres, como para graduarme más rápido cierto, le dije le voy a enviar esto porque no le he trabajado mucho, pero hay cosas que le faltan de formas, de conclusiones, complementar algunos párrafos (DCA, registro de interacción, 2018).

III) Cambios que inciden en la situación de enunciación y en la organización retórica del texto, con mayor acento en la estructuración de algunos de los pasos indicados en la guía (pasos 1, 2, 3, 4 y 6), tal como puede apreciarse en la Tabla 5. En particular se reestructura el cierre del texto con dos cambios importantes sobre los cuales reflexionó durante la interacción: la indicación del vacío y su ocupación. Como puede apreciarse en el ejemplo, esta transformación es la más significativa en el texto.

Tabla 44 Ejemplo del análisis comparativo del T1a y T1b de Diana

T1a	T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>24. Este rastreo bibliográfico de investigaciones realizadas</p> <p>25. entorno a la prospectiva, permite recoger varios</p>	<p>20. Este rastreo bibliográfico \emptyset reúne varios elementos</p> <p>21. importantes: lo primero, es que \emptyset la prospectiva se ha</p>	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica del paso, intertextualidad,</p>

T1a	T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>26. elementos: lo primero, es que se desarrollan</p> <p>27. principalmente en el contexto latinoamericano, como</p> <p>28. segundo se encuentra que a nivel de Colombia, aunque se</p> <p>29. han planteado algunas posturas frente a la prospectiva, no</p> <p>30. se han generado propuestas que aporten a la disciplina de</p> <p>31. la planeación, principalmente en relación con el desarrollo</p> <p>32. social; como tercer elemento, dentro de ninguno de los</p> <p>33. estudios se ha planteado un perfil disciplinar, es decir, la</p> <p>34. prospectiva es aplicada de forma general por</p> <p>35. administradores, y otros estudiosos del tema; sin</p> <p>36. embargo, al ser una disciplina se requiere de profesionales</p> <p>37. sociales especializados en el tema, principalmente si se</p> <p>38. está buscando su aplicabilidad en el desarrollo social.</p> <p>39. Finalmente, en términos metodológicos, la mayoría de</p> <p>40. investigaciones ha planteado la importancia de la</p> <p>41. prospectiva desde aspectos teóricos y metodológicos, es</p> <p>42. decir, su origen, su intencionalidad y diferentes</p> <p>43. herramientas para abordarla en el ámbito de lo público y</p> <p>44. lo empresarial; sin embargo, solo unas pocas desarrolladas</p> <p>45. en el marco de la CEPAL, han servido como instrumento</p> <p>46. de sistematización de experiencias donde se ha aplicado la</p> <p>47. prospectiva, pero sigue siendo poco, y es allí donde debe</p> <p>48. centrarse el estudio, de cómo empezar a aplicar la</p> <p>49. prospectiva a los diferentes escenarios y de allí</p> <p>50. sistematizar a fin de reconocer que eso de lo que estamos</p>	<p>22. desarrollado y estudiado principalmente en el</p> <p>23. contexto latinoamericano, Ø en segunda instancia, se</p> <p>24. encuentra que a nivel de Colombia, aunque se han</p> <p>25. planteado algunas posturas frente a la prospectiva,</p> <p>26. no se han generado propuestas que aporten a Ø los</p> <p>27. procesos de planeación y desarrollo social, o por lo</p> <p>28. menos, no que hayan sido sistematizadas y tengan un</p> <p>29. carácter público; en último lugar, todas las</p> <p>30. investigaciones han planteado la importancia de la</p> <p>31. prospectiva desde aspectos teóricos y</p> <p>32. metodológicos, es decir, su origen, Ø fundamentos,</p> <p>33. intencionalidad y diferentes herramientas para</p> <p>34. abordarla Ø, no obstante, solo Ø unos pocos trabajos</p> <p>35. desarrollados por la CEPAL, han servido como</p> <p>36. instrumento de sistematización de experiencias</p> <p>37. donde se ha aplicado la prospectiva Ø y ha sido</p> <p>38. exitosa en el ámbito de lo público, por lo menos, en</p> <p>39. el contexto latinoamericano.</p> <p>40. Finalmente, este ejercicio concluye que la</p> <p>41. prospectiva ha sido aplicada en diferentes escenarios</p> <p>42. de la vida social,- Gobiernos y Empresas-, aunque, se</p> <p>43. reconoce que en el trasegar de su fundamentación y</p> <p>44. aplicación, la prospectiva se ha enfrentado a la duda</p> <p>45. de su carácter científico, ya que es complejo predecir</p> <p>46. el futuro teniendo en cuenta las épocas de cambio de</p> <p>47. las sociedades contemporáneas. Sin embargo, para el</p>	<p>estrategias de interacción: Diana suprime referencias anafóricas innecesarias, opta por el uso de otros conectores de enumeración. Introduce una estrategia de elusión de compromiso, al referir que el vacío puede deberse a que las experiencias no se hayan sistematizado. Elimina varios referentes del vacío y amplía su ocupación con una referencia explícita a la relación con el objeto de su investigación y la justificación de su problema.</p>

T1a	T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>51. hablando se puede aplicar, y que no queda sobre el plano</p> <p>52. de las ideas.</p>	<p>48. objeto de esta investigación, se indagará sobre la</p> <p>49. importancia de la prospectiva en el ámbito</p> <p>50. académico y laboral del y la profesional en planeación</p> <p>51. y desarrollo social, como posibilidad para evaluar la</p> <p>52. aplicabilidad de ésta en los procesos de planeación</p> <p>53. locales, y porqué no, en escenarios nacionales e</p> <p>54. internacionales que permitan posicionar la carrera en</p> <p>55. el ámbito académico y laboral mundial, aunándole la</p> <p>56. especialización de los egresados y estudiantes en el</p> <p>57. campo de los estudios del futuro.</p>	

Con respecto a los usos de la intertextualidad y la manifestación de la voz del autor. Advertimos los siguientes aspectos:

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

La Tabla 45 resume el uso CI y CNI en las diferentes versiones del T1 de Diana:

Tabla 45 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T1a y T1b (Diana)

Uso de citas en T1a y T1b de Diana		
Tipo de citas	Núm. en T1a	Núm. en T1b
Citas Integradas con Discurso Directo (CIDD)	0	0
Citas Integradas con Discurso Indirecto (CIDI)	13	14
Citas no Integradas con Discurso Directo (CNIDD)	0	0
Citas no Integradas con Discurso Indirecto (CNIDI)	0	0

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, no se presentan diferencias significativas en las elecciones del tipo de citas ni del estilo directo e indirecto. Tanto en la versión a como b, Diana opta por integrar los autores y reportar sus voces mediante el discurso indirecto. Como indicamos en la fase 1 de la investigación, el uso de citas integradas es más común en disciplinas como la filosofía, la educación y las ciencias sociales (Hyland, 2002, 2001; Beke, 2007; Sánchez, 2015), por la tendencia a enfocarse en autores concretos, generalmente autoridades por quienes se demuestra apego y compromiso (Swales, 1990).

Lo que resulta relevante es que no se presenten los otros tipos de citas y que en todas las citaciones Diana haya optado por reportar de manera indirecta las fuentes. Este patrón se aleja de la tendencia encontrada en la fase I, en la cual relacionamos el predominio de Citas Integradas con Discurso Directo con un escaso desarrollo de recursos de argumentación y la necesidad de remitir el foco enunciativo a la voz de los otros.

Como veremos más adelante el uso del discurso indirecto se reitera en los textos de los demás integrantes. Consideramos que ello puede deberse a dos asuntos a la vez significativos para el aprendizaje de la intertextualidad en el género: por un lado, la interiorización de sus características, en nuestro caso, de la sección, en tanto que la demanda principal en la construcción de estado del arte implicaría citación indirecta y, por ende, manejo de operaciones discursivas de síntesis, paráfrasis y agrupación de tendencias. Por otro lado, creemos que el uso podría relacionarse con la asimilación de algunos de los contenidos trabajados durante la SD, pues tal como se recoge en los diarios de campo 1, 2, 3 y 4, en las reflexiones, se insistió en la incidencia de estas elecciones en coherencia con expectativas de apropiación, trabajo discursivo y estructuración reflexiva frente a las voces de los otros.

- **Plano interactivo del discurso**

Verbos de reporte

En las versiones a y b del texto de Diana se registraron los siguientes verbos de reporte clasificados como se muestra en las tablas a continuación.

Tabla 46 Uso de verbos de reporte en T1a (Diana)

Uso de verbos de reporte en T1a					
Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
Dice	6	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

Tabla 47 Uso de verbos de reporte en T2a (Diana)

Uso de verbos de reporte en T1b					
Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
Dice	2	0	0	Considera	5
Afirma	2			Cree	1

Fuente: elaboración propia

La comparación entre las versiones revela cambios significativos en este uso, pues en el T1a solo se incorporó un verbo del discurso “dice”, en tanto que en T1b se incluyeron otros verbos de esta tipología, así como verbos cognitivos. Como se mencionó en el análisis de los cambios hechos en los textos, uno de los elementos lingüísticos sobre los que mayor número de enunciados con reflexión metalingüística se presentó fue el relativo a la cohesión (reiteración de elementos léxicos). De acuerdo con esta consideración, creemos que la estudiante intentó estrategias de sinonimia para mejorar su texto, aunque, como se observa, el mismo patrón de reiteración ocurrió con los verbos cognitivos.

El resultado, como discutiremos después, probablemente se relaciona con el papel de la evaluación formativa. Al respecto consideramos que la reflexión consciente y en el contexto de la interacción sobre algunos elementos, principalmente aquellos de orden formal o normativo (uso de mayúsculas, errores gramaticales, ortografía o tipografía) puede influir en la modificación de observaciones puntuales, pero es probable que su transferencia a nuevas situaciones de revisión, requiera de una reflexión más amplia. Ocurre lo contrario cuando la reflexión se enfoca en aspectos

más globales o funcionales en la estructura del texto, por ejemplo, el uso de ciertos tipos de citación o la organización retórica del género.

Al margen de esta inferencia, el uso de los verbos discursivos tanto en T1a como en T1b se relaciona, tal como lo indican Hyland (2000, 2002), Beke (2011) y Sánchez (2015), con la tendencia a dar cuenta de las ideas de los autores, propio de esta sección en el tipo de género, en tanto que los verbos cognitivos aludirían a los procesos de investigación o estados introspectivos de los autores citados, así como a la necesidad de referir los planteamientos.

En relación con las modalidades de los verbos (Beke, 2011) y sus potencialidades evaluativas (Hyland, 2002), según se observa en el Tabla 48, la orientación de esta pauta discursiva se transforma de declarativa en T1a a la consideración de estados mentales en T1b. Este cambio podría señalar un mayor grado de reflexión sobre los procesos de interacción con los autores. No obstante, es apresurado afirmar que esto ocurra, por cuanto la reflexión explícita sobre estos elementos solo se introduce en sesiones posteriores a esta fase, por lo que es probable que los cambios obedezcan a elecciones estilísticas no intencionadas frente al ejercicio de posicionamiento.

Tabla 48 Situaciones de enunciación y potencialidades evaluativas de los verbos de reporte en T1b (Diana)

Situación de enunciación	Clases de verbos
Tienen un valor declarativo	Verbos del discurso: Dice, afirma
Implican procesos mentales	Verbos cognitivos: considera, cree

Fuente elaboración propia

Asimismo se aprecia que los verbos del discurso no presentan marcas de evaluación negativa, lo cual señala que Diana asume una posición más neutral frente a los enunciados retomados; esto se expresa claramente en la estructura sintáctica adoptada con mayor frecuencia: oraciones con sujeto+verbo+objeto, en las que el objeto directo se introduce mediante la cláusula subordinada *que*, seguida del discurso indirecto. La adopción de esta estructura y el hecho de que la orientación de los verbos sea fáctica (más neutral) mostraría que la estudiante no intenta cuestionar el grado de verdad de lo propuesto por quienes cita, en tanto que valoran positivamente sus aportaciones.

- **Funciones de las citas:**

Con respecto a las funciones de la citación en las diferentes versiones del texto, tal como se aprecia en la Tabla 49, predomina la función de citación 4, frente a la baja aparición de otros tipos de funciones.

Tabla 49 Funciones de las citas en T1a y T1b (Diana)

Funciones de las citas (Weinstock, 1981)	Núm. en T1a	Núm. en T2b
F.4 Proporcionar trabajos de fundamentación	12	9
F.8 Justificar afirmaciones	1	2
F.14 Rechazar el trabajo o ideas de otros	1	2

Fuente: elaboración propia

Tal como lo mencionamos en la fase I de la investigación, la F4 se relaciona estrechamente con el propósito de esta sección del género (Swales, 1990), por lo que su presencia se explica como respuesta a la demanda retórica, de modo que lo que resulta llamativo del contraste es que en la versión T1b, Diana haya incrementado, aunque no significativamente, el uso de las funciones F8 y F14, las cuales están relacionadas con un trabajo de revisión del conocimiento y posicionamiento de los autores en conexión con la posibilidad de cuestionar o rechazar las aportaciones de otros o usarla como justificación de los propios argumentos.

Según se indicó antes, durante la interacción de Diana la mayoría de sus enunciados, tanto de reflexión metalingüística explícita (EME) como implícita (EMI) fueron sobre aspectos de la intertextualidad (49%). Una revisión de su contenido (ver anexo 4) indica que una de las preocupaciones durante la interacción fue la superación del estilo sumativo de citas para lograr una mayor interacción y evaluación de las ideas referidas. En este sentido, consideramos que la presencia de estas funciones puede obedecer al imput de la SD, aunque como advertimos, no de manera significativa.

El aspecto que mejor ilustra la evolución de la estudiante en cuanto al logro de la interacción es el uso del recurso que en la fase 1 hemos denominado *escalamiento del conocimiento*, en tanto

que en la versión T1a etiquetamos un caso, en la versión T1b identificamos seis casos. Este aumento es considerable frente a los propósitos de aprendizaje de la SD, ya que revela un compromiso de la estudiante con la discusión, valoración o relacionamiento del discurso referido en su texto. Así lo ilustra el siguiente ejemplo, en el cual la autora viene caracterizando la producción sobre la prospectiva científica y luego de citar a varios autores (Ortega, Chung y Gonzales) afirma:

Es una tarea urgente conocer, analizar y evaluar este campo, que en algunos sectores, ha alcanzado el estatus de disciplina. Aunque la prospectiva como disciplina científica, se ha enfrentado a debates frente a la veracidad de sus métodos, las y los autores concuerdan en que es necesario integrarla en los diferentes ámbitos de la sociedad, ya que no se busca predecir el futuro a través de métodos utópicos o mágicos, sino procedimientos y herramientas verificables (DCA, Estado del arte, 2018).

En otro apartado, luego de revisar la perspectiva territorial, Diana concluye: “de lo anterior se infiere que la prospectiva territorial es necesaria para la planeación y el desarrollo de las sociedades, ya que permite planificar a largo plazo, es decir, integra las necesidades de los territorios con una visión de futuro” (Estado del arte, DCA, 2018).

- **Estrategias de interacción y posicionamiento**

En relación con el uso de este conjunto de estrategias conviene aclarar que para el momento de la entrega del T1 este conocimiento no se había abordado de manera específica en la SD, por lo que la exposición de los resultados nos puede dar una idea de ciertas transformaciones o evoluciones en este aspecto. No obstante, advertimos que las mismas pueden relacionarse con cambios en otros elementos (coherencia, cohesión, intertextualidad) que redunden en su construcción.

Como se aprecia en la Tabla 50, tanto en T1a como T1b Diana usa un número significativo de marcadores de actitud. Algunos de estos marcadores son incorporados en su texto para destacar o valorar los aportes de otros autores en relación con su trabajo de investigación o para introducir marcas sobre la forma de organización de su texto (resaltar lo más importante de la organización, valorar elecciones de fuentes o caracterizar pasos específicos de la sección, tales como la indicación de los criterios de selección de la información y el establecimiento del vacío).

Tabla 50 *Estrategias de interacción en T1a y T1b de Diana*

Estrategia	Recurso	Núm. en T1a	Núm. en T2b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	3	3
	Potenciadores o "Boosters"	2	1
	Marcadores de actitud	10	14
	Autorreferencia	1	1
Estrategias de implicación	Inclusión del autor	1	1
	Pregunta al lector	1	1

Fuente elaboración propia

Llama la atención que en la versión T1b se haya eliminado un potenciador; estrategia relacionada con el posicionamiento, sin embargo, al revisar su texto, se advierte que esta supresión ocurre frente a la reiteración de la expresión “principalmente”, de modo que como dijimos antes, la evidencia no nos permite afirmar que se trate de un cambio vinculado con los efectos de la interacción o del aprendizaje de contenidos de la SD.

- **Organización retórica del género**

Según indicamos en el diseño metodológico, para la interacción se usó una guía de revisión (ver anexo 3) que recogía el esquema de movidas y pasos hecho, de manera conjunta, en las sesión 3 y 4 de la SD. Tal como puede apreciarse en la tabla 10, Diana sigue la misma estructura en las dos versiones del texto. Conviene aclarar que el texto ejemplar presentaba el orden de pasos 1, 2, 3, 4, 5 y 6, pero durante la sesión se insistió en que varios de los pasos podrían presentarse en momentos distintos, por ejemplo, P1 y P2 podían ubicarse indistintamente, en tanto que el P3 podía presentarse al inicio como anticipación al balance del estado del arte o bien al final como producto de la revisión.

A la luz de esta aclaración, se aprecia que la estudiante decidió ubicar el vacío al final del texto y que desde su primera versión se acogió a la estructura propuesta. Como veremos más adelante, tras la exposición de los resultados obtenidos en los otros textos, este parece ser uno de los saberes de la SD más claramente incorporados por los estudiantes. Así pues, las evoluciones,

como se observa en el caso de Diana, no ocurren en relación con el orden, sino con aspectos como la extensión, ampliación o delimitación de la información.

Tabla 51 Pasos en la construcción de la movida Estudios Previos en T1a y T1b de Diana.

Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1a	Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1b
P1. presentación del panorama	P1. presentación del panorama
P2. Mención del objetivo	P2. Mención del objetivo
P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.	P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.
P5. Reseña de las investigaciones	P5. Reseña de las investigaciones
P3. Exposición del vacío	P3. Exposición del vacío
P 6 Ocupación del vacío	P 6 Ocupación del vacío

Fuente elaboración propia

4.2.2 Descripción y análisis del proceso de construcción del texto Estado del arte de Diego (DFH)

Para el momento de aplicación de la SD, Diego era un estudiante regular del 7 semestre de Planeación y Desarrollo social. En general, y según él mismo lo refiere en su diario de escritura y en su perfil del escritor, es un buen estudiante, motivado y con gusto por las actividades de investigación y escritura, aunque identifica ciertas dificultades para planear y revisar sus textos. Al respecto consignó en su perfil:

La verdad no es muy usual para mí escribir sobre temas académicos o de otros tipos. Aunque casi no escribo, cuando elaboro textos para trabajos académicos de la universidad, no me resulta muy difícil, pero como no es habitual, me demoro mucho realizando estos procesos de escritura (DFH, Perfil del escritor, 2018).

Durante el desarrollo de la SD participó, de manera comprometida, en todas las actividades y en diferentes ocasiones manifestó una valoración positiva del ejercicio.

En la siguiente tabla y figura se puede apreciar su comportamiento durante la interacción en la sesión de asesoría. Los análisis completos se presentan en el anexo 7.

Tabla 52 Enunciados con Reflexión Metalingüística Explícita e Implícita en la interacción de Diego

Enunciados con formulación metalingüística	
EME	EMI
45	19

Fuente: elaboración propia

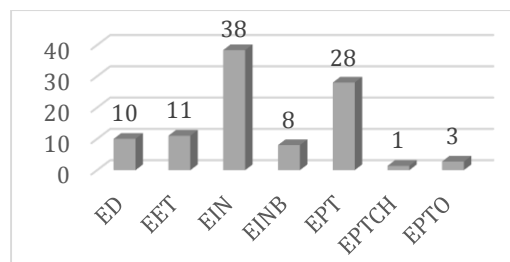


Figura 16. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Diego.

Como puede observarse, a lo largo de la interacción el número de enunciados con formulación metalingüística explícita de Diego (45, según Tabla 52) fue superior al número de enunciados con formulación metalingüística implícita (19), con una notable diferencia. Como advertimos antes, el estudiante a lo largo de la aplicación de la SD y tal como se registra en los diarios de campo 1, 2, 3, 4 se mostró muy interesado en las actividades, así como en el dominio de este tipo de conocimientos. Así se aprecia en los episodios 1 y 2 de la interacción cuando relaciona su gusto por la actividad:

Tabla 53. Extracto del análisis de la interacción de Diego

Episodio (EP)	Intervención (I)	Enunciados con formulación metalingüística EM		Enunciados de evaluación	Enunciados
		EME	EMI		
1	I				I: Hola DHF ¿Cómo estás?
2	I				I: ¿Cómo acabo de ir la vida? ¿Qué tal este ejercicio.
2	DFH			EV	DFH: muy bien, profe, vos sabes que a mí me gusta.
2	I			EV	I: sí, qué bueno, me alegra que lo disfrutes.

Fuente: elaboración propia

De manera similar a lo ocurrido en el caso de Diana, la incorporación de enunciados con conocimientos lingüísticos, aunque no necesariamente atribuible al input de la SD es significativo en cuanto a su relación con el predominio del tipo de enunciados. Según se observa, el 38% de estos fueron sobre elementos de la intertextualidad (EIN), seguido de la alusión a aspectos de las

propiedades del texto (cohesión o EPTC) 28%, y de su organización retórica (EET) (11%). Si se tiene en cuenta que EET, así como EINB (enunciados sobre la intertextualidad referidos a la búsqueda bibliográfica) se relacionan con los contenidos centrales de la SD. El resultado en los dos análisis adelantados hasta ahora apunta a inferir la relación positiva entre el dispositivo didáctico, valga decir la SD -con los recursos hasta ese momento estudiados- y el uso de conocimiento lingüístico para la escritura del género.

Ahora bien, con respecto a la correlación entre evaluación formativa -aspecto didáctico eje de la interacción- y las transformaciones en el texto, podemos apreciar que la versión final de Diego es la menos intervenida en el conjunto de los textos y, aunque presenta cambios significativos, estos son, en su mayoría, sobre elementos que comprometen el estilo, lo cual puede obedecer a que, según se aprecia en los enunciados de la intervención, el texto fue bien valorado por las docentes.

La Tabla 54 resume los cambios y muestra su posible conexión con los conocimientos trabajados, así como los enunciados presentes en la interacción (la visión completa del análisis puede apreciarse en el anexo 8)

Tabla 54 Resumen de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD de Diego

P	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción y trabajados en la SD
1	Cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción, correcciones y gramaticales: el estudiante adiciona expresiones anafóricas, puesto que en esta entrega los antecedentes se incorporaban a la introducción. Hace sustituciones léxicas para evitar reiteración de términos y utiliza estrategias de elusión como “ <i>de manera general, algunos</i> ”.	Parte de los enunciados de la interacción se enfocaron en la reflexión sobre la reiteración de elementos léxicos. Sobre las estrategias de elusión, en el episodio 5 se revisa el alcance del ejercicio y se sugiere matizar. Sobre la integración de la sección a la estructura general, se reflexiona en el episodio 4.
2	Cohesión, estrategias de interacción, correcciones ortográficas y gramaticales: en este párrafo el estudiante decide hacer adecuaciones terminológicas “ <i>resultados</i> ” e “ <i>indexadas</i> ”, se suprimen referentes y expresiones anafóricas innecesarias, se usa un potenciador “ <i>destaca</i> ”. Adecua el enunciado al pasar de plural a singular y al usar la terminología precisa en el registro académico.	

3	Cohesión y correcciones ortotipográficas: Diego hace una supresión léxica de anáfora y usa la abreviatura.	
4	Cohesión, organización retórica del paso correcciones ortotipográficas e intertextualidad: en este párrafo Diego opta por hacer varias supresiones léxicas de anáforas innecesarias. Algunas sustituciones léxicas por sinonimia. Introduce un cambio para logro de concordancia. Corrección de acentuación y eliminación del comentario sobre el vacío para luego retomarlo de manera más general.	Todos los enunciados del episodio 18 se enfocan en discutir sobre el lugar y la función del vacío en el estado del arte.
5	Cohesión, correcciones ortotipográficas e intertextualidad: opta por efectuar sustituciones léxicas por sinonimia y adecuación al registro de la disciplina. Añade el paréntesis para construir correctamente la Cita Integrada, incluye el artículo antes de sustantivo, corrección ortotipográfica: <i>negoción</i> a <i>negociación</i> y divide el párrafo.	En los enunciados del episodio 8 DFH advierte la ausencia de paréntesis en la CI y justifica el error por un descuido.
6	Cohesión, correcciones ortotipográficas e intertextualidad: en este párrafo se opta por hacer varias supresiones léxicas (“ <i>cobra gran</i> ”, “ <i>paz</i> ”, “ <i>construcción</i> ”). Algunas sustituciones léxicas por sinonimia (“ <i>se destaca</i> ” por “ <i>sobresale</i> ”, “ <i>integraban</i> ” por “ <i>pertenecían</i> ”). Se incluye la anáfora (“ <i>formación básica</i> ”) para retomar el referente. Adición de signos de puntuación después de conector. Supresión de la inicial del nombre del autor para adecuarse al estilo de citación e introducción de elementos y expresión conjuntivas.	Durante el episodio 13 los enunciados se enfocan en la necesidad de aclarar los referentes mediante estrategias de cohesión.
7	Cohesión, correcciones ortotipográficas e intertextualidad: En este párrafo Diego opta por suprimir el referente (“ <i>dos</i> ”) pues es innecesario, incluye el referente anafórico (“ <i>Colombia</i> ”) para lograr mayor precisión y progresión temática. Usa un conector (“ <i>así mismo</i> ”). Introduce una estrategia de potenciación (“ <i>logro develar</i> ”) de su ejercicio. Adecua los referentes (“ <i>personas y no conductas</i> ”) y precisa los referentes (“ <i>de procedencia</i> ”). Elimina matización o estrategia de elusión (“ <i>se puede</i> ”) para lograr posicionamiento. Trabaja en la sustitución léxica por sinonimia y en la supresión de referentes innecesarios (“ <i>alusivos</i> ” por “ <i>relacionados</i> ” y supresión de “ <i>construcción</i> ”)	Como mencionamos, gran parte de los enunciados de la interacción se enfocaron en la reflexión sobre la reiteración de elementos léxicos y el logro de la cohesión.
8	Cohesión: En este párrafo se elige la sustitución léxica por sinonimia (“ <i>sobre</i> ” por “ <i>entorno</i> ” y “ <i>acerca</i> ” por “ <i>entorno</i> ”) y supresión léxica para usar la sigla.	
9	Cohesión: en este párrafo el estudiante elige la sustitución léxica por sinonimia (alrededor por entorno).	

1 0	Cohesión e intertextualidad: Decide separar el párrafo y usar un conector. Opta por la supresión léxica de un referente innecesario (“ <i>en torno</i> ”) y hace un cambio ortotipográfico (& por y) para lograr citación según la lengua.	Sobre estos dos aspectos se discute en los episodios 14 y 16. Y, como referimos antes, varios de los enunciados en la interacción, aludían a las revisiones sobre el logro de la cohesión. Por su parte en el episodio 18 se produjeron enunciados sobre las características del paso 6.
1 1	Cohesión, organización retórica e intertextualidad: Estrategia de supresión de referentes innecesarios para lograr precisión. Estrategia de supresión léxica, inclusión de referencia anafórica. Se completa el paso 6 relativo a la ubicación del vacío, mediante la presentación del balance, conclusión y relación del ejercicio con el problema de investigación.	

Fuente: elaboración propia

Según lo expuesto en la tabla y en relación con las reflexiones metalingüísticas expresadas durante la intervención, se advierte que el estudiante hace los cambios más significativos en su texto atendiendo a dos de las preocupaciones objeto de su reflexión: la ampliación y ocupación del vacío (pasos 5 y 6) y la reformulación de elementos de la cohesión.

En cuanto al desarrollo de los pasos 5 y 6, el análisis de la interacción (ver anexo 6) muestra que el episodio 18 es uno de los más extensos; allí se discute sobre la función e importancia de los pasos y Diego interroga en varias ocasiones sobre la manera como en los textos ejemplares se hace. En el episodio 5 de la intervención, también se refiere a un estado del arte que tomó como referencia para la construcción del propio.

Dada la conexión de los dos procesos con los cambios ocurridos en T1b, llama la atención la funcionalidad que la exposición orientada a los géneros ejemplares representa para el estudiante; parte de esta reflexión se consigna en su diario de escritura, en donde se refiere a esta estrategia como una forma de superar sus dificultades para desarrollar la tarea. Al respecto afirma:

Al iniciar el proceso de escritura no sabía por dónde empezar, cómo hacer la introducción de manera clara y dar paso a la redacción y construcción del texto en general, pero para poder tener claridad frente a la forma correcta y la estructura que debía contener el estado del arte, fue de gran ayuda el estado del arte de ejemplo que nos compartía la docente [...] y del cual era autora, pues en este se lograron entender de manera más clara los lineamientos dados en el aula (DFH, Diario de Escritura, 2018).

En esta referencia se advierte que además de valorar la información trabajada en el aula, es decir, los contenidos vistos hasta ese momento en la SD y su potenciación gracias a la revisión del texto ejemplar, Diego otorga importancia al hecho de que el texto ejemplar sea un texto escrito por la docente titular. Como veremos más adelante, esta evidencia parece apoyar la relación positiva con la escritura en procesos de “enculturación” orientados por docentes que son miembros activos de la comunidad discursiva (Carlino, 2003, 2010; Lea y Street, 2006; Bazerman, 2008) y que además se comprometen con la enseñanza explícita y la exposición de la experiencia propia con la escritura.

En el siguiente extracto del análisis se evidencia el trabajo hecho por Diego frente a la construcción de los pasos mediante la síntesis de su exposición, la revisión de los aspectos de la investigación que aún no sido explorados y el relacionamiento de estos y su trabajo de investigación.

Tabla 55 Extracto de análisis comparativo T1a y T1b de Diego

T1a	T1b	Aspectos de la SD (contenidos en la interacción y en las sesiones)
<ol style="list-style-type: none"> 1. A modo de conclusión, tanto a nivel mundial, regional y en especial a nivel nacional 2. (Colombia), se han desarrollado una amplia gama de estudios e investigaciones en torno a la paz, desde la construcción y consolidación de culturas de paz, destacando y analizando el 4. papel de los y las jóvenes como actores claves para la consolidación de paz desde sus 5. subjetividades, colectivos, instituciones y maneras de relacionamiento y expresión en la sociedad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A modo de conclusión, (Ø)el tema de exposición muestra ausencia de investigaciones a nivel 2. mundial relacionadas con la temática principal, así mismo en Colombia existen abundantes 3. estudios asociados con (Ø) la construcción y consolidación de culturas de paz, destacando (Ø) el 4. papel de los y las jóvenes como actores claves en dichos procesos a partir de sus 5. subjetividades, colectivos, instituciones y maneras de relacionamiento y expresión en la 6. sociedad. No obstante, existe un vacío del conocimiento referente a las investigaciones en 7. relación al rol negativo, que pone al joven en situación de riesgo, victimario y vulnerable en 	<p>Cohesión, organización retórica e intertextualidad: Estrategia de supresión de referentes innecesarios para lograr precisión. Estrategia de supresión léxica, inclusión de referencia anafórica. Se completa el paso 6 relativo a la ubicación del vacío, mediante la presentación del balance, conclusión y relación del ejercicio con el problema de investigación.</p>

	<p>8. los procesos de paz, así mismo hay un vacío en la escala de América Latina, en la cual no</p> <p>9. se enuncia a la juventud en los procesos de educación y construcción de paz. Finalmente, la</p> <p>10. pregunta de investigación tiene pertinencia en cuanto contribuye a la construcción del</p> <p>11. conocimiento en torno a los avances y aportes significativos de la juventud de la ciudad de</p> <p>12. Medellín en los años 2016-2017 al cumplimiento de las metas de los ODS, en especial el</p> <p>13. número 16 relacionado con promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.</p>	
--	---	--

Fuente: elaboración propia

En el extracto del análisis se observa que el estudiante avanza en la delimitación de los pasos mencionados; no obstante, la ocupación del vacío se limita a la enunciación del aporte de su pregunta de investigación en el contexto de las limitaciones encontradas, sin una mayor argumentación al respecto. Como observaremos más adelante, esta es una de las dificultades frecuentes en la estructuración del género elegido.

En cuanto al segundo aspecto predominante en las reflexiones de Diego, se encuentran, como lo referimos antes, los aspectos relacionados con el logro de la cohesión, los cuales, en general, se resuelven en el texto por sustitución o supresión léxica. Llama la atención que tanto en esta, como en otras versiones de textos T1b, varios de los cambios etiquetados como adecuación (CPTA) corresponden a ajustes de léxico al registro disciplinar; hecho que puede ser interpretado como un aprendizaje no solo discursivo, sino epistémico. El siguiente ejemplo muestra algunos de estos aspectos:

Tabla 56 Extracto de análisis comparativo T1a y T1b de Diego

Primer texto	Segundo Texto	Aspectos de la SD (contenidos en la interacción y en las sesiones)
<p>55. Los dos anteriores ejercicios académicos permitieron identificar a la juventud como un actor</p> <p>56. clave en la conceptualización y construcción de culturas paz y como las conductas de paz no</p> <p>57. varían a raíz del género, práctica cul-ural o el carácter público o privado de las instituciones</p> <p>58. de educación básica y universitaria. De lo anterior, se puede inferir que los diferentes</p> <p>59. escenarios educativos se convierten en espacios de discusión, formación y generación de</p> <p>60. sujetos críticos, pensantes y participativos en temas relacionados con la construcción de paz.</p>	<p>52. Los (Ø) anteriores ejercicios académicos en Colombia, permitieron identificar a la juventud</p> <p>53. como un actor clave en la conceptualización y construcción de culturas paz, así mismo se</p> <p>54. logró develar que las conductas de las personas relacionadas con la paz, no varían a raíz del</p> <p>55. género, práctica cultural o el carác-ter público o privado de las institu-ciones de educación</p> <p>56. básica y universitaria de proceden-cia. De lo anterior, se (Ø) infiere que los diferentes escenarios</p> <p>57. educativos se convierten en espa-cios de discusión, formación y ge-neración de sujetos</p> <p>58. críticos, pensantes y participativos en temas alusivos (Ø) a la paz.</p>	<p>Cohesión, correcciones ortotipográficas e intertextualidad:</p> <p>En este párrafo DFH opta por suprimir el referente (“dos”) pues es innecesario, incluye el referente anafórico (“Colombia”) para lograr mayor precisión y progresión temática. Usa un conector (“así mismo”). Introduce una estrategia de potenciación (“logró develar”) de su ejercicio. Usa un conector (“así mismo”). Introduce una estrategia de potenciación (“logro develar”) de su ejercicio. Adecua los referentes (“personas y no conductas”) y precisa los referentes (“de procedencia”). Elimina matización o estrategia de elusión (“se puede”) para lograr posicionamiento. Trabaja en la sustitución léxica por sinonimia y en la supresión de referentes innecesarios (“alusivos” por “relacionados” y supresión de “construcción”).</p>

En cuanto a la construcción de la intertextualidad y la manifestación de la voz del autor. Advertimos los siguientes aspectos:

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

En la versión T1a y la versión T1b de Diego, como se observa en la Tabla 57, no se aprecian diferencias entre el tipo de citas elegidas. Como señalamos antes, este es el texto menos intervenido luego del proceso de asesoría.

Tabla 57 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con Citas Integradas y Citas no Integradas en T1a y T1b de Diego

Uso de citas en T1a y T1b de Diego		
Tipo de citas	Núm. en T1a	Núm. en T1a
Citas Integradas con Discurso Directo (CIDD)	0	0
Citas Integradas con Discurso Indirecto (CIDI)	2	2
Citas no Integradas con Discurso Directo (CNIDD)	1	1
Citas no Integradas con Discurso Indirecto (CNIDI)	5	5

Fuente: elaboración propia

En las dos versiones Diego recurre, salvo en un caso, al uso del discurso indirecto, pero a diferencia de las elecciones hechas por Diana, lleva a los autores al paréntesis. Este recurso se relaciona con el grado de interacción con las voces de los otros, puesto que en la escala de distanciamiento o implicación, la Cita no Integrada de Discurso Directo (CNIDD), según confirman autores como (Hyland, 2002, 2001; Beke, 2007), representaría el menor grado de compromiso. Así cuando el escritor incorpora este recurso, resta importancia al autor para hacer énfasis en el enunciado.

De acuerdo con Pollet y Piette (2002) al igual que las Citas Integradas con Discurso Indirecto, como estas citas implican reformulación (paráfrasis y síntesis) señalan cierta autonomía discursiva y suelen presentarse con mayor frecuencia en trabajos mejor logrados. A su vez, el recurso está relacionado con las demandas retóricas de la sección en el género, pues el uso es coherente con su propósito. Frente a esta consideración es pertinente citar una de las valoraciones finales del estudiante con respecto a su aprendizaje durante la aplicación de la SD:

El avance uno también lo ha evidenciado, porque uno se sentía más cómodo a la hora de organizar las ideas, para después escribir. Uno muchas veces escribía por escribir y lo entregaba y si uno se entendía estaba bien pero, uno sentía que uno era más riguroso a la hora de escribir, de leerme, de poner más cuidado en esos conectores, a la hora de citar; para mí siempre, pues este semestre sentí que avance a la hora de citar, yo en los otros semestres definitivamente citaba mal, no citaba, pues no citaba, inventaba citas o pues, no eran de las más adecuadas. Pero estaba vez, yo creo que sí avance soy más consciente a la hora de realizarlo (DFH, transcripción sesión evaluación de la SD, 2018).

El testimonio ofrece evidencia de la internalización de los conocimientos lingüísticos y de una reflexión sobre el grado de conciencia puesto en los proceso de escritura. Consideramos que las distintas mediaciones propiciadas en la SD, contribuyeron a esta autorregulación y con ello al logro de la autoevaluación (Cardinet, 1991), la cual es, según argumentamos en nuestro marco teórico, uno de los objetivos más importantes en la enseñanza-aprendizaje de la composición.

- **Plano interactivo del discurso**
- **Verbos de reporte**

En consonancia con el uso de citas antes descrito, tanto en las versiones T1a como T1b, se codificó un solo verbo de reporte de investigación, como se aprecia en este apartado de su texto:

Loaiza (2015) genera un escenario de reflexión con respecto a los aportes de los profesionales de las ciencias sociales, en especial del Trabajo Social, a la construcción e investigación para la paz, con u enfoque de género y producción de nuevas masculinidades (DFH, T1b, 2018).

La ausencia de este tipo de recursos se explica porque Diego solo usa una Cita Integrada con una estructura que exige relación de dependencia entre la referencia y la cláusula en el texto (Swales, 1990). El hecho confirma lo señalado antes con respecto al grado de compromiso con los autores, ya que, como lo advierten Calsamiglia y Tusón (2008), los verbos de reporte estructuran estrategias retóricas y marcas de posicionamiento o distancia con el discurso referido, en este caso, la distancia.

- **Funciones de las citas**

Frente a la funcionalidad de las citas, al igual que en el caso de Diana, en las distintas versiones del texto de DFH, no se observan cambios. Predomina la función de citación 4, frente a baja aparición de otro tipo de funciones.

Tabla 58 Funciones de las citas en T1a y T1b de Diego

Funciones de Citas (Weinstock, 1981)	Núm. en T1a	Núm. en T1b
F4.Proporcionar trabajos de fundamentación	8	8
F8.Justificar afirmaciones	1	1
F12.Identificar las fuentes originales en las cuales un concepto fue introducido	1	1

Fuente elaboración propia

Según aclaramos, el uso corresponde al propósito de la sección, pues se busca reseñar los trabajos de investigación precedentes, de modo que el comportamiento tanto en la elección del tipo de citas como en su funcionalidad es típico. Sin embargo, llama la atención que el número de referencias de Diego, así como la variedad de funciones sea restringido con respecto a la consigna de la tarea y al propósito de la sección en el género. Durante la intervención en los episodios el estudiante reflexionó sobre esta limitación y la justificó en el poco conocimiento del manejo de las bases de datos y los recursos de búsqueda. En su diario de escritura consignó:

Al buscar las investigaciones o fuentes pertinentes para poder redactar mi estado del arte, tuve dificultad con cuales bases de datos utilizar, pues confieso que casi no usaba las bases de datos de la universidad y mis búsquedas en google o bases de datos indexadas como Redalcy o Clacso, no me arrojaron tantos resultados como los de la universidad (DFH, Diario de escritura, 2018).

Cabe aclarar que antes de la escritura del T1, dos de las sesiones de la SD estuvieron dedicadas a este contenido, creemos por tanto que se trata de aspectos relacionados con la autonomía y la gestión de otras variables como el tiempo o la disciplina requeridos para desarrollar procesos de investigación. Como advertiremos más adelante, es necesario considerar la formación de la identidad, y por ende, la apropiación del rigor en la escritura académica de los estudiantes en relación con los dispositivos institucionales, es decir, la proporción de suficientes espacios y condiciones para reflexionar y poner en práctica la lectoescritura, así como el seguimiento de un proceso que no empieza y no finaliza con la aplicación de una SD.

- **Estrategias de interacción y posicionamiento**

En la Tabla 59 se observa un comportamiento similar al reportado por Diana, pues predomina

el uso de marcadores de actitud, los cuales según referimos en el anterior caso, corresponden a acciones de valoración o énfasis frente al discurso reportado, en coherencia con la función de la sección en el género.

Tabla 59. Estrategias de interacción en T1a y T1b de Diego

Estrategia	Recurso	Núm. en T1a	Núm. en T1b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	1	1
	Potenciadores "Boosters"	3	4
	Marcadores de actitud	8	14
	Autorreferencia	0	0
Estrategias de implicación	inclusión del autor	0	0
	Pregunta al lector	0	0

Fuente elaboración propia

El comportamiento de interacción de Diego entre una y otra versión se caracteriza por un aumento considerable de los marcadores de actitud (de 8 a 14). Si nos remitimos al análisis contrastivo entre las versiones (ver anexo 7), advertimos que la variación ocurre al inicio de pasos en la sección que, además, tienen la función de introducir y organizar la información; para ello el autor utiliza expresiones como: *se destaca, se recalcan, es relevante, es considerable, predominante, etc.*

A diferencia del caso de Diana, en la versión final de Diego aumentan los marcadores de actitud. Este comportamiento, así como el anterior, está emparentado con el mayor desarrollo de los pasos 5 y 6 y, por ende, con una tendencia a ampliar los procesos argumentativos. Tal como discutiremos más adelante, una de las preocupaciones constantes de los participantes de la SD, y en particular de Diego, fue la tensión entre lo reportado y la expresión de la voz propia, como manifestó el estudiante durante la evaluación hecha luego de la entrega del texto 1b:

Profe, no, muy bien, sino que personalmente, revisando se da uno cuenta de que le falta también mucho, sobre todo como articular lo de las citas y la voz propia cierto, porque ahí, Profe yo tengo una duda con eso, por ejemplo, el comentario que me hizo N [Docente titular del curso] me hizo un comentario que me dice que, por ejemplo, en esta fase su buscan conceptos y no reflexiones o posturas personales de los autores, eso complementa,

pero no es sustrato conceptual, entonces por ejemplo, cómo hacemos para identificar que en sí es una definición de un concepto y no tanto una postura del mismo autor y cómo hacemos para expresar nuestro punto de vista sobre algo que se supone que ya es así (DFH, transcripción sesión evaluación de la SD, 2018).

Como se infiere del comentario, Diego presenta dificultades para situarse en relación con la autoridad. Creemos que la enseñanza de la argumentación o de las estrategias de interacción si bien se ven reflejadas en las producciones escritas, como hemos visto en los análisis, solo podrán ser transferidas e internalizadas cuando los autores transformen su identidad en relación con la comunidad discursiva en la que se inscriben. Hecho que no se alcanza en el tiempo que puede durar una SD como la adelantada en esta investigación.

- **Organización retórica del texto:**

Diego, según se describe en la Tabla 60, sigue un orden muy similar al presentado por Diana, salvo por la alternancia de los pasos 1 y 2, sobre los cuales se indicó una ordenación alternativa en la SD. En este orden de ideas, las transformaciones en la versión final de texto corresponden a la ampliación de los pasos 5 y 6, como se mostró al inicio de análisis.

Tabla 60 Estructura de paso en la movida Estudios Previos en T1a y T1b de Diego

Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1a	Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1b
P2. Mención del objetivo	P2. Mención del objetivo
P1. Presentación del panorama	P1. Presentación del panorama
P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.	P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.
P5. Reseña de las investigaciones	P5. Reseña de las investigaciones
P3. Exposición del vacío	P3. Exposición del vacío
P6. Ocupación del vacío	P6. Ocupación del vacío

Fuente: elaboración propia

4.2.3 Descripción y análisis del proceso de construcción del texto Estado del arte grupo Santiago y Ana María (grupo SyA)

El grupo de Santiago y Ana María durante el desarrollo de la SD presentó una dinámica particular de trabajo, pues las expectativas iniciales apuntaban a un mayor compromiso de Santiago y a cierta resistencia por parte de Ana María, pero en el proceso, las formas de

organización del equipo fueron transformándose. Santiago en su perfil de escritor se refiere de esta manera a su gusto por la escritura académica:

Si me gusta, pero me da dificultad cuando me exigen un nivel de redacción mayor, aunque durante la realización el proyecto de investigación actual, me he encontrado con temas de total agrado y que me han sacado una dedicación que antes no había tenido (Santiago, Perfil de escritor, 2018)

En tanto que Ana María afirma:

No, es que de pronto juega un papel muy importante el hecho de uno tener herramientas que le permitan a uno generar discusiones con uno mismo, o lo que uno piensa acerca de un tema determinado, entonces es muy difícil porque de pronto siento que no tengo esa riqueza mental, conocimiento e información, que me permitiera fluir en la escritura (Ana María, Perfil de escritor, 2018).

No obstante, tanto en la interacción como en las valoraciones finales de la SD, Ana María manifestó una apropiación más positiva hacia la escritura y el trabajo. Es preciso añadir que el grupo no se sentía muy satisfecho con la elección del tema, pues según comentaron en la sesión inicial (Diario de campo 1), en semestres anteriores habían tenido otros asesores y cambios. Ahora bien, como se aprecia en la Tabla 61 y la en la Figura 17, en la interacción de Santiago y Ana María se presenta un número mayor de Enunciados con Reflexión Metalingüística Explícita (EME): 38, frente a 26 Enunciados con Reflexión Metalingüística Implícita (EMI).

Tabla 61 Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Santiago y Ana María

Enunciados con formulación metalingüística	
EME	EMI
38	26

Fuente elaboración propia

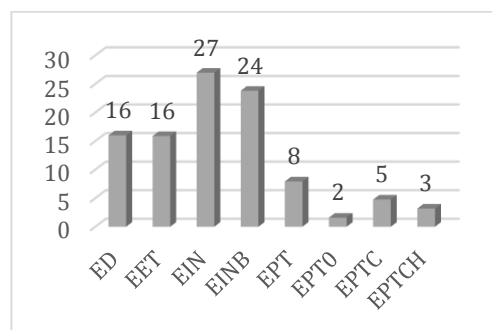


Figura 17. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción de Santiago y Ana María.

Este comportamiento se revela contrario a lo hallado en el resto de los análisis, pero ello puede atribuirse al hecho de que gran parte de las reflexiones (24%, según se indica en el gráfico 3) (ver anexo 8) fueron sobre asuntos de la búsqueda y revisión de la información (EINB), contenido que recientemente había sido abordado en la SD.

Para comprender mejor su comportamiento, la siguiente tabla resume los cambios hechos en cada párrafo y su relación con lo discutido durante la interacción, la exposición completa de cada uno de los cambios y sus comentarios puede apreciarse en el anexo 9.

Tabla 62 Resumen de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD de Santiago y Ana María

Párr.	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción
P.1	Coherencia semántica, adecuación, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo cambia los términos por el concepto preciso en la disciplina “ <i>construcción de competencias ciudadanas</i> ”. Incluye el uso de conectores y estrategias de elusión “ <i>acercamiento básico</i> ” para dar una mejor estructuración al paso 2: “introducción del panorama general sobre la producción” primer paso en la macromovida. El grupo elimina la relación a la ausencia de información luego de afinar los criterios de búsqueda.	En los episodio 6 (uno de los más extensos de la interacción) se reflexiona sobre la escasa producción bibliográfica que los estudiantes dicen haber hallado y se propone revisar los criterios de búsqueda de la información.
P2	Cohesión, organización retórica: el grupo realiza varias supresiones de referentes innecesarios o de información reiterada para el logro de la cohesión e introducen con claridad el paso 1 “mención del objetivo general del estado del arte, para lo cual se retoma el problema de investigación o los conceptos centrales”. Asimismo introducen organizadores discursivos para el logro del paso 4 “enunciación del orden en la presentación y de los criterios de selección de las fuentes”, y estrategias de elusión o compromiso “ <i>breve señalamiento</i> ”.	En el episodio 2 de la asesoría varios de los enunciados se refieren a la estructura del paso 1 y 4, así como a la adopción de la perspectiva del lector. En los episodios 2, 4 y 8, por su parte, se reflexiona sobre el uso de organizadores discursivos.
P3	Coherencia semántica, organización retórica, intertextualidad y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo introduce cambios significativos al texto al suprimir referentes señalados como imprecisos e incluir nuevos referentes y hacer la reconstrucción del paso 5 “reseña de las investigaciones”. Optan por incluir varias estrategias de intertextualidad,	En los episodios 2, 7, 8 y 11 la mayoría de los enunciados presentan reflexión metalingüística implícita y explícita sobre la estructura y función de las citas, verbos de reporte y estrategias de interacción. Se insiste en el propósito del texto y el fin retórico de la citación. Los estudiantes y la asesora se refieren a la acumulación de

Párr.	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción
	entre ellas la transformación de CNI en CI con el uso de verbos, algunos ellos con marcas de actitud “ <i>resaltando</i> ”, verbos de reporte y estructuras de introducción de las citas tales como “ <i>al respecto, por su parte, también, algo similar</i> ”, con lo cual marcan un mayor compromiso con los autores y logran una interacción entre ellos según la escala enunciada en la introducción.	citas y a la necesidad de estructurar el diálogo entre los autores.
P4	Intertextualidad, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: continúan estructurando CI con verbos de reporte y expresiones de interacción entre autores.	
P5	Intertextualidad, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: El grupo elige una agrupación de los referentes según la escala propuesta. El tratamiento de la información se precisa y amplían las fuentes relativas a los referentes locales. Estrechan los criterios de discusión en relación con el arte en la construcción de competencias ciudadanas, lo cual se observa en el tratamiento más centrado de la relación con la construcción cultural y el espacio urbano. Continúan usando Cita Integrada con verbos de reporte.	En el episodio 9 se reflexiona sobre las dudas en la delimitación de los conceptos y las dificultades para determinarlos, Particularmente sobre la categoría <i>arte</i> .
P6	Intertextualidad, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo opta por estructurar el paso 6 “ocupación del nicho” suprimiendo las referencias específicas a cada autor, de modo que hacen un balance como ejercicio de generalización que permite abarcar los referentes. Introducen la valoración de los aportes, aunque optan por suprimir la relación con su trabajo de investigación, con lo cual no es muy clara la ocupación del vacío.	Durante el episodio 8 de la interacción varios enunciados se referían a la estructura del paso y el propósito de la sección en el género. Se observa que en la interacción se discutieron estrategias de síntesis e interlocución con las voces de los autores.

Fuente: elaboración propia

La revisión de las intervenciones hechas sobre la versión inicial del texto revela transformaciones significativas. En el conjunto de los textos T1, el escrito por Santiago y Ana María es el que mayor número de cambios presenta. Los estudiantes, tal como puede apreciarse en el episodio 9 de la interacción (ver anexo 8) y en sus diarios de campo, enfrentaron dificultades en la escritura relacionadas con la delimitación conceptual -por ende con la búsqueda bibliográfica-, la organización dialógica y ordenada de los referentes y la construcción

de los pasos 1, 4, 5 y 6. Los siguientes ejemplos señalan algunos de estos cambios y las estrategias incorporadas para hacerlo:

Tabla 63 Extracto del análisis comparativo de T1a y T1b de Santiago y Ana María

T1 a	T1b	Aspectos de la SD (contenidos en la interacción y en las sesiones)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe una gran cantidad de producción académica que da cuenta de las diferentes formas 2. de desarrollo del arte y cómo este ha logrado generar un impacto en las distintas 3. dinámicas en los territorios. En este sentido se presenta entonces un acercamiento básico 4. a este bagaje, ordenando cada hallazgos a nivel internacional, seguidamente del contexto 5. nacional y finalmente, en el departamento de Antioquia y la manera en como estos a partir 6. de sus tendencias pueden relacionarse entre sí. De manera continua también se hará 7. referencia a la escasa producción encontradas con relación a la categoría arte o que de 8. alguna manera durante el proceso de rastreo bibliográfico no se logra recupera 9. documentos y que a pesar de su ausencia que no deja de ser desapercibida permite de 10. todas maneras generar y concretar un análisis desde la discusión a partir de lo encontrado. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe una considerable producción académica que da cuenta de las diferentes formas de Ø, 2. construir competencias ciudadanas en la comunidad desde las distintas dinámicas Ø 3. territoriales. En este sentido, se presenta Ø, un acercamiento básico a este bagaje, ordenado Ø 4. según el nivel internacional, Ø, contexto nacional y finalmente, en el departamento de 5. Antioquia y Ø la relación interesalar. Igualmente, se hará referencia Ø a la forma en cómo el 6. arte no se Ø limita a las representaciones Ø, sino que también puede convertirse en un eje que 7. impulsa la construcción de competencias ciudadanas, entendidas como un conjunto de 8. conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas y emotivas, de saber y hacer, que deben 9. existir en el individuo (Rodríguez, Ruiz León y Guerra, 2007). 10. Se hará asimismo un breve señalamiento de los diferentes enfoques desde los cuales según 11. lo rastreado se posesiona el arte intentando enunciar cómo estos aportan y se relacionan con 12. nuestra pregunta de investigación ¿Cómo se construyen competencias ciudadanas a través 13. del arte? Y finalmente se mencionarán aquellos vacíos académicos o aspectos poco 14. explorados susceptibles de profundización. 	<p>Cohesión, organización retórica: el grupo realiza varias supresiones de referentes innecesarios o de información reiterada para el logro de la cohesión e introducen con claridad el paso 1 “mención del objetivo general del estado del arte”, para lo cual se retoma el problema de investigación o los conceptos centrales”. Asimismo introducen organizadores discursivos para el logro del paso 4 “enunciación del orden en la presentación y de los criterios de selección de las fuentes”, y estrategias de elusión o compromiso “breve señalamiento”. Se suprimen referentes señalados como imprecisos e incluir nuevos referentes y hacer la reconstrucción del paso 5 “reseña de las investigaciones”</p>

Fuente: elaboración propia

Según se aprecia en T1b, los estudiantes optan por referirse al *arte* en la construcción de competencias ciudadanas en lugar de considerar *los impactos del desarrollo del arte en las dinámicas territoriales*. Esto les permite precisar sus criterios de búsqueda y aplicar estrategias de elusión de compromiso, pues reconsideran la escasa producción a la que habían aludido. La razón de estos cambios, así como de las formas de organización de la ordenación de los contenidos probablemente obedece al proceso de reflexión hecho por el grupo, evidente tanto en la interacción como en los diarios de escritura, como puede apreciarse en los extractos que exponemos a continuación:

En esta entrega nos sentimos presionados, pues de entregar el planteamiento del problema y con todos los problemas que tuvimos en esa entrega, vemos que la exigencias es que cada vez mayor, esto de la escritura se va volviendo más difícil y aunque nos gusta y nos apasiona el tema del arte, otra cosa es tener que pasar por todo esto de la estructura, la citación, la ortografía, la forma, etc. Para esta escritura ha sido difícil también contar con el tiempo, pues está el tema del trabajo, de los hijos, de cómo nos repartimos esto (Grupo SyA, Diario de Escritura, 2018).

Consideramos, asimismo, que en esta transformación ha influido la asesoría de la docente titular del curso, pues los estudiantes evaluaron el proceso así:

La asesoría fue un poco frustrante, nos parece que las profesoras son un poco duras, muy exigentes. La profesora N insistió mucho en que no podemos trabajar con arte así como así, o sea que el arte por el arte no es una categoría como tal, ahí nos sentimos perdidos. También nos insistió mucho, ella y Bibiana en el seguimiento del plan de escritura, pues nosotros al principio dijimos que iríamos en escala de lo internacional a lo nacional, pero en la escritura, como que fuimos mezclando y todavía nos queda muy difícil superar eso de solo reseñar o resumir o sea poder agrupar según criterios las cosas (Grupo SyA, Diario de escritura, 2018).

Otros de los cambios considerables se hacen sobre el estilo de citación como forma de lograr una mejor interacción entre las fuentes. Al respecto se observa que en la versión T1a varias de las citas se introducen como no Integradas; sin embargo, esto se debe a un error en relación con el sistema de referenciación, pues ubican los autores entre paréntesis. En la versión revisada este patrón se corrige según dos estrategias: la integración completa de los autores y la síntesis de los aportes. Todos estos elementos fueron abordados durante la interacción, como se observa en el ejemplo:

Tabla 64 *Extracto análisis comparativo T1a y T1b de Santiago y Ana María*

T1a	T1b	Aspectos de la SD (contenidos en la interacción y en las sesiones)
<p>11. Según lo encontrado a nivel internacional, se destaca los procesos artísticos participativo</p> <p>12. en el espacio público donde según lo planteado por el autor el arte genera propuestas de uso del espacio público y trabajo con las personas Fuente especificada no válida., en segundo lugar, el arte es</p> <p>13. expresado a partir de siete tendencias conceptuales, la primera señala las manifestación en</p> <p>14. el espacio a partir de realidades como forma de representación artística Fuente especificada no válida.</p> <p>15. Seguidamente se hace referencia a momentos violentos dejando ver que la historia</p> <p>16. del país puede ser expresada a través de diversas manifestaciones artísticas Fuente especificada no válida.</p>	<p>15. Como punto de partida, a nivel internacional, específicamente, en el contexto mexicano,</p> <p>16. Hoppe Canto Fuente especificada no válida. en su investigación cualitativa, concibe el arte desde lo académico,</p> <p>17. como una estrategia educativa que permite desarrollar otras formas de pensar desde el</p> <p>18. comportamiento ciudadano, resaltando que las personas con mayor oportunidad de ser</p> <p>19. educadas a temprana edad en competencias artísticas, tienen más posibilidades de</p> <p>20. desarrollar sus capacidades intelectuales. Al respecto, en Argentina, Bang Fuente especificada no válida. plantea</p> <p>21. que el arte aporta a la generación de nuevas ideas a partir del repensar los usos, fusiones y</p> <p>22. características del espacio mediante procesos participativos interdisciplinarios.</p>	<p>Coherencia semántica, organización retórica, intertextualidad y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo introduce cambios significativos al texto al suprimir referentes señalados como imprecisos, incluir nuevos referentes y hacer la reconstrucción del paso 5 “reseña de las investigaciones”. Optan por incluir varias estrategias de intertextualidad, entre ellas la transformación de Citas no Integradas en Citas Integradas con el uso de verbos, algunos de ellos con marcas de actitud “resaltando”, verbos de reporte y estructuras de introducción de las citas tales como “<i>al respecto, por su parte, también, algo similar</i>” con lo cual marcan un mayor compromiso con los autores y logran una interacción entre ellos según la escala enunciada en la introducción.</p>

Fuente: elaboración propia

Finalmente, destacamos que pese a haber discutido sobre la organización de los pasos 5 y 6 en la interacción y aunque el grupo intentó adecuaciones para su construcción, se observa que, al igual que en el caso de Diana, incorporan un breve balance de los trabajos referidos sin lograr una ocupación clara o contundente del vacío. Este es uno de los aspectos que será necesario reconsiderar en la estructuración de la SD, pues como advertimos antes, es uno de los conocimientos que mayor dificultad supone y de los que menor incorporación en la escritura identificamos. El ejemplo recogido en la Tabla 65 ilustra esta observación:

Tabla 65 Extracto del análisis comparativo T1a y T1b de Santiago y Ana María

T1a	T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<ol style="list-style-type: none"> 1. Por otra parte se evidencian escasas en la existencia de fuentes 2. bibliográficas científicas como libros de temporalidad contemporánea y artículos que 3. abarquen el arte como prácticas de tendencia comunitaria. 4. Para finalizar aunque la producción académica encontrada es muy amplia, no se enfocan 5. directamente a nuestro tema de investigación pero aun así permite reconocer diversas 6. metodologías para el abordaje del tema artístico, También se plantea el arte como forma 7. de representación histórica de comunidades en momentos de violencia sin que este 8. abordaje tenga mucha fuerza y dejando al descubierto la ausencia de producción 9. académica sobre esta práctica en los procesos de transformación de comunidades 10. desplazadas tal y como también lo pretendemos abordar desde nuestro ejercicio de investigación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mayor parte de los autores se apoyan en la metodología cualitativa, permitiéndoles 2. ahondar en las realidades sociales y comprender el arte como medio de manifestaciones 3. artísticas, interpretativa y de reconocimiento de sucesos que de algún modo influyen en la 4. construcción del entorno social, los demás textos hablan de la importancia que tiene el 5. trabajo artístico a temprana edad desde lo académico. Esto nos permite entonces, concluir 6. que vale la pena fortalecer las producciones sobre educación en arte como herramienta que 7. permite fortificar las capacidades de los actores sociales, para diversos propósitos 8. educativos y de desarrollo personal y colectivo. 	<p>Intertextualidad, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo opta por estructurar el paso 6 “ocupación del nicho” sin ubicar el balance de los aportes según cada autor mencionado. Se observa entonces un ejercicio de generalización que permite abarcar los referentes y la valoración de los aportes, aunque optan por suprimir la referencia a su trabajo de investigación, con lo cual no es muy clara la ocupación del vacío.</p>

En cuanto a los usos de la intertextualidad y la manifestación de la voz del autor advertimos los siguientes aspectos:

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

La Tabla 66 resume el uso CI y CNI en las diferentes versiones del T1 de Santiago y Ana María

Tabla 66. Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con Citas Integradas y Citas no Integradas de Santiago y Ana María

Uso de citas en T1a y T1b de Santiago y Ana María		
Tipo de citas	Núm. en T1a	Núm. en T1b
Citas Integradas con Discurso Directo (CIDD)	0	0
Citas Integradas con Discurso Indirecto (CIDI)	22	8
Citas no Integradas con Discurso Directo (CNIDD)	0	0
Citas no Integradas con Discurso Indirecto (CNIDI)	7	2

Fuente: elaboración propia

A diferencia de los procesos de Diana y Diego, el tratamiento de las referencias a otros en el texto se transforma considerablemente en la segunda versión de Santiago y Ana María. En T1a, como explicamos antes, se opta por una relación de los autores con la estructura de cita directa, pero llevándolos al paréntesis, error que se corrige en T1b. Llama la atención el número de citas en la primera versión (27) y su reducción a ocho (8) en la segunda. Sin embargo, el fenómeno no corresponde a una supresión de referencias en T1b, más bien se trata de una reconsideración en la forma de tratar la información, pues en la primera escritura, optaron por referir los trabajos y al final retomarlos para concluir sobre cada uno. Este procedimiento se sustituye en T1b por una síntesis de los aportes y aunque el estilo sigue siendo acumulativo, se observa el trabajo sobre la intertextualidad en la corrección.

Por otra parte, las relaciones de compromiso o distancia con los autores no distan mucho de las descritas antes en el texto de Diana y Diego, en tanto que se opta por la integración de los autores y el reporte indirecto de sus ideas. Patrón que, como hemos descrito, puede deberse a las características del género y al compromiso con las autoridades que aún se presenta en ese nivel de formación. Encontramos pues, un avance significativo en relación con las tendencias detectadas en la fase 1 de nuestra investigación, en cuanto a un mayor trabajo de elaboración discursiva; aclaramos, no obstante, que se trata de un corpus muy limitado, que en todo caso, no es comparable al analizado en el primer estudio de la tesis.

- **Plano interactivo**
- **Verbos de reporte**

En las versiones a y b del texto de Santiago y Ana María se registraron los siguientes verbos de reporte clasificados como se muestra en la Tabla 67 y Tabla 68

Tabla 67 Uso de verbos de reporte en T1a de Santiago y Ana María

Uso de verbos de reporte en T1a					
Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
Señalar	2	Reflexionar	1	0	0
Plantear	1				
Manifestar	1				

Fuente: elaboración propia

Tabla 68 Usos de verbos de reporte en T1b Santiago y Ana María

Uso de verbos de reporte en T1b					
Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
Plantea	3	0	0	concluye	1
Señala	1				
Afirma	1				
Destaca	1				
propone	1				
Habla	1				
Total	8		0		1

Fuente: elaboración propia

El uso de verbos de reporte observado es congruente con las elecciones en la estructuración de las citas, pues al llevar los autores al primer plano del discurso, lo más usual es que sus enunciados se introduzcan mediante verbos del discurso. En la versión T1a pese a que se presentan 22 Citas Integradas con Discurso Indirecto, se tienen frecuencias inferiores de uso de verbos de reporte, ello se explica por los errores antes descritos. Se comprende, de este modo, el aumento en el uso de verbos de discurso en la corrección del texto.

Tal como se indicó en los casos de Diana y Diego, la incorporación de verbos discursivos se relaciona con el propósito comunicativo de la sección en el género. Aunado a lo anterior, y dado que su potencial evaluativo es positivo (Beke, 2011, p. 160) y fáctico, inferimos que los autores no pretenden cuestionar las afirmaciones u aportes de los autores citados.

En este contexto, consideramos que aunque los recursos intertextuales son coherentes con las demandas comunicativas, y por tanto, los comportamientos son “predecibles”, también es preciso señalar que la ausencia de otro tipo de verbos de reporte y de citas como las Citas no Integradas con Discurso Indirecto) o de citas de expansión (citas con varias referencias en el paréntesis (Teberosky, 2007), advierten sobre un escaso posicionamiento en relación con actividades como cuestionar, relacionar, agrupar o reformular, y aunque este era uno de los objetivos centrales de la SD, es probable que sea necesario revisar su incorporación o suficiencia. Con todo, somos conscientes de que estas operaciones discursivas se relacionan estrechamente con el dominio de la argumentación y como lo mencionamos antes, con una progresiva construcción de la identidad. Procesos complejos que se irán logrando en tanto el estudiante vaya desempeñando roles más definidos en su comunidad discursiva.

- **Funciones de las citas:**

Con respecto a las funciones de la citación en las diferentes versiones del texto, tal como se aprecia en la Tabla 69, predomina la función de citación 4, frente a la baja aparición de otro tipo de funciones.

Tabla 69. *Funciones de las citas en T1a y T1b de Santiago y Ana María*

Funciones de Citas (Weinstock, 1981)	Núm. en T1a	Núm. en T1b
F4 Proporcionar trabajos de fundamentación	12	9
F3 Identificar metodologías e instrumentos	2	0

Fuente: elaboración propia

Según hemos señalado en el análisis de la escritura de Diego y Diana, la función F4 se relaciona estrechamente con el propósito y demanda retórica de esta sección en el género (Swales, 1990),

ello explica su predominancia en los tres textos hasta ahora revisados. En el caso de Santiago y Ana María, llama la atención que en la primera versión, pese a que introdujeron 29 citas, solo se identifican 14 funciones. Este fenómeno se comprende porque en la primera parte de su escrito, en el paso 5, los autores y sus aportes son citados, ya en el paso 3 y 6, más que citas, se trata de referencias o alusión al investigador como forma de retomarlos. Como lo describimos antes, este patrón se corrige en la segunda versión del texto, lo cual explica la reducción de funciones.

En cuanto a la función de escalamiento, en la versión T1a se codificó un solo caso y en la versión T1b se identificaron dos. Esta función así como la ausencia de otras tipologías de funciones estaría relacionada con limitaciones en el trabajo de revisión de las fuentes y las posibilidades de cuestionar o rechazar las aportaciones de otros en relación con el propio objetivo de la investigación.

- **Estrategias de interacción y posicionamiento**

Como se aprecia en la Tabla 70 Santiago y Ana María, en su primera versión del texto, usan un alto número de marcadores de actitud (13) frente a un número menor en T1b (4). Según hemos señalado antes, los marcadores de actitud revelan valoraciones de orden “más subjetivo que epistémico” (Castelló *et al*, 2011), hecho que se relaciona con la forma de escritura adoptada en la primera entrega, en tanto que los segmentos dedicados a explorar el vacío abundan en apreciaciones sobre las pocas fuentes halladas.

Tabla 70. Estrategias de interacción en T1a y T1b de Santiago y Ana María

Estrategia	Recurso	Núm. en T1a	Núm. en T1b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	5	5
	potenciadores o "Boosters"	0	1
	Marcadores de actitud	13	4
	Autorreferencia	0	0
Estrategias de implicación	inclusión del autor	0	0
	pregunta al lector	0	0

Fuente: elaboración propia

Luego de la interacción y de la asesoría con la docente titular del curso, los estudiantes logran

replantear su búsqueda y, por tanto, reconsiderar las apreciaciones hechas inicialmente. Creemos entonces que la reducción de marcadores de estos recursos se relaciona positivamente con el imput de la SD.

En cuanto al uso de expresiones de elusión de compromiso, en las dos versiones se aprecia su inclusión como modo de declarar el grado de fiabilidad de sus enunciados sobre declaraciones como el vacío o alcance de su ejercicio. Algunas de estas expresiones fueron:

“Se presenta un acercamiento básico a este bagaje”

“Se hará asimismo un breve señalamiento de los diferentes enfoques”

“Y finalmente, se mencionarán aquellos vacíos académicos o aspectos poco explorados susceptibles de profundización”.

Conviene señalar que durante la sesión de la SD correspondiente a la representación de la tarea y características del género, así como en la sesión dedicada al análisis del género ejemplar, estos recursos fueron discutidos con los estudiantes.

- **Organización retórica del texto**

Con respecto a la delimitación de los pasos de la sección, como se aprecia en la Tabla 71, los estudiantes introducen algunos cambios en T1b: deciden llevar la exposición del vacío al final del texto, tal como sucedió en el caso Diego, y estructuran el paso 6, ausente en la primera versión.

Tabla 71 *Estructura de pasos en la movida Estudios Previos en T1a y T1b de Santiago y Ana María*

Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1a	Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1b
P1. Presentación del panorama	P1. Presentación del panorama
P2. Mención del objetivo	P2. Mención del objetivo
P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.	P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.
P3. Exposición del vacío	P5. Reseña de las investigaciones
P5. Reseña de las investigaciones	P3. Exposición del vacío
	P 6. Ocupación del vacío

Fuente: elaboración propia

Este cambio se puede relacionar con la reflexión hecha en el episodio 5, en donde se presenta el siguiente intercambio:

Tabla 72. Extracto de la interacción del grupo de Santiago y Ana María

EP	I	EM		EV	Enunciados
		EME	EMI		
5 I		EET			I: luego dice, "Según lo encontrado a nivel internacional..." me perdí, pero entonces ya saben es porque nos faltó este pasito, se señala el vacío en este tipo de estados del arte y la necesidad de orientarlo a la, de acuerdo con el objetivo de investigación, luego se contextualiza cómo se hace
5 AME		EET			AME: o sea que el vacío va inicial.
5 I		EET			I: es que ustedes...puede ser o si quieren lo dejan para el final, pero como hacen una revisión general, o sea una aproximación, dicen que existe una cantidad considerable de estudios donde se ha
5 SPG		EET			SPG: cerramos el vacío. Al final, en la conclusión.
5		EET			I: Listo dejémoslo así, pero aquí si nos falta decir, lo que la profe les está diciendo, como que uno se pierde entre esta introducción y lo que sigue.
5 AME		ED			AME: Listo. O sea que quede más claro para el
5 SPG		EET			SPG: listo, entonces ahí sí podría haber ese vacío

Fuente: elaboración propia

De igual modo, se observa que en la primera versión no se había incluido el paso 6, hecho que se hace, aunque con las limitaciones antes mencionadas, en la versión T1b.

4.2.4 Descripción y análisis del proceso de construcción del estado del arte del grupo de Jorge, Juliana y Alicia (Grupo JJA)

El grupo de Jorge, Juliana y Alicia, se caracterizó por presentar una buena dinámica de trabajo durante el desarrollo de la SD. Cada uno presenta un perfil muy distinto, pero según lo expresado en sus diarios de escritura, complementario.

Jorge es un estudiante muy interesado por los procesos de escritura, el aprendizaje y el mejoramiento continuo de sus textos. Al respecto describió su gusto por esta actividad de la siguiente manera:

Sí, me gusta escribir, sin embargo, algunas veces se me dificulta por motivo de tiempos y e inspiración. A veces representa una proceso casi doloroso, pero cuando se me prende la lamparita, lo disfruto casi como si estuviera jugando un partido de fútbol, una de mis pasiones (JE, Perfil del Escritor, 2018).

También mencionó el seguimiento de estrategias de planeación, textualización y revisión de sus textos; rutinas lejanas a las expresadas por Juliana, quien se refirió a sus procesos de lectura y escritura así:

[Escribir] no lo hago a menudo y no es que me encante, yo creo que eso depende mucho de la lectura, y de qué tanto lees, como no leo tanto, entonces no es que me encante. Una de mis dificultades al escribir es la procrastinación, comenzar es difícil, y luego creo que es la incoherencia, soy un poco incoherente, porque nunca hago un plan de escritura, me siento a ver qué sale (JF, Perfil de escritor, 2018).

En tanto que Alicia afirma:

En mi vida cotidiana no tengo el hábito o el interés de escribir, pero cuando me exigen una escritura académica trato de hacerlo de la mejor manera y no representa un problema para mí. Habitualmente suelo releer lo que estoy escribiendo para hacer cambios y cuando está terminando el escrito vuelvo y lo hago para realizar pequeñas correcciones que requiera (AMS, Perfil de escritor, 2018).

Como se infiere de sus relatos, los estudiantes no están muy familiarizados con la escritura académica, pese a que cursan un semestre avanzado de un programa de las Ciencias Sociales. No obstante, como se aprecia en su diario de escritura, lograron cohesionarse para la escritura de los textos:

En estos tres días hemos definido como equipo que la forma de corregir el trabajo según las observaciones realizadas en la clase anterior, tanto de las profesoras como de los compañeros. Nos hemos dividido las recomendaciones y empezamos con diversas discusiones de como corregir todo, que sea coherente con el propósito del trabajo, que no perdamos el rumbo de lo que se lleva hasta hora y esperando que el texto quede bien elaborado. Como siempre, un integrante del equipo toma el teclado de frente y empieza a plasmar las conclusiones que como equipo fuimos aclarando según las recomendaciones dadas; mientras unos iban buscando otras referencias teóricas, la otra persona va redactando

y leyendo en voz alta para que los otros escuchen, incluso otras personas por fuera del equipo académico (Grupo JJA, Diario de escritura, 2018).

A continuación se presenta el reporte de su comportamiento durante la intervención. Los análisis completos pueden apreciarse en el anexo 10:

Tabla 73 Enunciados con reflexión metalingüística Explícita e Implícita en la interacción de JJA

Enunciados con formulación metalingüística	
EME	EMI
16	19

Fuente: elaboración propia

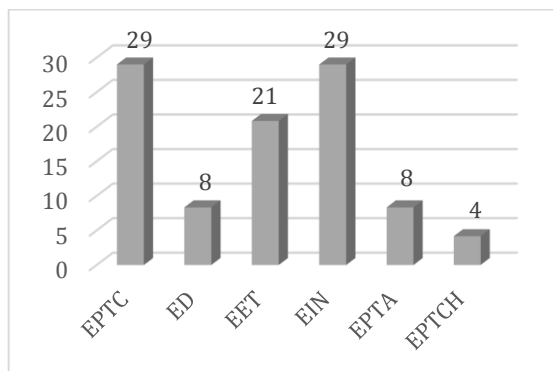


Figura 18. Tipo de conocimientos lingüísticos en los enunciados de la interacción del grupo JJA.

Como se aprecia, la producción de enunciados con y sin formulación metalingüística no dista mucho de la tendencia apreciada en los otros casos. Según se ha indicado, predominan los Enunciados con reflexión metalingüística implícita (EMI (19%), aunque no con diferencias significativas frente aquellos donde la reflexión es explícita EME (16%). Según hemos advertido antes, lo interesante de la presencia de estos enunciados es su relación con la tipología de conocimientos lingüísticos. En este caso, la Figura 18, señala que el 29% de estos fueron sobre intertextualidad (EIN) y sobre cohesión (EPTC). Dado que la intertextualidad fue el eje central de la SD advertimos, en los cuatro casos analizados, una relación positiva entre su presencia como parte de la actividad de evaluación formativa (la interacción) y las modificaciones hechas en los borradores T1a.

Un análisis más detallado se puede apreciar en la siguiente tabla, la cual resume los cambios hechos en el texto y su relación con la interacción y los contenidos de la SD. El análisis completo se recoge en el anexo 10.

Tabla 74 Análisis comparativo entre T1a y T1b del grupo de Jorge, Juliana y Alicia

Párr.	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción y trabajados en la SD
1	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica: en este párrafo el grupo introduce sustitución léxica para lograr precisión y adecuación a la terminología de la disciplina (“grupo poblacional por <i>Habitantes de Calle</i>”). Optan por una estrategia de elusión de compromiso con la expresión “buena parte” e introducen la referencia a los diagnósticos para completar la idea. Reescriben todas las ideas del párrafo para lograr una mejor organización de la información y mejorar la construcción del paso 4 “enunciación del orden y criterios”. Deciden suprimir la referencia al vacío para llevarla al paso final. Introducen una estrategia de elusión de compromiso al indicar que abordan “en cierta medida el concepto de resocialización”.</p>	<p>En el episodio 4 se discute sobre la especificidad en el tratamiento de los referentes y en la necesidad de ampliar el paso 4. En el episodio 9 se retoma la reflexión sobre la exposición del vacío y su ocupación.</p>
2	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica: el grupo CPTC: sustitución léxica para lograr precisión y adecuación. Optan por suprimir referentes innecesarios como “son importantes proveedores de contenido, los cuales fueron los tipos de texto que se tuvieron en cuenta para el presente trabajo, etc.”. Sustitución léxica (en su mayoría por <i>en general</i>) y mención de los referentes temporales para lograr precisión en el paso 4.</p>	<p>En varios de los episodios de la interacción, especialmente, en el 3, se habla del estilo de la escritura, de hecho los integrantes se refieren a su estilo como uno que “da vueltas”. Se insiste en la perspectiva del lector en el logro de los pasos y en la adecuación.</p>
3	<p>Cohesión, organización retórica, corrección gramatical: en párrafo sustituyen la expresión “en el marco” por “a nivel”. Sustitución léxica por el término adecuado al registro “problemática urbana”. Supresión de referentes innecesarios como “de ciudad, de esta misma ciudad, Argentina, se piensan algunas, etc.”</p>	<p>Sobre el uso de estrategias de supresión para el logro de la cohesión se insistió en el episodio 3. En el episodio 4 se comenta sobre la estructura y función de las CI.</p>
4	<p>Coherencia, corrección gramatical, adecuación: en este párrafo el grupo opta por la supresión de expresión reiterada “por lo que” y precisión del referente “espacio público”.</p>	
5	<p>Cohesión, intertextualidad: Uso de estrategias de supresión de referentes innecesarios (“<i>experiencias colombianas, este, internacionales, experiencias investigativas, una investigación llevada a cabo en Bucaramanga, que los rodea</i>”). Sustituciones léxicas por sinonimia (“<i>capacidades</i>” por “<i>habilidades</i>”) y con ello adecuación. Mención de referencia anafórica para logro de coherencia. Corrección de referencia en el paréntesis.</p>	<p>Los estudiantes en el episodio 3 sugieren que la extensión de algunos párrafos no es adecuada y proponen estrategias de reestructuración y uso de conectores. Tal como se mencionó, en el episodio 4 y</p>
6	<p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción. El grupo decide conformar un párrafo, incluir un conector y una cita integrada con verbo de reporte para el logro de interacción entre autores y con ello la mejor estructuración del paso 5 “Reseña de las investigaciones”; además incluyen referencia anafórica (“<i>cada uno de los</i>”</p>	

Párr.	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos discutidos durante la interacción y trabajados en la SD
	<p><i>Estados</i>”), cita integrada con verbo de reporte y ampliación del concepto. Optan por varias supresiones de referentes innecesarios (“<i>este último referente, del Estado, a escala local</i>”). Deciden suprimir el marcador de actitud “<i>un poco más</i>” para hablar de “<i>varias publicaciones</i>” de modo que replantean sus criterios de búsqueda. Incluyen la cita integrada de Tirado y Correa y amplían el concepto.</p>	<p>5 se comenta sobre los mecanismos para referenciar los trabajos y sobre la estructura de las Citas Integradas. En conjunto, el episodio 9 recoge enunciados sobre la finalidad de la sección en el género. Se insiste en la exposición y ocupación del vacío en relación con el propósito de la investigación.</p>
7	<p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción. El grupo suprime referentes innecesarios (“<i>a escala local, en los últimos años ha tenido</i>”) y estrategias de elusión de compromiso (<i>se encuentra un poco más</i>), precisan algunos referentes como “<i>crecimiento acelerado</i>”, “<i>vacío</i>” en lugar de “<i>hueco</i>”. Incorporan estrategias de marcación de actitud “<i>interesa en particular</i>” y conectores. Intervienen las citas que habían presentado de manera incorrecta como integradas para incluirlas como CNI e incluye la cita de Navarro y Marta.</p>	
8	<p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción. El grupo decide estructurar un párrafo con una estrategia de elusión de compromiso “<i>un poco</i>”, incorporan una sustitución léxica “<i>asunto</i>” por “<i>tema</i>” para lograr adecuación al registro. Luego se introduce un cambio gramatical para evitar estereotipos o juicios de valor “<i>convertirlos</i>” por “<i>convertirse</i>”. Incorporan corrección redundancia “<i>más a fondo</i>”. Deciden transformar la CNI en una CI con verbo de reporte y suprimen algunos referentes innecesarios o que imprimen juicios de valor “<i>debidamente</i>”</p>	
9	<p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción: en este párrafo el grupo opta por la sustitución léxica para lograr cohesión (“<i>referentes mencionados anteriormente por investigaciones consultada, este último concepto por esta última idea</i>”). Suprimen referentes innecesarios (“<i>cuanto, las investigaciones de Chile, incluyendo también a los aportes colombianos, ciudades internas</i>”) y amplían el paso 6 “<i>ocupación del nicho</i>” con la clarificación de la pregunta de investigación y su relación con el ejercicio de revisión presentado.</p>	

Fuente: elaboración propia

Según lo señalado en la tabla y en relación con las reflexiones metalingüísticas expresadas durante la intervención, se advierte que el grupo introduce los cambios más significativos en T1b de acuerdo con las discusiones centradas en la asesoría: el logro de la interacción entre los autores

referidos y la cohesión del texto. Por ejemplo, en el episodio 5 de la asesoría (ver anexo 9), se discute sobre la forma de referir los autores y el uso de organizadores discursivos, reflexiones que se reflejan en los cambios hechos al texto, como puede observarse en el siguiente extracto:

Tabla 75 Extracto del análisis comparativo de T1a y T1b del grupo de Jorge, Juliana y Alicia

T1a	T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría)
<p>56.Desde este enfoque ocupacional, se empieza a 57.vislumbrar algunos asuntos conceptuales relacionados con los 58.procesos de resocialización pero, por otro lado, como lo enfatiza 59.una investigación realizada en la ciudad de Bucaramanga, se 60.aclaran los esfuerzos fallidos por parte del Estado colombiano 61para llevar a cabo estrategias de estos procesos de 62.resocialización por motivos generalizados en términos de 63.discriminación, marginalidad y exclusión social Fuente especificada no válida., 64.este último (Exclusión social) obedeciendo también al tema de 65.trasfondo abordado en la experiencia de Santiago de Chile. Este 66último referente también explica su enfoque de intervención 67.basado en la atención de las necesidades básicas, como por 68.ejemplo la alimentación, la salud y el aseo, la cual coincide con 69.una de las experiencias de Buenos Aires y que precisamente 70.concuerda con falencias similares por parte del Estado, la cual 71.se propone un manejo integral a este grupo poblacional y que 72.no sólo se concentre en el asunto de las necesidades básicas.</p>	<p>55.Desde este enfoque ocupacional, se Ø 56.vislumbrar asuntos conceptuales relacionados con los 57.procesos de resocialización Ø , no ajenos a los esfuerzos 58.fallidos por parte del Estado colombiano para llevar a cabo 59.estrategias Ø de resocialización por motivos generalizados 60.en términos de discriminación, marginalidad y exclusión 61.social Ø, este último Ø aspecto también Øexplorado en la 62.experiencia de Santiago de ChileØ, citada con antelación. ¶ 63.Adicionalmente, Rueda (2014) incorpora el enfoque de 64.intervención basado en la atención de las necesidades 65.básicas, como por ejemplo la alimentación, la salud y el aseo, 66.la cual coincide con una de las experiencias de Buenos Aires 67.y que precisamente concuerda con falencias similares por 68.parte Ø de cada uno de los Estados, la cual se propone un 69.manejo integral, a este grupo poblacional y que no sólo se 70.concentre en el asunto de las necesidades básicas. Así 71.mismo, Tirado y Correa (2009) resaltan del fenómeno del 72.habitante de calle, la ausencia de conocimiento de los</p>	<p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción. El grupo decide conformar un párrafo, incluir un conector y una cita integrada con verbo de reporte para el logro de interacción entre autores y con ello la mejor estructuración del paso 5 “Reseña de las investigaciones”. Además incluyen referencia anafórica (cada uno de los Estados), cita integrada con verbo de reporte y ampliación del concepto. Optan por varias supresiones de referente innecesarios (<i>este último referente, del Estado, a escala local</i>) Deciden suprimir el marcador de actitud “<i>un poco más</i>” para hablar de “<i>varias publicaciones</i>” de modo que replantean sus criterios de búsqueda. Incluyen la cita integrada de Tirado y Correa y amplían el concepto.</p>

	73.derechos y deberes que tiene esta población, especialmente 74.en accesibilidad a la salud pública.	
--	--	--

Fuente: elaboración propia

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

Con respecto a las formas de reportar el discurso, en la escritura del grupo se observa la preferencia por las Citas no Integradas con Discurso Indirecto, resultado congruente con los casos analizados y que, según hemos explicado antes, está relacionado con el uso de la paráfrasis -en tanto elección más próxima al propósito discursivo (presentar un balance frente a un conjunto de producciones) y la marcación del compromiso con los autores-, como se aprecia en Tabla 76

Tabla 76. Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con Citas Integradas y Cita no Integradas en T1a y T1b de Jorge, Juliana y Alicia

Uso de citas en T1a y T1b del grupo JJA		
Tipo de citas	Núm. en T1a	Núm. en T1a
Citas Integradas con Discurso Directo (CIDD)	0	0
Citas Integradas con Discurso Indirecto (CIDI)	0	4
Citas no Integradas con Discurso Directo (CNIDD)	0	0
Citas no Integradas con Discurso Indirecto (CNIDI)	8	6

Fuente: elaboración propia

Entre la versión T1a y la T1b se observa que el grupo incorpora Citas Integradas con Discurso Indirecto, esto se puede explicar porque durante la interacción (episodios 5) se reflexionó sobre la conveniencia de introducir a los autores aludiendo a ellos como “un referente” y llevando la referencia al paréntesis.

Como advertimos antes, en los ejercicios revisados se aprecia con claridad la funcionalidad del discurso indirecto en relación con el posicionamiento, hecho que podríamos atribuir al enfoque de la SD y que, como señalamos en la fase 1 de la investigación, no suele predominar en la escritura de estudiantes de pregrado.

Con todo, en los cuatro casos revisados, llama la atención el reducido número de fuentes que sustentan el estado del arte; si bien, por restricciones de tiempo, se había propuesto un mínimo de 10 fuentes, vemos que este número, salvo el caso de Diana, no se supera. En los diarios de escritura se refiere esta dificultad como consecuencia de problemas para hallar la información y tiempos para hacer las búsquedas. Creemos que una revisión crítica de la SD debe pasar por la adecuación de las estrategias para generar mayor conciencia sobre el rigor necesario para la construcción de conocimiento.

- **Plano interactivo**

- **Verbos de reporte**

La Tabla 77 y la Tabla 78 muestran el uso de verbos de reporte en la escritura del grupo.

Tabla 77 Usos de verbos de reporte en T1a de Jorge, Juliana y Alicia

Uso de verbos de reporte en T1a					
Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
Aclarar	1			Considerar	1
Afirmar	1				
Enfatizar	3				
Explicar	1				
Enfocar	1				

Tabla 78 Usos de verbos de reporte en T1b de Jorge, Juliana y Alicia

Uso de verbos de reporte en T1b					
Verbos del discurso	Frecuencia	Verbos de investigación	Frecuencia	Verbos cognitivos	Frecuencia
Enfatizar	1	Incorporar	1	Concebir	1
Hablar	1	Abundar	1	Pensar	1
Resaltar	1			Entender	1
Afirmar	1			Considerar	1

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en las tablas, entre la versión T1a y T1b hay un cambio proporcional tanto en los verbos como en su tipología. Es llamativo que en T1b, el grupo haya incorporado verbos de investigación y cognitivos, pues como hemos mencionado antes, este tipo de verbos se relaciona con una consideración que supera el reporte del enunciado para aludir a los procesos de investigación o estados introspectivos de los autores citados.

Asimismo, esta elección revela que los estudiante toman cierta distancia con los autores y sus enunciados. Al respecto, algunas de las afirmaciones escritas en sus diarios, así como las reflexiones adelantadas en el episodio 9, dan cuenta de la preocupación del grupo por comprender e incorporar la noción de dialogo intertextual y voz propia:

Tabla 79 Extracto interacción revisión del T1 de Jorge, Juliana y Alicia

9	I	EET			I: Revisar redacción, revisar redacción al final para que ustedes pueden mostrar más claramente la conclusión de ustedes
9	JEC				JEC: ¡listo!
9	AMS	EIN			AMS: profe cuando usted dice que la voz de nosotros, es que yo me quedo dudando, ¿nosotros qué podemos decir? Pues uno no se siente seguro para decir nada, apenas está leyendo. Ustes nos ha hablado mucho de esa voz, pero yo no encuentro esa voz.
9	JEC				JEC: ja, ja, ja la voz de la conciencia, ja, ja
9	I	EIN			I: No, muchachos, cuando yo les digo la voz de ustedes, lo que quiero decir, es que luego de haber reseñado todos estos textos, pues ya es momento de que ustedes valoren o hagan el balance sobre el estado de la cuestión, por eso se llama así, es decir: bueno hasta aquí se ha hecho esto, han dicho esto, nos sirve esto, pero ahora entonces qué falta, cuál es el vacío, qué no se ha hecho
9	JEC			EV	JEC: ahh profe, esto es difícil, eso me parece lo más difícil pero bueno, listo.

Fuente: elaboración propia.

Al parecer la preocupación del grupo se lleva al texto en las transformaciones en el tipo de citas, verbos de reporte y, como veremos más adelante, en la ampliación del paso 6.

- **Funciones de las citas:**

Frente a la funcionalidad de las citas, en las diferentes versiones del texto se advierte un comportamiento muy similar al resto de los grupos, pues, tal como se observa en la Tabla 80, únicamente se usan las citas para fundamentar el trabajo propio.

Tabla 80 Funciones de la citas en T1a y T1b de Jorge, Juliana y Alicia

Funciones de las citas (Weinstock, 1981)	Núm. en T1a	Núm. en T2b
F.4 Proporcionar trabajos de fundamentación	8	10

En correspondencia con la incorporación de citas en T1b se aprecia un leve aumento de la misma función. El grupo, al igual que Diego, justificó sus restricciones en la disposición de información, por procesos de búsqueda y gestión del tiempo, en su diario de escritura consignaron:

Si de sacarle gusto a lo que se hace se trata, escribir sería más bueno cuando no se tiene la presión del tiempo o de la nota. En ocasiones pones a conversar temas que no se quieren ni poquito y toca obligarlos a que trabajen juntos, ¡pobres! Nos ha resultado difícil encontrar información sobre el tema en cuestión y el tema de las normas APA nos sigue causado un poco de molestias (Grupo JJA, Diario de Escritura, 2018).

Y en otro momento escribieron:

Tenemos mucho trabajo por hacer y creemos que no nos va a alcanzar el tiempo; creemos que es muy necesario enviar una preentrega para no ir a siegas en la construcción de este trabajo (Grupo JJA, Diario de Escritura, 2018).

- **Estrategias de interacción y posicionamiento**

En la Tabla 81 se observa un comportamiento similar al reportado por Diana, pues predomina el uso de marcadores de actitud, los cuales según referimos en el anterior caso, corresponden a acciones de valoración o énfasis frente al discurso reportado, lo cual es coherente con la función de la sección en el género.

Tabla 81 *Estrategias de interacción en T1a y T1b de Jorge Juliana y Alicia*

Estrategia	Recurso	Núm. en T1a	Núm. en T1b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	5	5
	Potenciadores o "Boosters"	2	6
	Marcadores de actitud	10	8
	Autorreferencia	0	0
Estrategias de implicación	Inclusión del autor	0	0
	pregunta al lector	0	0

Fuente: elaboración propia

El comportamiento de interacción del grupo en las distintas versiones se caracteriza por presentar un número importante de estrategias de elusión de compromiso. Un análisis detallado de los textos indica que su función es aclarar las posibles restricciones de sus afirmaciones, particularmente frente al proceso de búsqueda y el balance de las investigaciones reseñadas, algunas de estas estrategias son expresiones como: “*que son, en general, (...)*”, “*profundizando un poco*”, “*se realiza una aproximación*”, “*que podría significar*”.

En cuanto al uso de potenciadores, se advierte un incremento en la versión T1b (se pasa de 2 a 6 potenciadores), este tipo de recursos, como hemos mostrado antes, están emparentados con la seguridad expresada por los autores en sus enunciados y el grado de implicación. Gracias a su incorporación, tal como sostiene Castelló et al (2011), se manifiesta la pertenencia a una comunidad académica que puede compartir lo afirmado.

De estos principios, se deriva su relación con la construcción de la intertextualidad, pues en tanto los autores logran ubicar un diálogo diferenciado de voces (las propias y las ajenas), se acercan al principio de enunciación propio del género, en este caso, del proyecto de investigación en su sección *referentes*.

Consideramos que la evidencia ofrecida en los ejemplos y la correlación con las reflexiones, probablemente está conectada con el trabajo de evaluación formativa procurado en la SD y con las transformaciones en el posicionamiento evidentes en el texto T1b. Algunas de las expresiones usadas por el grupo como potenciadores fueron:

“Que precisamente concuerda con falencias similares por parte de cada uno de los Estados”

“Interesa en particular el material sobre la problemática, y en especial”

“Muy probablemente por tratarse de las dos ciudades donde más persiste y aumenta la cantidad de personas habitantes de calle” (Grupo JJA, T1b, 2018).

Por último, el uso de marcadores de actitud disminuye, aunque no considerablemente en T1b, y, como en los casos descritos, se usan como recurso para valorar hallazgos en relación con la búsqueda y consideración de los aportes de las investigaciones reseñadas.

Organización retórica del género

En lo relativo a la organización retórica de la sección el grupo sigue un comportamiento muy similar al resto de los casos. Según se describe en la Tabla 82, en T1a optaron por ubicar el vacío al principio y al final, elección que reconsideran en T1b y que puede estar relacionada con las reflexiones adelantadas en el episodio 9, expuesto anteriormente.

Tabla 82 Estructura de pasos en la movida Estudios previos en T1a y T1b de Jorge, Juliana y Alicia

Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1a	Pasos seguidos en la movida Estudios previos del T1b
P1. Presentación del panorama	P1. Presentación del panorama
P2. Mención del objetivo	P2. Mención del objetivo
P3. Exposición del vacío	
P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.	P4. Exposición de los criterios de selección y organización de los referentes.
P5. Reseña de las investigaciones	P5. Reseña de las investigaciones
P3. Exposición del vacío	P3. Exposición del vacío
P6. Ocupación del vacío	P6. Ocupación del vacío

Fuente: elaboración propia

Según hemos sostenido, el conocimiento relativo a la ordenación de los pasos en la sección, constituye uno de los elementos más interiorizado por los participantes de la SD seleccionados para nuestro análisis.

4.2.5 Síntesis del análisis y los resultados

En este apartado profundizamos en los procesos de construcción de la intertextualidad en la escritura del estado del arte en relación con los propósitos y contenidos de la SD y con algunas de las estrategias de evaluación formativa usadas: la interacción oral para la revisión de la primera versión, el análisis de géneros ejemplares para la constitución de modelos de estructura retórica y algunas claves para la búsqueda, selección y organización de la información.

La mirada conjunta de los resultados nos permite advertir aspectos sobre el aprendizaje de la intertextualidad en el género y la incidencia del dispositivo didáctico en las siguientes dimensiones:

En primer lugar, observamos que durante la interacción en los cuatro casos analizados predominaron los enunciados con formulación metalingüística implícita, aunque no con diferencias significativas frente a los enunciados con formulación metalingüística explícita. De este comportamiento lo más relevante es que en todos los casos los enunciados con mayor presencia (explícitos o no explícitos) fueron sobre saberes lingüísticos relativos a la intertextualidad en aspectos como la interacción entre las voces, los mecanismos de citación (tipos de citas, verbos de reporte, funciones de las citas) y los criterios sobre selección de las fuentes.

Ante este comportamiento concluimos que existe una relación positiva entre el dispositivo didáctico, sus recursos y el uso de conocimiento lingüístico para la escritura del género. Esta evidencia se justifica no solo en la actitud reflexiva descrita durante la interacción, sino en el hecho de que el conocimiento objeto de la discusión haya sido interiorizado y transferido a la versión final del texto, lo cual pudo explicitarse en las correcciones y transformaciones advertidas durante el análisis.

Ahora bien, es preciso ser prudentes con el alcance de esta inferencia, pues es probable que la presencia de reflexión metalingüística orientada a los conocimientos de la intertextualidad obedezca al hecho de que este es el foco de la SD y por tanto de la discusión, lo cual explicaría

parte de este resultado. No obstante, consideramos que lo más relevante del resultado no es el predominio de los enunciados, sino el conjunto de cambios valorados como mejoras o acercamientos al cumplimiento de los propósitos discursivos planteados, hecho que demuestra la relevancia de propiciar actividad metalingüística en interacciones con otros, en este caso con docentes, y como veremos más adelante, con otros miembros de la esfera de la actividad.

En segundo lugar, el análisis contrastivo de las versiones T1a y T1b basado en la conexión de los cambios con los contenidos de la SD y los procesos de reflexión surgidos durante la interacción, permitió advertir que en todos los casos se presentaron transformaciones significativas en las versiones definitivas. En orden de relevancia (por su presencia) observamos cambios relativos a la intertextualidad, las propiedades del texto (cohesión, coherencia, adecuación), la organización retórica del género y, en menor medida, a la situación de enunciación.

Con respecto al primer aspecto, la intertextualidad, los cambios más significativos en los casos analizados fueron sobre la reformulación del discurso referido mediante la conversión del estilo directo en indirecto y mediante la introducción de estrategias para el logro de una mayor interacción entre las voces de los autores. Como señalamos en el análisis, este proceso de reformulación se emparenta con la superación del estilo sumativo o acumulativo advertido tanto durante la primera fase de nuestra investigación como en la revisión conjunta de las primeras versiones de los textos.

Concluimos que este aspecto, evidente además en el uso progresivo de citas indirectas entre una y otra versión, da cuenta de logros de los participantes en cuanto a autonomía discursiva, madurez en la escritura y transformación de la identidad como escritores. Creemos además que los aprendizajes se relacionan con los contenidos de la SD, por cuanto estos fueron los acentos puestos en el trabajo y pudieron identificarse tanto en la reflexión durante la interacción como en las reestructuraciones incorporadas en el texto.

En cuanto al segundo aspecto, los cambios en elementos de la cohesión, la coherencia y la adecuación, nos parece importante tener presente que estos no hacían parte del conjunto de

conocimientos abordados en la SD. No obstante, su recurrencia en los cambios nos permite advertir que su alta presencia en el conjunto de reflexiones durante la interacción y en la transformación de los textos puede ocurrir porque varios de estos aspectos se relacionan con la construcción de la intertextualidad; por ejemplo, el uso de los organizadores discursivos (de distribución, enumeración, digresión, causa o consecuencia, entre otros) o los mecanismos de sinónimia o sustitución léxica para lograr adecuación al registro académico.

En este sentido, creemos que el trabajo con secuencias didácticas enfocadas en elementos lingüísticos textuales termina por favorecer el aprendizaje de otros aspectos del proceso de escritura. Esta inferencia es lógica si se tiene en cuenta la globalidad del proceso en su comprensión como integración de niveles y las implicaciones de incorporar al trabajo de aula estrategias de evaluación formativa que incidan en los diferentes modos de abordar las etapas del proceso de escritura.

Es preciso también matizar lo apuntado anteriormente pues, como pudimos advertir en el análisis, es probable que la presencia de este tipo de cambios pueda relacionarse con el hecho de que estos se advierten con mayor facilidad y su corrección no implica adecuaciones profundas en la estructura del texto. Este hecho es coherente con las conclusiones de otros estudios sobre procesos de revisión y corrección (*ver* Carlino, 2004, 2008; Narvaja de Arnoux, 2006), en los cuales se señala que los escritores noveles tienden a hacer modificaciones muy superficiales en sus textos y generalmente sobre aspectos semánticos menores o de adecuación ortotipográfica.

A esta conclusión quisiéramos añadir que la reflexión consciente y en el contexto de la interacción parece influir en la modificación de observaciones puntuales, pero es probable que su transferencia a nuevas situaciones de revisión, requiera de una reflexión más amplia o de una toma de conciencia y práctica mayor.

En tercer lugar y frente a los usos de la intertextualidad en los planos autónomo e interactivo del discurso, encontramos que en los cuatro casos fueron relevantes los cambios y, por ende, la incorporación de los siguientes aprendizajes:

- Corrección de todos los errores relativos al seguimiento del manual de estilo elegido.
- Ausencia de casos de plagio o toma indebida de información.
- Predominio de citas integradas con discurso indirecto.
- Presencia de estrategias de interacción con las voces de los otros en el uso de recursos de implicación y elusión de compromiso.
- Uso de recursos cohesivos (conectores y anáfora, principalmente) y retóricos (marcadores de actitud, potenciadores y expresiones de elusión de compromiso) en las formas de reportar las voces de los otros.
- Adecuación de las funciones de las citas al propósito comunicativo de la sección del género, expresado en el predominio del uso de la función 4 (fundamentación).
- Uso progresivo entre versiones de la estrategia de escalamiento de conocimiento tanto en los cierres de citas como en los de pasos en la estructura del género.

En suma el conjunto de estos saberes está relacionados con la incorporación de estrategias de paráfrasis, síntesis y argumentación. Todos ellos, aunque en manifestaciones mayores o menores, revelan un compromiso de los participantes de la SD con la discusión, valoración o relacionamiento del discurso referido en su texto.

Finalmente, la evidencia apunta a que en los cuatro casos el conocimiento sobre la estructura retórica del género fue plenamente interiorizado, al menos en lo que respecta al establecimiento de los pasos y movidas estudiadas durante la creación del modelo de análisis grupal. Este hecho permite concluir que la exposición a los géneros ejemplares, su observación y la generación guiada de patrones de escritura resulta positiva para su aprendizaje, máxime cuando esos géneros han sido producidos por quienes orientan la tarea.

Como sostuvimos antes, la interiorización de los saberes en la escritura de los antecedentes evidenciada en el análisis ocurrió de maneras diferentes. Creemos que esto se relaciona con los siguientes factores:

Los perfiles de escritor: advertimos que los participantes que logran mejores resultados o adecuaciones en la construcción de la intertextualidad, en este caso, Diego y el grupo de Jorge,

Juliana y Alicia, se definen, en general, como motivados por la escritura académica, la investigación y el seguimiento de procesos de planeación y revisión de los textos.

Es importante señalar que estos perfiles y su transformación a lo largo de la aplicación de la SD se vinculan estrechamente con la construcción de la identidad, pues cuanto mayor es el sentido de pertenencia y confianza en una comunidad discursiva, mayores son las posibilidades de dominio de sus géneros. Estos aspectos los retomaremos con mayor detenimiento en nuestras conclusiones generales.

El compromiso con las actividades de la SD: como comentamos durante el análisis, la mayoría de los participantes se mostraron interesados en desarrollar las actividades didácticas propuestas. No obstante, en el proceso, factores como la gestión del tiempo, los asuntos familiares, el trabajo y los resultados de las entregas, incidieron en su forma de comprometerse con la escritura y las estrategias de revisión. La evidencia comentada durante el análisis apunta a que el logro de mejores resultados -en el contexto de los propósitos de nuestra propuesta- coincide con la participación, apertura e involucramiento con las estrategias propuestas. Este fue el caso de Diego y el grupo Jorge, Juliana y Alicia, quienes asistieron a la mayoría de sesiones propuestas y completaron tareas como la escritura de su diario de escritura y la entrega de borradores.

Las valoraciones y representaciones de las tareas de escritura: el análisis de los cambios observados muestra que su presencia está vinculada a la valoración o grado de importancia otorgada por el participante a las observaciones y a la misma tarea de escritura. Esto pudo corroborarse en el hecho de que las transformaciones en los textos se relacionaran con las reflexiones expresadas tanto en la interacción como en los diarios de escritura.

En relación con estos mismos aspectos creemos que juega un papel central la vinculación afectiva con el tipo de escritura y con los procesos investigativos, pues en el caso de Santiago y Ana María la experiencia anterior con el proyecto de investigación no había sido positiva y se mostraban inseguros frente a la elección del tema y el logro del objetivo. En cuanto a Daniela, sus intereses se orientaban más a la escritura literaria, hecho que motivo la emergencia de

géneros no previstos en la SD (crónica) y menor interés por el apego a las consignas de la escritura académica. En oposición, aunque no radical, Diego y el grupo de Jorge, Juliana y Alicia mostraron mejores resultados en la escritura de este texto.

Por último, consideramos que no se presentan diferencias significativas en conexión con el trabajo grupal o individual. Nuestra hipótesis de partida era que el proceso de escritura en equipo favorecería la reflexión metalingüística en las diferentes etapas y que por ende los resultados en el aprendizaje de los contenidos sobre construcción de la intertextualidad en el género serían mejores. No obstante, creemos que los logros en el proceso se relacionan más con los aspectos descritos anteriormente y que las incidencias de una escritura colectiva o individual se observan en la generación de estrategias para la división de las tareas y la especialización según las habilidades de cada integrante. Es probable que en otros niveles de formación y con mayor dominio, tanto de la especialidad disciplinar como de la escritura, estas diferencias sean significativas.

4.3 Análisis del proceso de escritura y de la revisión del marco conceptual

En el apartado anterior expusimos el análisis y resultados del proceso de escritura de la sección estado del arte del género Proyecto de Grado. En esta sección presentamos los resultados derivados del trabajo de las secciones 6, 7 y 8 de la SD destinadas a la planeación, textualización y revisión del marco conceptual. Para su presentación seguiremos una lógica similar a la descrita anteriormente, de modo que inicialmente presentamos algunos elementos de contexto de la tarea, a continuación sinterizamos los aspectos del análisis y, por último nos ocupamos de los resultados.

I) La tarea de escritura

Esta tarea, tal como se consigna en el marco metodológico, tenía como puntos de partida los siguientes aspectos:

- Los criterios de la tarea definían la escritura de un texto con una extensión entre tres y cuatro páginas y con un mínimo de 12 referencias.

- Previamente se había abordado el proceso de búsqueda, clasificación y sistematización de la información bibliográfica, de modo que cada estudiante o grupo debía contar con un mínimo de 8 fichas de lectura, elaboradas según el formato de ficha analítica socializado en clase (ver anexo 11).
- Para la planeación del texto se contaba con una matriz que estipulaba los objetivos categorías o conceptos iniciales y los posibles autores o teorías en el proyecto de investigación.
- Se había trabajado con los tipos de citas, funciones, verbos de reporte, estrategias de interacción, manual de citación y organización retórica del género.
- Se desarrolló una sesión de revisión en la cual los participantes llevaron una versión impresa de la versión T2a, que intercambiaron y revisaron con apoyo de una guía proporcionada para comentar el texto del compañero (ver anexo 12). Los textos y las rejillas fueron devueltas y se socializó la actividad.
- Luego de estas actividades los estudiantes corrigieron y entregaron la versión T2b para su evaluación.

II) Aspectos centrales del tratamiento de los datos y análisis

Para el análisis de los datos, tal como se detalla en el marco metodológico se siguieron los siguientes procedimientos:

- Comparamos las matrices de planeación de los textos 1 y 2 con las versiones de los textos para identificar su seguimiento y evolución.
- Analizamos las fichas de lectura teniendo en cuenta una revisión de la versión final de los textos y los elementos establecidos en la matriz proporcionado por la docente de curso (ver anexo 13). Los datos producto de este análisis fueron organizados según los criterios determinados en una rejilla en Excel (ver anexo 14).
- Para determinar la relación entre el imput de la evaluación entre pares, primero se comparó la versión T2a y T2b siguiendo los parámetros y herramientas utilizadas para el análisis de los textos T1a y T1b, presentados en la primera sección del análisis. Posteriormente añadimos una columna para anotar las sugerencias, comentarios o correcciones hechas por

los pares que considerábamos emparentados con los cambios incorporados en el texto, como se observa en el siguiente ejemplo:

Tabla 83 Extracto del análisis comparativo de T2a y T2b en relación con las revisión de pares y los conocimientos abordados en la SD

Primera Entrega	Comparación Entrega Final	Cambios introducidos	Conocimientos abordados en la SD o comentarios hechos por el par revisor
<ol style="list-style-type: none"> 1. En esta investigación, para poder entender el aporte de los y las 2. jóvenes al cumplimiento de las metas del ODS número 16: 3. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas, se propone 4. abordar los conceptos o categorías de juventud, voluntariado y 5. paz, con el propósito de mostrar y analizar sus relaciones con las 6. subcategorías de agrupación juvenil y construcción de paz. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ø Para Ø entender el aporte de los y las jóvenes al cumplimiento de 2. las metas del ODS número 16: Promover sociedades justas, 3. pacíficas e inclusivas, se propone abordar los conceptos Ø de 4. juventud, Ø agrupación juvenil y paz, con el propósito de mostrar y 5. analizar respectivamente sus relaciones con Ø la participación 6. juvenil, voluntariado y construcción de paz. ¶ 	<p>Cohesión, adecuación:</p> <p>En este párrafo Diego opta por suprimir referentes innecesarios y ajusta la terminología para referirse a conceptos y no a categorías o subcategorías. Decide estructura dos párrafos.</p>	<p>En las sesiones de la SD previas a la entrega final, se insistió en la diferencia entre categorías y conceptos. En la rejilla se anota “se presenta la introducción y se usa la entrada prototípica, pero se sugiere sintetizar más, como que se le da mucha vuelta a las ideas y no se llega al punto” también que “Mencionas en la introducción que vas a trabajar con tres conceptos: juventud, voluntariado y paz, pero luego en el texto hablas de construcción de paz y eso no es muy claro según lo que planteas en la matriz. Te sugiero revisar eso”.</p>

Fuente: elaboración propia

- Identificamos la incorporación y transformación de los saberes de la intertextualidad siguiendo el mismo patrón de análisis utilizado para el texto T1a, es decir, codificando las categorías establecidas en el modelo discursivo acogido (plano textual e interactivo) con la ayuda del software Atlas Ti.
- Finalmente utilizamos la información consignada en diarios de campo, perfiles de los escritores, diarios de escritura, grabaciones de algunas secciones grupales y valoraciones iniciales y finales de la SD, para triangular los resultados.

4.4 Análisis de los datos y resultados

A continuación referimos el análisis y los resultados de los cuatro casos elegidos como muestra para la investigación. Como indicamos antes, nos centramos en el proceso de planeación, textualización y revisión de acuerdo con nuestra concepción teórica de la escritura en etapas. Aclaremos que el énfasis está puesto en la planeación y revisión, por cuanto el seguimiento de la textualización no hace parte de nuestros objetivos de investigación.

4.4.1 Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual de Diana

En el análisis del proceso de escritura correspondiente al marco conceptual identificamos los siguientes procesos seguidos por Diana:

- **La planeación para la construcción del marco conceptual**

Como parte de su proceso planeación Diana construyó la siguiente matriz:

Tabla 84. Matriz plan de escritura marco conceptual Diana

Pregunta General: ¿Cuál es la importancia del enfoque prospectivo en la formación académica y laboral de él o la profesional en planeación y desarrollo social?	Objetivo General: Analizar la importancia del enfoque prospectivo en el proceso académico y laboral del o la profesional en planeación y desarrollo social.	Categoría: Prospectiva, Planeación y Desarrollo	Autores y referencias Velásquez (2013), Escobar (2007), Max Neef (2006), Ortega (2008), Godet (2007), Vergara, Maza y Fontalvo (2010)
Pregunta 1: ¿Cuáles fueron los antecedentes históricos que consolidaron los procesos de planeación en la ciudad de Medellín?	Objetivo Específico 1, Describir el proceso de consolidación de la planificación en la ciudad de Medellín	Planeación	Gruchy (1999) Medina (1972)
		Sub – Categoría: Globalización	Ortega (2008)
Pregunta 2: ¿Cuáles son los fundamentos, perspectivas y retos del profesional en planeación y desarrollo social?	Objetivo Específico 2: Caracterizar la formación del profesional en planeación y desarrollo social en	Categoría: Planeación y desarrollo social Subcategorías: Administración,	(Saavedra, Zea, Restrepo y Rojas, 1972)

	la ciudad, sus fundamentos, retos y perspectivas profesionales	Investigación Comunitario	
Pregunta 3: ¿Cuáles podrían ser los aportes del enfoque prospectivo al ejercicio académico y laboral de él o la profesional en planeación y desarrollo social en el contexto latinoamericano?	Objetivo Específico 3: Comprender el papel que desempeña la prospectiva en el proceso académico y el ejercicio laboral del o la profesional en planeación y desarrollo social en el contexto latinoamericano.	Categoría: Planeación y desarrollo	Medina (1972) Max Neef (2006)
		Sub – Categoría: Planeación estratégica, Planeación por escenarios, Planeación alternativa	Max Neef (2006) Gruchy (1999)

Fuente: elaboración propia

Al comparar su matriz con la versión final del texto puede apreciarse que en el párrafo 1, correspondiente a la declaración de los planos conceptuales del marco, la estudiante afirma:

Para los referentes conceptuales de la presente investigación, retomaremos las construcciones desarrolladas por diferentes autores, principalmente latinoamericanos, reconociendo el aporte que estos han hecho al pensamiento y a la recuperación de la historia de los pueblos en América Latina. Se presenta entonces un cuerpo teórico que se desarrolla bajo tres tópicos: Desarrollo, Planificación y Prospectiva (Marco Conceptual, DCA, 2018).

Como puede apreciarse, los tres aspectos considerados por Diana corresponden a los establecidos como categorías centrales para la comprensión conceptual de sus preguntas y objetivos. Más adelante logra relacionar algunas de las subcategorías propuestas, entre ellas: *globalización y dimensión administrativa y comunitaria de la planeación*. No obstante, conceptos como el de *planeación por escenarios, planeación estratégica e investigación asociada al desarrollo*, no son abordadas en su texto, probablemente porque se enfoca en delimitar la concepción de prospectiva que le interesa desarrollar.

Creemos además que la estudiante limita el desarrollo conceptual para atender a uno de los criterios explicitados por la docente del curso y recogido en el diario de campo 4, según el cual, el marco conceptual desarrollado en esta parte del proyecto constituía apenas una parte de la

introducción, pues el grueso de los elementos conceptuales y teóricos debían usarse para la discusión de los resultados de la investigación.

En cuanto a la correspondencia entre la selección de las fuentes hecha en la matriz y su inclusión en la versión final del texto, se puede observar que la mayoría de los autores previstos son utilizados para la conceptualización. Únicamente se introduce la referencia a Vásquez, Becerra y Castaño para fundamentar la diferencia entre *planeación* y *planificación*; dupla conceptual que no se aborda en la matriz.

Con respecto al tratamiento previo de la información, la Tabla 85 muestra una síntesis del análisis de las fichas elaboradas por Diana. El análisis detallado puede apreciarse en el anexo 15.

Tabla 85. Análisis de las fichas de lectura de Diana para la escritura del marco conceptual

Ficha	cumplimiento de Criterios	Citas en la ficha	Tipo de citas en la ficha	Citas en el texto	Análisis en la ficha	Uso en el texto	Concepto
ficha 1	x	11	DD	1 CI DD	Comentario crítico de tres citas	Se usan para la interacción y construcción del concepto de la planeación como instrumento de transformación total de la sociedad	Planeación
ficha 2	x	12	DD	1 CI DD	Sin comentario		Desarrollo
ficha 3	x	9	DD	2 CI DD 2 CNI	Comentario sobre la visión económica de la planeación	Se usa para interacción y construcción de las perspectivas predominantes en la planeación.	Planeación
ficha 4	x	10	DD	2 CI DD	Sin comentario		Desarrollo
ficha 5	x	13	DD	3 CI DD			Desarrollo
ficha 6	x	10	DD	1 CI DD	Anotación de palabras clave	Retome en la interacción	Prospectiva
ficha 7	x	7	DD	1 CI DD	Sin comentario		prospectiva
ficha 8	x	16	DD	2 CI DD	Anotación de palabras clave	Retome en la interacción	prospectiva

Fuente: elaboración propia

Antes de caracterizar el comportamiento descrito en la tabla, conviene retomar la importancia del desarrollo de esta estrategia para la escritura en el marco de nuestra SD, pues, según

expusimos en los lineamientos teóricos y en la primera fase de la investigación, partimos de la hipótesis de que gran parte de las dificultades enfrentadas con la gestión de las voces en los textos académicos radica en el proceso de recogida y tratamiento de las fuentes previo a su adopción. Según señalan Pollet Piette (2002), y tal como pudimos verificar en el análisis inicial del corpus, existe una significativa relación entre la producción final y las etapas intermedias de escritura, al menos en dos aspectos: la calidad de la documentación en criterios como pertinencia, respaldo, autoridad, temporalidad, completud de los datos, y la ubicación funcional de la información en la redacción.

Los aspectos mencionados se expresan en un continuum cuyos extremos revelan, bien sea una ausencia o escasa fundamentación o un excesivo apego a las fuentes. Así, en arreglo a estos principios, una parte significativa de la SD se destinó al trabajo con la recolección de la información, bajo el supuesto de que su abordaje explícito podría verse reflejado en la escritura. Veamos entonces lo ocurrido en caso de Diana.

La Tabla 85 indica que la estudiante elaboró 8 fichas de lectura y, aunque las consignas de la tarea establecían un mínimo de doce fuentes, en la revisión de su texto se observa que la información trabajada en las fichas no es la única referida en T2b, ya que en el texto se citan 16 referencias más. En estos casos, se trata de referencias que aparecen citadas con una mínima frecuencia. Asimismo, esta información está relacionada con elementos menos estructurales en la construcción teórica, tales como definiciones de conceptos en documentos legales o en el Diccionario de la Real Academia Española. A partir de ello inferimos que la información fichada fue considerada por la estudiante como central, tanto por el carácter de autoridad conferido a las fuentes, evidente en su incorporación en citas directas, como por su frecuencia de uso.

El análisis de la información indica que en los ocho casos Diana siguió los criterios especificados sobre autoridad, pertinencia, respaldo, autoridad y completud de los datos. No obstante, se anota que varios de estos, por ejemplo, el enlace web para la recuperación de los documentos, fueron añadidos en el cuerpo final de las referencias. Asimismo, se anota que las fuentes referidas se sitúan en una temporalidad relativamente distante; sin embargo, en el desarrollo temático de la SD se insistió en que dicho criterio es determinante en el caso de la

redacción de los antecedentes y no necesariamente en la selección de los sustentos teóricos o conceptuales.

- **Proceso de textualización y revisión de Diana**

En cuanto al proceso de textualización y revisión de las diferentes versiones, la Tabla 86 resume los cambios introducidos por Diana en relación con los contenidos de la SD y las sugerencias o comentarios hechos por su compañero durante la revisión entre iguales. El análisis completo puede verse en el anexo 16.

Tabla 86 Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD (Diana)

P	Cambios hechos en el texto	Sugerencias hechas en el texto, en la rejilla de evaluación o relacionadas con los contenidos de la SD
1	Adecuación: en este párrafo se hacen ajustes relativos a la terminología, se cambia los <i>referentes teóricos</i> por <i>conceptuales</i> .	En la rejilla se escribe “se sugiere no hablar de marco teórico, pues en las clases se ha discutido que este no es el alcance, hacemos marco conceptual”.
2	Correcciones ortográficas Intertextualidad y cohesión: elimina la mayúscula del término eurocentrismo, agrega el apellido y hace la citación según el criterio APA, decide estructurar otro párrafo.	En la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.” En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación.
3	Intertextualidad: en este párrafo corrige el criterio de citación	En el texto se sugiere la corrección del criterio de citación y en la SD se trabajaron y proporcionaron documentos al respecto.
4	Correcciones ortográficas e intertextualidad: añade el acento ortográfico y corrige la citación en aspectos como cambio de la P por la minúscula, la especificación del año y el uso del punto.	En la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.” En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación.
5	Intertextualidad: añade el acento ortográfico y corrige la citación en aspectos como cambio de la P por la minúscula, la especificación del año y el uso del punto.	En la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.” En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación.
6	Cohesión, intertextualidad: en este párrafo la autora cambia el conector utilizado para introducir la voz de Gruchy, pues no se trata de una oposición sino de marcar un énfasis. Asimismo hace ajustes al estilo de citación, elimina las comillas pues se trata de una cita	En la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.” En las

P	Cambios hechos en el texto	Sugerencias hechas en el texto, en la rejilla de evaluación o relacionadas con los contenidos de la SD
	directa extensa y según el Manual APA, estas se presentan en bloque y sin comillas.	sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación.
7	Cohesión, intertextualidad: hace ajustes al estilo de citación, agrega las comillas faltantes.	En la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.” En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación.
	Cohesión, intertextualidad: hace ajustes al estilo de citación, agrega los autores para completar la referencia.	Intertextualidad: en la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.” En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación.
9	Cohesión, intertextualidad: hace ajustes al estilo de citación en minúscula para la abreviatura de página y la ubicación del punto.	Intertextualidad: en la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.” En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación.
10	Cohesión, intertextualidad, adecuación: hace ajustes al estilo de citación en minúscula para la abreviatura de página y la ubicación del punto y de nuevo adecua la noción de marco teórico.	En el texto se sugiere la corrección del criterio de citación y en la SD se trabajaron y proporcionaron documentos al respecto.

Fuente: elaboración propia

El reporte de cambios hechos entre la versión T2a y T2b de Diana muestra un proceso de revisión centrado en aspectos más cercanos a la forma que al contenido. La mayoría de las correcciones consistieron en ubicar la referencia completa (apellidos, años, página) y en adecuar las citas a los patrones estipulados en el manual de estilo seguido.

Para explicar este comportamiento podríamos apelar a dos posibles interpretaciones. La primera de ellas ha sido ya expuesta en otros trabajos sobre revisión de textos en escritores noveles (*ver* Carlino, 2004, 2008; Narvaja de Arnoux, 2006), según la cual los estudiantes en ejercicios de revisión colaborativa tienden a comentar aspectos superficiales del texto y en la reescritura se ocupan limitadamente del contenido. En nuestro caso, se observa que en la rejilla de evaluación (*ver* anexo17) y en el texto intervenido las anotaciones son sobre alineación de las citas al manual de estilo.

Según la segunda posibilidad, el texto de Diana se adecuaría a las demandas de la tarea de escritura, razón por la cual su evaluador no interfiere significativamente el texto. Si bien se considera la predominancia del discurso directo, conviene tener presente que en la evaluación cuantitativa de la versión final obtuvo una calificación de 4.3 sobre 5.0, lo cual implica que a juicio de la docente titular, su trabajo cumplía con la mayoría de los requisitos. Es difícil contrastar esta última posibilidad con la percepción de la estudiante, pues su diario de escritura no se estructura según los criterios convenidos en la SD, en tanto que la estudiante optó por una redacción más literaria y reflexiva, no sobre sus procesos de producción, sino sobre su objeto de investigación. Sin embargo, en la sesión de valoración final de la SD, comentó lo siguiente:

No tuve como muchas problemáticas al escribir; yo escribía, y escribía, y escribía y escribía; yo escribía mucho, no quiero seguir retomando las mismas posturas teóricas, no quiero seguir repitiendo el mismo conocimiento que se quedaba solo en el planteamiento teórico, sino que quería que eso trascendiera y ese proceso de trascender pasara primero por mí (...) mi cotidianidad la puse en el trabajo de grados, mis experiencias, mis sentires, mis pensamientos, mis problemas, mis claridades, mis aprendizajes, todo intente meterlo ahí, creo que es una posibilidad de escribir, cierto y de escribir desde adentro, desde adentro para afuera y eso permite muchísimas cosas, muchísimos aprendizajes (...). Además para mí el tiempo fue como muy apremiante, pues no tenía como mucho tiempo para sentarme a leer o a escribir o bueno; como cosas, como negarme a lo de la norma, a la cita (DCA, transcripción de la sesión final de la SD, 2018).

El comentario mostraría que en la escritura de su marco conceptual, la estudiante no se detuvo tanto en la reflexión sobre la intertextualidad en términos de sus recursos o aspectos formales, como en su proceso sensible de escritura. Razón por la cual nos inclinamos por la segunda hipótesis.

Veamos los resultados relativos a las manifestaciones de la intertextualidad y la interacción en la versión T1a y T1b de Diana.

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

En relación con el uso de CI y CNI la Tabla 87 resume el uso CI y CNI en las diferentes versiones del T1 de Diana

Tabla 87 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b (Diana)

Tipo de citas	T2a	T2b
Cita Integrada Discurso Directo (CIDD)	13	13
Cita Integrada Discurso Indirecto (CIDI)	0	0
Cita no Integrada Discurso Indirecto (CNIDI)	0	0
Cita no Integrada Discurso Directo (CNIDD)	3	3

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, Diana no introduce cambios en el tipo de citas y formas de reporte del conocimiento. Esto se explica porque, según expusimos anteriormente, su proceso de revisión se concentró en aspectos formales como la adecuación de las citas al estilo propuesto.

En este orden de ideas, se observa un comportamiento idéntico entre las dos versiones del texto, en el cual, según se puede apreciar en la tabla, se presenta una alta recurrencia al uso de Citas Integradas con Discurso Directo (13 citas), con apenas dos Citas no Integradas, igualmente directas. Este comportamiento llama la atención, pues dista significativamente de lo hallado en la escritura de su primer texto (T1b Estado del arte) y, como veremos más adelante, del patrón de elecciones de los otros estudiantes que conforman la muestra. Advertimos entonces dos elementos relevantes:

Por un lado, el uso de Citas Integradas con Discurso Directo (CIDD), aunque es un rasgo predecible de citación en un marco conceptual, su concentración, revela el compromiso y cercanía de la participante con los autores, pues tal como hemos señalado antes, en este tipo de elecciones retóricas, el escritor o bien muestra pretensiones de objetividad en concordancia con la disciplina (Sabaj y Páez, 2011; Meza y Martínez, 2011, Meza, Martínez y Venegas, 2013), o bien trabaja a partir de unas pocas fuentes. Consideramos que en el caso de Diana se trata de esta última posibilidad, pero no por insuficiencia en el número de fuentes, como lo discutimos en la revisión de su proceso de planeación (fichas y matriz), sino por el interés que demuestra en los autores citados.

De acuerdo con su testimonio durante la revisión conjunta del ejercicio de evaluación colaborativa, para Diana resultaba importante alejarse de la concepción tradicional de

planeación y desarrollo, por lo que optó por referir teóricos enfocados en *las epistemologías del sur*. El siguiente fragmento lo describe:

Para mí la construcción del marco teórico digamos que me permitió y lo coloco en la conclusión del marco teórico, como retomar esas epistemologías del sur cierto, yo decía yo quiero que mi trabajo de grado y quiero que mi marco teórico, en general, mi trabajo de grado retome esas perspectivas esperanzadoras de una sociedad que puede cambiar, y que puede ser diferente (DCA, transcripción de la sesión final de la SD, 2018).

El interés mencionado podría explicar la referencia directa a autores como Velásquez, Escobar, Max Neef o Gruchy, quienes son reconocidos como autoridades en las llamadas *epistemologías del sur*. En este orden de ideas, Diana estaría, como afirman Beke (2007) y Swales (1990), compelida a demostrar que toma en cuenta a dichos autores y se compromete con ellos por representar “un apoyo incontestable a la argumentación” (Beke, 2007, p. 188).

En segundo lugar, en el análisis de la citación en los textos de la estudiante es notable el hecho de que no recurra a otros mecanismos de citación. Este escaso manejo de posibilidades retóricas puede relacionarse con las pocas revisiones o comentarios recibidos por parte de su par y, como hemos dicho antes, con el hecho de que el trabajo con la construcción discursiva en recursos como la paráfrasis, la síntesis o la construcción de conceptos a partir de varias fuentes, aun es incipiente. Este último aspecto nos plantea elementos de evaluación crítica sobre el conjunto de la SD y la necesidad de ahondar en varios contenidos y objetivos lingüísticos relacionados con dichas habilidades.

- **Plano interactivo**
-
- **Verbos de reporte**

En las versiones T2a y T2b del texto de Diana se registraron los siguientes verbos de reporte:

Tabla 88. Verbos de reporte usados en T2a y T2b Diana

Verbos de reporte	T2a	T2b
Verbos del discurso	5	5
Verbos cognitivos	2	2
Verbos de investigación	0	0

Fuente: elaboración propia

El uso descrito en la tabla es consecuente con el tipo de citas hechas y la reproducción directa de las voces de los autores. Como hemos indicado antes, la recurrencia a verbos discursivos se relaciona con la tendencia a dar cuenta de las ideas de los autores, propio de esta sección en el tipo de género, en tanto que los verbos cognitivos corresponden a procesos de investigación o estados introspectivos de los autores citados, así como a la necesidad de referir sus planteamientos (Hyland, 2000, 2002; Beke, 2011 y Sánchez, 2015).

Se aprecia, de igual manera, que los verbos del discurso no presentan marcas de evaluación negativa, lo cual señala que Diana asume una posición más neutral frente a los enunciados retomados; esto se expresa claramente en la estructura sintáctica predominante (oraciones con sujeto+verbo+objeto) en las que el objeto directo se introduce mediante la cláusula subordinada *que*, seguida, del discurso indirecto. La adopción de esta estructura y el hecho de que la orientación de los verbos sea fáctica (más neutral) mostraría que la estudiante no intenta cuestionar el grado de verdad de lo propuesto por quienes cita, en tanto que valora positivamente sus aportaciones.

- **Funciones de las citas:**

La Tabla 89 presenta las funciones de las citas incorporadas por Diana en las dos versiones de su texto:

Tabla 89. *Funciones de las citas en T2a y T2b (Diana)*

Funciones de las citas	T2a	T2b
F4. Fundamentación	8	8
F14 Rechazar el trabajo o ideas de otros	4	4
F8. Justificar afirmaciones	3	3

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, predomina el uso de citas con función de fundamentación. Este comportamiento es predecible, pues como demuestra Swales (1990), corresponde al propósito retórico de la sección del género.

De manera semejante a lo ocurrido en la escritura de su primer texto (T1b) lo que resulta interesante en la tipología de citas usadas por Diana, es la integración de otras funciones (F14 y F8) relacionadas con el cuestionamiento o rechazo de las aportaciones de otros o la justificación de los propios argumentos. A este comportamiento se suma la presencia de construcciones de *escalamiento del conocimiento* (4), significativas por su extensión, hecho que revela un compromiso de la estudiante con la discusión, valoración o relacionamiento del discurso referido en su texto.

Estrategias de interacción y posicionamiento

Como se aprecia en la Tabla 90 el uso de mecanismos de interacción y posicionamiento en este texto presenta patrones de equilibrio entre potenciadores y expresiones de elusión y compromiso.

Tabla 90 Resumen de uso de estrategias de interacción en T2a y T2b Diana

Estrategias de interacción		T2a	T2b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	3	3
	potenciadores o "Boosters"	3	3
	Marcadores de actitud	3	3
	Autorreferencia	5	5
Implicación	Apelación al conocimiento compartido	1	1
	Uso de pronombres de lector	1	1

Fuente: elaboración propia

Esta distribución es especialmente interesante por cuanto muestra el grado de compromiso del autor y la relación entablada con los lectores (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega, y Bañales (2011). En el primer caso, es decir, en la relación con el grado de compromiso, se observa:

- Introducción de elusión de compromiso como “puede decirse” o “podemos decir” en apartados en donde se concluye sobre conceptos luego de haber citado las fuentes.
- Uso de potenciadores como estrategias de posicionamiento frente a los conceptos retomados, particularmente, frente a las concepciones tradicionales de *desarrollo*.
- Uso de marcadores de actitud para destacar o valorar los aportes de otros autores en relación con su trabajo de investigación o para introducir marcas sobre la forma de organización de su texto, como *principalmente*.
- Presencia de marcadores de autoreferencia mediante el uso de la primera persona del plural en casos como: “Para los referentes conceptuales de la presente investigación, **retomaremos** las construcciones desarrolladas por diferentes autores” o “Sin embargo, para el objeto de esta investigación social **retomamos** las concepciones del Desarrollo en América Latina” (DCA, marco conceptual, 2018). La incorporación de esta estrategia es reveladora en cuanto a la evolución de los aprendizajes sobre la intertextualidad, por cuanto en la escritura de los antecedentes (T1b) dicho recurso no se presentó.

Frente a este conjunto de observaciones consideramos que la reflexión hecha en la SD mediante diferentes mecanismos tales como la discusión, lectura de documentos y análisis de ejemplos en géneros, pudo favorecer la diversificación de recursos, que además se emparentan con la

definición de la identidad de los escritores, pues se espera que cuanto mayor sea el arraigo, autoridad o asimilación del autor en una comunidad, mayor será su confianza para identificarse o autopromoverse o, como sostiene Hyland, construir una "identidad situada disciplinar" (Hyland, 2005, p. 181).

En cuanto al segundo conjunto de estrategias se aprecia que Diana establece interacción con el lector, mediante la apelación al conocimiento compartido (ejemplo a) y mediante el uso de un pronombre de lector (ejemplo b):

- a) Teniendo en cuenta que, la planeación hoy como la **conocemos**, se desarrolla en un contexto de posguerra que buscaba reconstruir las sociedades europeas que habían sido devastadas por la guerra.
- b) **Ahora veamos**, la Prospectiva es un concepto que se desarrolló en la Posguerra, principalmente en los escenarios corporativos privados, que buscaban, según Ortega, (2008) que “las grandes empresas internacionales emplearan la prospectiva para el planeamiento de mediano y largo plazo de sus operaciones” (p. 2). (DCA, Marco conceptual, 2018).

Este análisis de conjunto y la evidencia de la transformación en los patrones de posicionamiento e implicación con respecto al primer ejercicio de escritura (T1b) y el segundo texto (T2b), aportan evidencia a favor de considerar el imput positivo de la SD. Naturalmente, no hemos estimado comparar estos dos textos, pero frente a este aspecto nos parece útil la reflexión pues, como indicamos antes, en la escritura de T1 los contenidos sobre el uso e implicaciones de las estrategias de posicionamiento e interacción no habían sido abordados.

- **Organización retórica del texto:**

De acuerdo con lo expuesto en el diseño metodológico, para la revisión colaborativa del T2a se proporcionó una guía con la descripción de movidas y pasos (anexo 18), en esta ocasión, elaborada a partir de un ejemplo y del planteamiento de preguntas. Es preciso aclarar que el paso 1. Exposición del tema u objetivos de investigación se suprimió debido a que en la estructuración del proyecto final, el marco conceptual se incluye en la introducción, de modo que la relación de estos aspectos ya habrá sido anunciada antes.

La tabla 91 resume el esquema de movidas y pasos seguido por Diana en las dos versiones de T2b:

Tabla 91 *Resumen estructuración retórica del género en T2a y T2b de Diana*

Movimiento	Paso	T2a	T2b
1.Introducción de la declaración conceptual	2.Introducción de los conceptos y orden la exposición	x	x
	3 exposición de los enfoques, autores o perspectivas teóricas o conceptuales	x	x
1. Desarrollo de los planos conceptuales	5 Justificación de la elección de los autores, conceptos o teorías	x	x
	6 Presentación de los conceptos según sus dimensiones o aspectos.	x	x
	7 Relación de la forma de apropiación de los conceptos	x	x
2. Cierre	8 Exposición de los conceptos y teorías expuestos en relación con tu objetivo de investigación.	x	x

Fuente: elaboración propia

La relación de las movidas y pasos seguidos por la estudiante muestran que incorporó todos los aspectos sugeridos en la guía. Según señalamos en la primera parte de nuestro análisis, el reconocimiento de la estructura retórica del género, sería uno de los conocimientos trabajados en la SD que mejor se incorpora en la escritura de los estudiantes.

4.4.2 Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual de Diego

En el análisis del proceso de escritura correspondiente al marco conceptual de Diego advertimos los siguientes procesos:

- **La planeación para la construcción del marco conceptual**

Para la construcción del marco conceptual, Diego elaboró la siguiente matriz:

Tabla 92 Matriz mapa conceptual elaborado por Diego

Pregunta General: ¿Cuál es el aporte de la agrupación Jóvenes Constructores de Paz de Redepaz en la ciudad de Medellín, al cumplimiento de las metas del Objetivo el Desarrollo Sostenible (ODS) número 16: “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” (2016-2017)?	Objetivo General: Reconocer el aporte de la agrupación Jóvenes Constructores de Paz de Redepaz en la ciudad de Medellín, al cumplimiento de las metas del Objetivo el Desarrollo Sostenible (ODS) número 16: “Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas” (2016-2017).	Categorías y subcategorías	Autores y referencias
	Objetivo Específico 1 Describir el proceso de consolidación de la agrupación Jóvenes Constructores de Paz de Redepaz de la ciudad de Medellín, su organización y apuestas.	Categoría: Juventud (Joven) Sub – Categoría: Participación Juvenil	Balardini (2000) Lozano (2003) Política Departamental de Juventud de Antioquia (Asamblea de Antioquia, 2013).
Pregunta 2: ¿Cuáles son las formas de movilización de la agrupación Jóvenes Constructores de Paz de la ciudad de Medellín y su aporte a los procesos de construcción de paz?	Objetivo Específico 2: Identificar las formas de movilización de la agrupación Jóvenes Constructores de Paz de la ciudad de Medellín y su aporte a los procesos de construcción de paz.	Categoría: Agrupación Juvenil Sub – Categoría: Voluntariado	Ackermann, 2004; Hart et al, 2004; Hart, 2009 Rotondi (2016) Garcés (2010), Salomón y Sokolowski (citados por Olate, 2009) (Programa Voluntariado de la ONU, 2015).
Pregunta 3: ¿Cómo se relacionan las formas de construcción de paz territorial desde la perspectiva y acciones de los jóvenes, con las metas del ODS número 16?	Objetivo Específico 3: Relacionar las formas de construcción de paz territorial desde la perspectiva y acciones de los jóvenes, con las metas del ODS número 16.	Categoría: Paz Sub – Categoría: Construcción de Paz	Vera (2016) Galtung (1968) Muñoz (2009) Hernández (2016) Barbero (2006)

Fuente: elaboración propia

Tal como se aprecia, en la versión T2b (ver anexo) el estudiante incorporó la totalidad de los conceptos y fuentes previstas en su plan de escritura. Dicha transposición se advierte de manera más clara en el párrafo inicial de su texto, en el cual aclara:

Para entender el aporte de los y las jóvenes al cumplimiento de las metas del ODS número 16: Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas, se propone abordar los conceptos de juventud, agrupación juvenil y paz, con el propósito de mostrar y analizar respectivamente sus relaciones con la participación juvenil, voluntariado y construcción de paz (DFH, Marco Conceptual, 2018).

Asimismo, la lectura completa de la versión T2b evidencia que la progresión temática se desarrolla de manera coherente con los presupuestos del plan, según el cual interesa la comprensión de las formas de *participación juvenil*, de manera particular, del *voluntariado en la construcción de paz*.

Ahora bien, en consonancia con las directrices de su matriz de escritura, según se detalla en el anexo 19, el estudiante elaboró 8 fichas de lectura. La siguiente tabla sintetiza su trabajo con las fuentes y los modos de incorporación en la versión final del texto.

Tabla 93 Análisis de las fichas de lectura de Diego para la escritura del marco conceptual

Ficha	Cumplimiento de criterios de selección de la información	Citas en la ficha	Tipo de citas en la ficha	Citas en el texto	Tipo de citas en el texto	Tratamiento crítico de la información en las fichas	Tratamiento de la información en el T2b	Concepto
1 x		5	DD	3	CI DI y CI DD	comentarios críticos sobre la relevancia y aplicación de los conceptos	Incorporación en la valoración de las tres citas	Juventud
2 x		8	DD	1	CI DD	comentarios críticos sobre la relevancia y aplicación de los conceptos	Incorporación en la valoración de la cita	voluntariado
3 x		5	DD	3	CIDI CNI DI	reflexiones sobre los criterios y perspectiva para relacionar el concepto en el marco conceptual	Incorporación de la perspectiva delimitada en la ficha	construcción de paz
4 x		4	DD	1	CI DI	valoraciones sobre la importancia de la información y reflexiones en perspectiva crítica sobre el proceso de paz y la paz como constructo incabado	Incorporación en las interacciones frente a las citas y en los cierres de párrafos.	construcción de paz
5 x		2	DD	1	CIDD	Resumen para identificar los límites	Incorporación de los límites establecidos en el resumen	construcción de paz
6 x		1	DD	1	CNI DI	Resumen en el cual destaca la importancia de la participación juvenil	Incorporación en interacción frente a la cita	participación juvenil
7 x		9	DD	1	CI DD	Comentarios sobre la importancia de las formas de agrupación y organización y la construcción de las subjetividades políticas	Sin incorporación	Organizaciones juveniles
8 x		1	DD	1	CI DI	Sin comentarios	Sin incorporación	Participación política y formación

Fuente: elaboración propia

Según se aprecia en la síntesis, Diego opta por elaborar el mismo número de fichas que Diana y al igual que ella, sigue de manera pertinente los criterios para la selección de la información. No obstante, su proceso de planeación difiere significativamente, pues en la construcción de las fichas logra mayor profundidad en la recolección y tratamiento de la información; por ejemplo,

en las fichas 1 y 2 aborda dos fuentes respectivamente, hecho que le permite mayor desarrollo conceptual e interacción en la construcción del concepto en la versión T2b.

Aunado a lo anterior, se identifica que el estudiante incorpora una actitud más dialógica y crítica evidente en los comentarios y apreciaciones hechas tanto en las síntesis de los textos referidos, como en los apartados destinados a la intertextualidad y posicionamiento. Este trabajo, tal como se indica en la síntesis, se evidencia en la transformación del discurso directo en indirecto, en las Citas Integradas (CI) y no Integradas (CNI).

De modo similar al proceso de escritura de Diana, Diego usa otras referencias en su texto que no han sido abordadas en las fichas. Se trata de tres fuentes con carácter secundario, en tanto se utilizan para mostrar definiciones hechas en documentos institucionales.

Como señalamos antes, en la transposición de la información de las fichas a la versión final del texto se advierte la transformación del discurso en un intento por construir la interacción y la voz propia. Al respecto consideramos que el uso de la estrategia de fichado puede relacionarse con esta transformación del conocimiento; parte de las impresiones recogidas por el estudiante en su diario de escritura constatan esta inferencia.

En el siguiente extracto Diego comenta que su mayor dificultad en esta fase fue:

Diferenciar en un texto cuáles son las ideas propias del autor y cuáles son parafraseadas y hasta dónde van en un mismo párrafo y texto. Así mismo tuve dificultad de tener certeza de cuál es la forma correcta de citar o posicionar un autor en las citas indirectas o de paráfrasis, generándome miedo al plagio, adicionalmente fue un ejercicio muy difícil parafrasear las ideas de los autores, ya que tenía temor de incurrir en la modificación de las ideas centrales (DFH, Diario de escritura, 2018)

Posteriormente en el apartado referido a los modos de afrontar las dificultades comenta:

Comprendí la importancia de crear las fichas de lectura para poder tener guardadas y organizadas las referencias bibliográficas, las palabras claves, las citas textuales y las ideas principales de las fuentes consultadas y utilizadas en el ejercicio académico (DFH, Diario de escritura, 2018).

Como veremos más adelante, este no es el único recurso relacionado con la gestión de las voces usado por Diego para la escritura de su texto, sin embargo, lo advertido antes, apunta a considerar que la estrategia constituyó información de input positiva para su fase de planeación.

- **El proceso de textualización y revisión del texto**

Con respecto a la textualización y revisión de las diferentes versiones, la Tabla 94 resume los cambios introducidos por Diego, su relación con los contenidos de la SD y las sugerencias o comentarios hechos por su compañero durante la revisión entre iguales. El análisis completo puede verse en el anexo 20.

Tabla 94 Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD (Diego)

p	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos abordados en la SD o comentarios hechos por el par revisor
1	<p>Cohesión, adecuación:</p> <p>En este párrafo Diego opta por suprimir referentes innecesarios y ajusta la terminología para referirse a conceptos y no a categorías o subcategorías. Decide estructurar dos párrafos.</p>	<p>En las sesiones de la SD previas a la entrega final, se insistió en la diferencia entre categorías y conceptos. En la rejilla se anota “se presenta la introducción y se usa la entrada prototípica, pero se sugiere sintetizar más, como que se le da mucha vuelta a las ideas y no se llega al punto” también que “Mencionas en la introducción que vas a trabajar con tres conceptos: juventud, voluntariado y paz, pero luego en el texto hablas de construcción de paz y eso no es muy claro según lo que planteas en la matriz. Te sugiero revisar eso”.</p>
2	<p>Cohesión, coherencia, intertextualidad, recursos de interacción: Diego opta por usar conectores de ordenación del discurso (<i>de manera inicial, adicionalmente</i>). Suprime varias referencias y opta por una redacción más concreta. Transforma las dos citas directas en indirectas, de modo que opta por la paráfrasis léxica y mantiene la referencia a la página de donde extrajo la cita. Incorpora un enfatizador <i>en definitiva</i> para relacionar las dos fuentes y concluir sobre ellas y constituye dos párrafos.</p>	<p>En la rejilla el par anota “Sí hay estructura de introducción (se refiere a la introducción de las citas) pero creo que hay muchas citas textuales y por eso no se presenta discusión”. Varios de los contenidos de la SD se referían a las estrategias de transformación de la información para lograr posicionamiento e interacción.</p>

p	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos abordados en la SD o comentarios hechos por el par revisor
3	Cohesión, estrategias de interacción: En este párrafo se suprime la relación adversativa entre las afirmaciones mediante la constitución de un nuevo párrafo y la introducción de enfatizador <i>es importante señalar que</i>	Varios de los contenidos de la SD se referían a las estrategias de transformación de la información para lograr posicionamiento e interacción.
4	Coherencia, adecuación, intertextualidad: los dos párrafos construidos en esta sección se construyen en su totalidad como forma de abordar y adecuar el concepto de participación juvenil, antes descrito como agrupación juvenil y para hacerlo incorpora referencias nuevas.	En la rejilla se anota que “se pueden trabajar otros autores”. En la plenaria de esta sesión se advirtió sobre la necesidad de ganar en profundidad conceptual.
5	Coherencia, adecuación: en este párrafo Diego sigue la progresión temática introducida en el párrafo anterior, de modo que retoma el concepto participación juvenil para relacionarlo con el siguiente concepto <i>formas de agrupación juvenil</i> . Asimismo recurre al uso de anáforas para evitar reiteraciones.	En el texto se anota que es necesaria un mayor diálogo entre los autores y “que fluya el discurso, en el texto se sugieren algunas de las correcciones sobre las proformas.
6	Intertextualidad, cohesión: en este párrafo Diego opta por transformar las citas directas en indirectas mediante paráfrasis léxica y sintáctica, de modo que el párrafo se transforma en su totalidad. Asimismo divide el párrafo para lograr mayor coherencia y cohesión.	En la rejilla el par anota “Sí, la mayoría de las citas son para definir. Si usas más citas de paráfrasis y sintetizas la info, podrías hacer otras funciones” En la SD se trabajó con los tipos de citas, funciones e implicaciones para el logro del posicionamiento y distinción de la voz propia.
7	Intertextualidad: en este párrafo se retoma la cita indirecta sobre el concepto de las naciones unidas y se reformula para lograr una mayor paráfrasis, también se introduce una estrategia de énfasis <i>efectivamente</i> para conseguir un mayor posicionamiento frente a las fuentes usadas para la conceptualización.	En la SD se trabajó de manera explícita con un documento de síntesis de las estrategias de interacción. En la rejilla se sugiere un mayor trabajo de paráfrasis y construcción discursiva.
8	Coherencia, cohesión, intertextualidad: en este párrafo se usa una estrategia de retome de la información para el logro de la progresión temática: se relaciona el referente antes abordado <i>voluntariado</i> para conectarlo con el concepto de <i>construcción de paz</i> . Se corrige la forma de incorporación de la cita de la RAE agregando las comillas y eliminando algunas abreviaturas innecesarias.	En la rejilla se comenta que las ideas deben fluir mejor. Durante la SD en la revisión del texto ejemplar se retomaron ejemplos de estrategias de retome para el logro de la progresión temática.
9	Coherencia, intertextualidad, organización retórica: en este párrafo se usa una estrategia de retome de la información para el logro de la progresión temática y conexión con la	En la rejilla se comenta que las ideas deben fluir mejor. Durante la SD en la revisión del texto ejemplar

p	Cambios introducidos	Conocimientos lingüísticos abordados en la SD o comentarios hechos por el par revisor
	nueva fuente para definir el concepto de paz. Se transforma la cita directa de Vera en una indirecta mediante paráfrasis léxica y síntesis y se reformula la conclusión de cierre.	se retomaron ejemplos de estrategias de retome para el logro de la progresión temática.
10	Cohesión, intertextualidad: se opta por constituir un nuevo párrafo con el uso de un conector de digresión <i>sin embargo</i> . La primera cita directa de Galtung se parafrasea y la segunda se transforma en no integrada.	En la rejilla el par anota “Sí, la mayoría de las citas son para definir. Si usas más citas de paráfrasis y sintetizas la info, podrías hacer otras funciones” En la SD se trabajó con los tipos de citas, funciones e implicaciones para el logro del posicionamiento y distinción de la voz propia.
11	Intertextualidad, cohesión: se opta por transformar el estilo directo de la cita de Muñoz mediante paráfrasis léxica también se eliminan referentes innecesarios para el logro de la cohesión.	En la rejilla el par anota “Sí hay estructura de introducción (se refiere a la introducción de las citas) pero creo que hay muchas citas textuales y por eso no se presenta discusión”. Varios de los contenidos de la SD se referirían a las estrategias de transformación de la información para lograr posicionamiento e interacción.
12	Intertextualidad: en este párrafo se eliminan las referencias a IECAH y Sarti. Se opta por conceptualizar <i>construcción de paz</i> apelando a la conceptualización mediante la interacción de las voces de Hernández y Barbero.	En la rejilla se sugiere trabajar con otros autores y lograr mayor interacción entre estos.
13	Organización retórica del género: se amplía el cierre y la conexión de la exposición de los planos conceptuales con el propósito de la investigación.	En la sesión plenaria se retomó la estructura retórica para insistir en la constitución de cada uno de los pasos.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la síntesis, en el proceso de textualización y revisión hecho por Diego se aprecia un trabajo significativo en la construcción de la intertextualidad y claramente relacionado con el proceso de evaluación formativa y el input de conocimientos lingüísticos abordados en la SD.

En principio, destacamos que la mayoría de las citas que en la versión inicial fueron incorporadas usando el estilo directo, en T2b fueron reportadas en estilo indirecto, en la mayoría de los casos, mediante el uso de paráfrasis léxica o sintáctica. Este resultado cobra mayor relevancia si se triangula con las reflexiones consignadas en el diario de escritura, pues se observa que una de las

mayores preocupaciones de Diego era el logro de la interacción equilibrada de las voces de los otros y el dominio de estrategias de interacción. En los siguientes pasajes afirma:

Una de mis mayores dificultades fue diferenciar en un texto cuales son las ideas propias del autor y cuales son parafraseadas y hasta donde van en un mismo párrafo y texto. Así mismo tuve dificultad de tener certeza de cuál es la forma correcta de citar o posicionar un autor en las citas indirectas o de paráfrasis, generándome miedo al plagio, adicionalmente fue un ejercicio muy dificultoso parafrasear las ideas de los autores, ya que tenía temor de incurrir en la modificación de las ideas centrales (DFH, Diario de escritura, 2018)

Y luego añade.

Para mí fue difícil generar las citas indirectas o parafraseo, pues no sabía hasta qué punto mi paráfrasis podría modificar la idea central del autor o si solo estaba cambiando palabras por sinónimos y modificando el orden de un párrafo o frases (DFH, Diario de escritura, 2018).

Luego de anotar estas dificultades, Diego dedica un apartado a la relación de estrategias usadas para afrontar estas dudas y refiere que fueron de gran ayuda los materiales suministrados en las clases (manuales, ejemplos, presentaciones, documentos), así como las diferentes interacciones con los compañeros y docentes.

En segundo lugar, evidenciamos que entre la versión T2a y la versión T2b hay un apreciable esfuerzo de revisión y corrección centrado en el contenido y no tanto en la forma o el estilo (uso de proformas o aspectos ortotipográficos) -como ocurrió en el proceso de escritura de del estado del arte (T1b)-, este aspecto puede apreciarse en la construcción de apartados nuevos destinados a la profundización conceptual e interacción con los autores, bien sea para sintetizar, relacionar conceptos o conectar lo expuesto con el trabajo propio. El comportamiento podría explicarse por dos factores en conexión:

- El avance temático en la SD en relación con los contenidos referidos a la intertextualidad; avance evidente tanto en el desarrollo explícito de los ejercicios en clase (ver sesiones 4, 5,6 y 7), como en el uso de estrategias de evaluación formativa (interacción y revisión con las docentes, plenarias sobre los ejercicios y entregas, revisión del par, estructuración de las fichas de lectura, elaboración de la matriz, etc.). Naturalmente, la influencia de este conjunto de estrategias ocurre en relación con factores cognitivos individuales, tales como

la motivación, el grado de reflexión metalingüística y metacognitiva alcanzado y el interés en la escritura académica. En el caso de Diego, como ya hemos advertido antes, estos aspectos se relacionan positivamente.

- Para este ejercicio de revisión, como comentamos anteriormente, se proporcionó una pauta con los criterios (ver anexo 18), la mayoría de ellos centrados en la intertextualidad, por esta razón creemos que la revisión tuvo esta orientación y no la observada durante la escritura del texto T1, en el cual la tutoría se refería a todas las propiedades del texto y además estaba a cargo de las docentes.

Por último, en el proceso de revisión de Diego notamos cambios importantes frente a los modos de posicionamiento e interacción con las fuentes. Estos cambios pueden apreciarse en el uso de recursos para el logro la progresión temática, ubicados en las estructuras de inicio de los párrafos, así como en los cierres de los planos conceptuales, mediante la inserción de comentarios con función de síntesis, relación o conclusión.

Veamos ahora cómo se evidencian estos cambios en los planos del discurso.

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

La Tabla 95 presenta el uso de citas en las dos versiones de T2 en relación con el tipo de discurso elegido:

Tabla 95 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b de Diego

Tipo de citas	T2a	T2b
Cita Integrada Discurso Directo (CIDD)	12	4
Cita Integrada Discurso Indirecto (CIDI)	3	10
Cita no Integrada Discurso Indirecto (CNIDI)	0	3
Cita no Integrada Discurso Directo (CNIDD)	0	0

Fuente: elaboración propia

El patrón de transformaciones incorporadas por Diego en T2b es muy llamativo en relación con el aprendizaje de la construcción de la intertextualidad, al respecto podemos advertir:

- Una reducción significativa de las Citas Integradas con uso de Discurso Directo (CIDD): en T1a incorporó 12 citas, en tanto que en T2b solo 4 y, en coherencia con este cambio, un aumento de citas con estilo indirecto (DI). Como hemos señalado antes, estas elecciones discursivas están emparentadas con la aplicación de estrategias de paráfrasis, síntesis y, en general, reformulación, las cuales son características de escritos polifónicos mejor logrados (Pollet y Piette, 2002).
- La incorporación de tres Citas no Integradas (CNI), las cuales, de acuerdo con la escala de manifestación del compromiso del autor, señalan mayor grado de distancia, lo que quiere decir que Diego se interesa más por los enunciados o ideas de los autores que por su figura de autoridad. Este patrón, revela, así mismo una mayor autonomía discursiva.

Dado que los aspectos mencionados hacen parte de los énfasis puestos en la SD y de los intereses y preocupaciones de Diego, consideramos que su evolución se relaciona con el proceso didáctico. Apoyamos esta inferencia en el hecho de que, a diferencia de lo ocurrido con Diana, Diego recibió una revisión más profunda de su par, evidente en la rejilla y en las intervenciones hechas a su texto (ver anexo 20). A lo anterior se suma, su interés por la incorporación de las estrategias y recursos de la SD. El siguiente comentario hecho durante la plenaria del ejercicio de evaluación cooperativa así lo indica:

Personalmente, revisando lo de Luisa¹⁶ se da uno cuenta de que le falta también mucho, sobre todo como articular lo de las citas y la voz propia, cierto, en el escrito, pues hay muchas cosas que hay que revisar, pues de acuerdo con la lista de chequeo que tenemos (...) a mí me pasa eso pero es porque nosotros no somos como tan críticos con nosotros mismos, en otros documentos uno empieza a ver fallas y un montón de cosas, que en el uno no son como tan evidentes (DCA, extracto de transcripción de la socialización del ejercicio de revisión de pares, 2018).

El testimonio, a nuestro juicio, da cuenta del papel de la evaluación formativa en el desarrollo de la reflexión metalingüística y de la actividad metacognitiva. Así pues, en consonancia con nuestra perspectiva teórica Vygostkiana, creemos que la oportunidad de participar en

¹⁶ Luisa es el nombre que hemos puesto para la participante a quien Diego le revisó el texto.

experiencias colaborativas no solo se refleja en los aportes que un par pueda hacer a otro, pues, además y como consecuencia de este proceso, se favorece el pensamiento y la objetivación de la propia experiencia; tal como sostiene De Guerrero y Villamil (1994), la interacción colaborativa con un igual supone un esfuerzo por adelantar una tarea ajena, por ende, la activación de los procesos cognitivos que, de ser internalizados, podrían transferirse a la solución futura de problemas propios.

Con todo, es necesario matizar la inferencia, pues si bien notamos el esfuerzo del estudiante por lograr mayor interacción con las fuentes, también advertimos que la paráfrasis solo opera sobre aspectos léxicos superficiales y que en varios de los enunciados la variación no es significativa. Nos enfrentamos entonces, como ya lo hemos referido antes, a un proceso de construcción de la identidad como escritor de una disciplina que, aunque favorecida por una intervención didáctica, no ha comenzado con su despliegue ni habrá terminado con su finalización.

- **Verbos de reporte**

En cuanto al uso de verbos de reporte, la Tabla 95 muestra que Diego usa 10 verbos del discurso.

Tabla 96 Verbos de reporte usados en T2a y T2b Diego

Verbos de reporte	T2a	T2b
Verbos del discurso	10	10
Verbos cognitivos	0	0
Verbos de investigación	0	0

Fuente: elaboración propia

Estos verbos son: *exponer, manifestar, argumentar (2), definir, mencionar (2) proponer y exponer*. Los verbos en las dos versiones del texto fueron introducidos para reportar las voces de los autores en las citas integradas. Estos verbos presentan potencial evaluativo fáctico, con lo cual se asume que el estudiante no intenta cuestionar el conocimiento referido. En este sentido, el proceso de Diego difiere del seguido por Diana, quien uso otra variedad de verbos de reporte, aunque sin recurrir a la paráfrasis. Al parecer, Diego se interesa más por la transformación retórica, en tanto que Diana por la delimitación de un constructo conceptual diferenciado de las posturas clásicas.

Al margen de esta inferencia, el uso de los verbos discursivos tanto en T1a como en T1b, se relaciona, tal como lo indican Hyland (2000, 2002), Beke (2011) y Sánchez (2015), con la tendencia a dar cuenta de las ideas de los autores, propio de esta sección en el tipo de género.

- **Funciones de las citas**

Con respecto a las funciones de la citas, en el trabajo de revisión de Diego, según se observa en la tabla 97, no se presentan variaciones significativas.

Tabla 97 Funciones de citas en T2a y T2 b (Diego)

Funciones de las citas	T2a	T2b
F4. Fundamentación	13	12
F12 Identificar las fuentes originales en las que un concepto fue introducido	1	2
F14 Rechazar el trabajo e ideas de otros	2	1
F1 Rendir homenaje a autores pioneros	0	1
f13. Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un concepto eponémico	0	1

Fuente: elaboración propia

La mayoría de las citas son usadas para la fundamentación, la cual es la principal función retórica de esta parte del género. Se observa además que en T2b dos citas son destinadas a la identificación de los orígenes de un concepto y apenas una cita se usa para rechazar o cuestionar el trabajo de otros autores. Estos resultados corroboran lo descrito antes con respecto al hecho de que el estudiante no se distancia de los conceptos ni pretende cuestionarlos. No obstante, el número de interacciones etiquetadas como *escalamiento del conocimiento*: 7 en T2a y 9 en T2b, muestra que Diego se ocupa de comentar, relacionar o ampliar la comprensión de los conceptos citados.

Los elementos señalados describen una conducta consecuente tanto con el nivel de formación del estudiante como con la complejidad de la tarea de escritura propuesta.

- **Estrategias de interacción y posicionamiento**

La Tabla 98 recoge el uso de estrategias de interacción y posicionamiento introducidas por Diego y su evolución en la versión final luego de la revisión colaborativa.

Tabla 98 Resumen de uso de estrategias de interacción en T2a y T2b Diego

Estrategias de interacción		T2a	T2b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	4	4
	potenciadores "Boosters"	4	6
	Marcadores de actitud	4	2
Implicación	Implicación del lector	1	1

En el comportamiento registrado en la tabla es llamativo que en la versión T2b Diego haya aumentado el uso de potenciadores y disminuido el de marcadores de actitud. Dado que los potenciadores se interpretan como marcas de seguridad en las afirmaciones propias (Hyland, 2005) y los marcadores con valoraciones más ligadas al juicio afectivo, podemos inferir que Diego muestra una mayor implicación en la versión T2b, probablemente relacionada con algunos de los comentarios o sugerencias hechas en la revisión (ver anexo 20), en los cuales se invita a involucrar otras estrategias que permitan hacer evidente su voz, así como a generar una mayor discusión frente a los autores citados.

- **Organización retórica del género**

Según se aprecia en la Tabla 99, el seguimiento de los movimientos y pasos en las dos versiones, no dista significativamente del hecho por Diana.

Tabla 99 Estructura de pasos en la movida en T2a y T2b de Diego

Movimiento	Paso	T2a	T2b
1.Introducción de la declaración conceptual	2.Introducción de los conceptos y orden la exposición	x	x

Movimiento	Paso	T2a	T2b
	3 exposición de los enfoques, autores o perspectivas teóricas o conceptuales	x	
1. Desarrollo de los planos conceptuales	5 Justificación de la elección de los autores, conceptos o teorías	x	x
	6 Presentación de los conceptos según sus dimensiones o aspectos.	x	x
	7 Relación de la forma de apropiación de los conceptos	x	x
2. Cierre	8 Exposición de los conceptos y teorías expuestos en relación con tu objetivo de investigación.	x	x

Fuente: elaboración propia

Advertimos, sin embargo, que en la versión T1a Diego establece el paso 3 para después suprimirlo en T2b, creemos que este cambio puede estar motivado por el comentario del par evaluador, quien frente al segundo párrafo de la introducción, anota:

“Sí se presenta la introducción y se usa la entrada prototípica, pero se sugiere sintetizar más, como que se le da mucha vuelta a las ideas y no se llega al punto” (Rejilla revisión colaborativa de T1a, 2018).

En efecto esta parte del texto es suprimida, pues como lo señala el revisor, aunque se acerca al propósito del paso 3 no introduce información significativa al respecto.

El resto de los pasos, como mostramos en el análisis comparativo de los cambios en T2b, fueron modificados para lograr profundidad y desarrollo.

4.4.3 Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual de Santiago y Ana

En el análisis del proceso de escritura del marco conceptual de Santiago y Ana identificamos los siguientes procesos:

- **La planeación para la construcción del marco conceptual**

Como parte de su proceso de planeación Santiago y Ana elaboraron la siguiente matriz:

Tabla 100 Matriz del marco conceptual elaborado por Santiago y Ana

Pregunta	Objetivo general	Objetivo específico	Categorías	Sub categorías	Autores
¿Cómo se construyen competencias ciudadanas a través del arte, en el caso El Hormiguero, Fundación Cultural de la vereda el Pedregal, en el municipio de Itagüí, 2014 – 2017?	Interpretar el papel del arte en la construcción de competencias ciudadanas: Caso de la Fundación Cultural El Hormiguero, vereda El Pedregal, el municipio de Itagüí (Antioquia), 2014 – 2017.	1. Describir el quehacer de la Fundación Cultural el Hormiguero a través del arte en la vereda	Arte comunitario	Prácticas artísticas	Palacios, (2009) Pérez, Reyes y Vanegas (2004), Morgan
				Compromiso social	Palacios (2009)
		2. Caracterizar los actores vinculados al proceso formativo de la Fundación, consolidado mediante prácticas artísticas.	Actores sociales	Pensamiento colectivo	Hengen (2014)
				Sujeto colectivo e individual	Hengen, (2014), Reyes Barrón, Llanos Hernández y Arreola Muñoz (2017).
		3. Reconocer el papel de las prácticas artísticas para la construcción de competencias ciudadanas.	Competencias ciudadanas	Educación ciudadana	Palacios (2009)
				Participación democrática	Zuta, Velasco y Rodríguez (2014) Samper Ibáñez y Maussa Díaz, (2014)

Fuente: elaboración propia

El análisis de T2b (ver anexo 21) muestra que Santiago y Ana, de manera similar a lo ocurrido con Diana y Diego, siguieron de cerca la matriz. De hecho, con la misma progresión entre conceptos propuesta en la planeación, tal como se constata en su párrafo de introducción:

En este proceso investigativo han sido delimitadas unas categorías analíticas que mediarán la interpretación del caso de estudio. La primera se refiere al *arte comunitario* desde el quehacer de la Fundación, seguida de *actores sociales* a través de la que se pretende caracterizar a quienes están vinculados a los procesos formativos, y un último concepto en

pos de reconocer las competencias ciudadanas que se construyen a partir de las prácticas artísticas ((Marco Conceptual, SyA, 2018).

La lectura de la versión final de su texto evidencia un desarrollo temático coherente con la planeación, así como la incorporación de las referencias propuestas, salvo la alusión a Garrido, suprimida en la T2b. Esta evidencia y el hecho de que los participantes que hasta el momento hemos analizado hayan seguido e implementado con relativo acierto la estrategia de planeación en los textos, valida el trabajo con las estrategias de evaluación formativa propias de las SD.

Veamos ahora lo que ocurre con respecto a la elaboración de la fichas de lectura. En la Tabla 100 se sintetiza el proceso recolección y análisis de la información consignado en las fichas de Santiago y Ana. El análisis completo puede consultarse en el anexo 21.

Tabla 101 Análisis de las fichas de Santiago y Ana para la escritura del marco conceptual

Ficha	Cumplimiento de Criterios	Citas en la ficha	Tipo de citas en la ficha	Citas en el texto	Tipo de cita en el texto	Tratamiento crítico de la información en las fichas	Tratamiento de la información en T2b	Concepto
1	x	2	DD	2	CNI DD y CNI DI	Análisis de la cita extraída en relación arte comunitario como práctica artística y retome de las preguntas planteadas en el texto.	Incorporan elementos que aparecen en los comentarios, en donde dan respuesta a las preguntas que plantea el texto y analizan cómo el arte en tanto oficio colaborativo incide en la transformación del entorno cultural.	Arte comunitario
2	x	1	DD	1	CNI DI	Comentario sobre el arte comunitario como práctica inclusiva y para la promoción de la participación ciudadana	Los estudiantes incorporan elementos que aparecen en los comentarios, en donde dan respuesta a las preguntas que plantea el texto y analizan cómo el arte en tanto oficio colaborativo incide en la transformación del entorno cultural.	Arte comunitario
3	x	1	DD	1	CNI DI	Comentario sobre actor social parte de un grupo de intervención en cuanto a su participación en la configuración del territorio	Incorporación del comentario hecho en la ficha como estrategia para apoyar la argumentación frente a la cita	Actor social
4	x	1	DD	2	CI DI	En los comentarios, los estudiantes construyen un párrafo de análisis en el cual evidencian el valor de la educación para lograr que con las competencias ciudadanas se construya sociedad, haciendo énfasis en que la clave no es la educación como tal, sino la manera de educar.	Después de las citas aparecen unas líneas de análisis, las cuales son incorporadas desde el apartado de síntesis o ideas centrales.	Competencias ciudadanas
5	x			1	CNI DI	En los comentarios, los estudiantes vuelven a hablar y dejar en evidencia que el mundo consumista actual ha hecho que la sociedad deje a un lado su responsabilidad y participación y hacen una invitación a pensar la participación democrática como bienestar social incluyente.	No se incorporan comentarios, únicamente las citas	Participación democrática

Fuente: elaboración propia

En contraste con el resto de los participantes, el grupo de Santiago y Ana elaboraron 5 fichas de lectura de cuyo análisis nos parece importante resaltar:

- El reducido número de fichas elaborado por el grupo, pese a la consigna de escritura (8 fichas como mínimo) y aunque se cumplen los criterios de selección, es escaso el trabajo de reflexión o posicionamiento frente a las fuentes. Hecho que se refleja en la escritura del texto, tanto en su extensión como en su profundidad.
- En la mayoría de las fichas los datos de referencia se presentan de manera incompleta, aunque esto se corrige en el apartado de fuentes de la versión, la inconsistencia puede relacionarse con la rigurosidad e interés puestos en el desarrollo de la actividad. Como hemos mencionado antes, esta es la estrategia más compleja del conjunto de las propuestas en la SD, por cuanto implica compromiso, trabajo autónomo, lectura crítica y sentido de pertenencia a la comunidad discursiva.
- Una lectura detenida de T2b muestra que en algunas de las fichas, por ejemplo la ficha 5, el trabajo de tratamiento de la información consignado en comentarios o preguntas, no es llevado a la composición.

El conjunto de estos elementos apuntan a la necesidad de revisar el proceso de introducción y desarrollo del instrumento en el marco de la SD. La experiencia señala que es preciso priorizar un trabajo más temprano de construcción y un mayor seguimiento a su avance.

- **El proceso de textualización y revisión del texto**

Con respecto a la textualización y revisión de las diferentes versiones, la Tabla 102 resume los cambios introducidos por Santiago y Ana María luego del proceso de revisión de pares (el análisis completo puede verse en el anexo 22)

Tabla 102 Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD (Santiago y Ana María)

	Cambios introducidos en el texto	Sugerencias hechas en el texto, en la rejilla de evaluación o relacionadas con los contenidos de la SD
	<p>Cohesión, adecuación: en este párrafo se opta por eliminar referentes redundantes como “<i>de orden teórico, delimitadas según cada objetivo específico</i>” o “<i>categoría influyente en la caracterización</i>”, se logra, de este modo, mayor concreción. Se decide dividir el párrafo.</p>	<p>En la rejilla de evaluación se anota “Si hay una introducción está el objetivo y los conceptos, pero les sugiero que sean más concretos, pues la información es redundante”. En la SD se trabajaron ejemplos de introducciones y estructuras prototípicas de anuncio de los planos conceptuales.</p>
	<p>Cohesión, intertextualidad: los autores optan por suprimir descripciones, valoraciones y referentes innecesarios, con ello logran un estilo más concreto. Transforman la cita no integrada en una integrada, cambian el autor y agregan la página. A continuación transforman la cita de Palacios usando el discurso indirecto, conservan el comentario de la cita, pero deciden estructurar dos párrafos.</p>	<p>En el texto el par anota “sugiero que sean más concretos, pues la información es redundante”, también señala “en algunas citas faltan datos o están mal citadas, sugiero revisar normas APA”. También anotan en el texto “Recuerden que nos han sugerido apoyarnos en la paráfrasis más que en las citas textuales, para armar discusiones o diálogos fluidos entre los autores”. Durante la SD se abordaron los temas de posicionamiento, tipos y funciones de las citas, manual de estilo y convenciones de la escritura académica.</p>
	<p>Intertextualidad, correcciones ortotipográficas: los autores transforman la cita integrada directa de Pérez, Reyes y Vanegas, 2004) en una cita no integrada mediante el algunas paráfrasis léxicas. En la misma cita cambian la & por la y. Optan por modificar algunos términos del comentario a la cita y estructura dos párrafos. Agregan la página faltante en la cita directa sobre Hengen.</p>	<p>Frente varias de la citas hechas en T2a los revisores anotan “Recuerden que nos han sugerido apoyarnos en la paráfrasis más que en las citas textuales, para armar discusiones o diálogos fluidos entre los autores”. Así mismo subrayan en el texto elementos de la citas como uso de la & y la presencia de <i>x</i> en citas en donde faltan la referencia a la página. Durante la SD se clarificó que si bien el manual de estilo propone el uso de &, esto ocurre por que está escrito en inglés, dado que el texto se escribe en español, se opta por usar la letra correspondiente</p>

Cambios introducidos en el texto	Sugerencias hechas en el texto, en la rejilla de evaluación o relacionadas con los contenidos de la SD
<p>Cohesión, intertextualidad, corrección gramatical estructuran un párrafo y para hacerlo usan un conector de anterioridad <i>con relación a lo anterior</i>, que les permite retomar y continuar la progresión temática. A continuación transforman la cita integrada directa de Reyes Barrón, Llanos Hernández y Arreola Muñoz, en una cita no integrada directa mediante paráfrasis léxica. Adecuan la expresión <i>como individual</i> por <i>como individuos</i>. Usan una estructura sintáctica que simplifica los términos. Deciden reunir dos párrafos para relacionar el concepto de <i>competencia ciudadana</i> con el de <i>actor social</i>, por lo que suprimen referentes que no se adecuan a la nueva estructura del párrafo como “<i>Con respecto a las</i>” y “<i>se han definido como aquellos conocimientos</i>”. Amplían el concepto de competencia ciudadana mediante la introducción de una cita no integrada indirecta de los autores Zuta, Velasco y Rodríguez. A continuación se parafrasea la cita directa de Zuta, Velasco y Rodríguez y deciden eliminar toda la referencia a la educación ciudadana.</p>	<p>En el texto el revisor comenta frente a la cita de Zuta, Velasco y Rodríguez “ Revisar es Cita extensa va en sangría y con número de página” y añade “recuerden que nos han sugerido apoyarnos en la paráfrasis más que en las citas textuales, para armar discusiones o diálogos fluidos entre los autores. Durante la SD se abordaron los temas de posicionamiento, tipos y funciones de las citas, manual de estilo y convenciones de la escritura académica.</p>
<p>Intertextualidad: En este párrafo optan por eliminar el comentario sobre el artículo de Samper Ibáñez & Maussa Díaz.</p>	<p>El revisor comenta “No importa tanto el artículo sino los conceptos”</p>
<p>Organización retórica del género: estructuran un párrafo dedicado al cierre y balance de los planos teóricos expuestos en relación con el objeto de estudio.</p>	<p>En la rejilla de evaluación frente a la pregunta de si el marco conceptual presenta un cierre que retome, sintetice o comente las perspectivas conceptuales abordadas, se comenta: “NO, se termina con un concepto”. En la SD se abordó la estructura del género y se recurrió a textos ejemplares para construir una guía con las movidas y pasos en cada sección.</p>

Fuente: elaboración propia

La revisión de las modificaciones incorporadas por el grupo y su posible relación con los comentarios o sugerencias recibidas en la evaluación colaborativa muestra un proceso de revisión y textualización similar al seguido por Diego, tanto en la calidad y cantidad de intervenciones recibidas como en su transferencia a la escritura en la versión T2b.

En principio, es llamativo que la mayoría de los cambios se concentren en la variación del estilo utilizado para incorporar las citas de los autores referidos. Tal como ocurrió en el caso de Diego, los estudiantes transforman las citas textuales que fueron detectadas por el revisor como

extensas e incorrectamente referidas, en Citas Indirectas. En la mayoría de los casos mediante el recurso de paráfrasis léxica y, en otros, sintáctica. Consideramos que la aparición de este recurso tanto en el proceso del estudiante revisor, como en el de la revisión del texto hecha por el grupo, da cuenta de la eficacia de su abordaje en la SD, sobre todo, porque la tendencia a insertar el conocimiento referido mediante la reproducción literal o el acopio de las ideas (plagio) fue uno de los comportamientos predominantes detectados en la primera fase de la investigación y que constituyó el sustento de las actividades didácticas probadas en la SD.

En segundo lugar, observamos cambios relacionados con el logro de la cohesión, entre ellos la eliminación de referentes innecesarios, la división de párrafos extensos y la supresión o sustitución léxica de algunos referentes anafóricos. Al igual que en el aspecto antes descrito, los cambios se relacionan con anotaciones hechas por el revisor o con contenidos de la SD; por ejemplo, sobre la extensión de los párrafos y el estilo de la escritura académica, en varias de las sesiones se abordaron casos de construcciones correctas e incorrectas comunes, muchos de ellos extraídos del corpus analizado en la primera fase de nuestra investigación. Creemos que esta exposición pudo influir de manera positiva el proceso de revisión del grupo.

Aunado a lo anterior, se aprecian intervenciones relativas a la corrección de la citación y la adecuación de algunos pasos para la organización retórica del género. Resulta de especial interés la introducción de un párrafo al final del texto para dar cuenta del paso 8 (Exposición de los conceptos y teorías expuestos en relación con tu objetivo de investigación).

Por último, nos parece importante anotar que aunque las transformaciones y cambios son importantes, están en conexión con el input de la SD y contribuyen al mejoramiento del texto. En pocos casos se vehiculan transformaciones definitivas o profundas en el texto, por ejemplo, frente a la calidad de los argumentos, la pertinencia de las fuentes, la apropiación de los conceptos. Más adelante retomaremos estas inferencias para interpretarlas a la luz de las teorías propuestas sobre revisión y construcción de la identidad.

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

En cuanto al uso de citas en las versiones T2a y T2b del grupo, la Tabla 103 muestra una síntesis de su recurrencia:

Tabla 103 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b de Santiago y Ana María

Tipo de citas y estilo	T2a	T2b
Cita Integrada Discurso Directo (CIDD)	2	0
Cita Integrada Discurso Indirecto (CIDI)	0	2
Cita no Integrada Discurso Indirecto (CNIDI)	0	4
Cita no Integrada Discurso Directo (CNIDD)	4	2

Fuente: elaboración propia

Del reporte de uso de citas extraído en la tabla nos parece llamativo el reducido número de referencias hechas por el grupo; elemento que, sin duda, se conecta con la calidad de su proceso de planeación y construcción de las fichas de lectura antes comentado.

Al margen de esta observación, podemos destacar los siguientes elementos:

- Entre la versión T2a y T2b se presentó un leve aumento (dos citas) en el número de citas: en la versión final del texto se usan dos citas más, pero es preciso aclarar que no se trata de la incorporación de nuevas fuentes, sino de la referencia a ideas de autores ya mencionados (Palacios y Zuta, Velasco y Rodríguez).
- En cuanto al tipo de citas y estilo, en la versión T2a todas las citas fueron incorporadas mediante estilo directo, dos de ellas integrando a los autores en el enunciado y cuatro, llevándolos al paréntesis. Este patrón se transforma en T2b al convertir las Citas en no Integradas con estilo indirecto. Según hemos mencionado antes, la elección indica conductas de posicionamiento e interacción a favor de un compromiso con los enunciados y no tanto con los autores, así como con el manejo de recursos de síntesis y paráfrasis.

- Finalmente, como indicamos anteriormente, todos los cambios están en relación positiva con los comentarios y con los conocimientos abordados durante la SD.

Revisemos ahora los resultados en el plano interactivo.

- **Verbos de reporte**

La Tabla 104 expone el tipo y frecuencia de verbos de reporte usados por Santiago y Ana María en las dos versiones de su texto:

Tabla 104 Verbos de reporte usados en T2a y T2b Santiago y Ana María

Verbos de reporte	T2a	T2b
Verbos del discurso	4	1
Verbos cognitivos	1	1
Verbos de investigación	0	0

El reporte revela que entre las versiones de T2a y T2b hubo una disminución en el uso de verbos consecuente con los cambios introducidos. Esto se explica por la variación en el estilo de citación, puesto que al reducir la reproducción de las voces de otros, es predecible que también ocurra algo similar con los verbos.

- **Funciones de las citas**

En la Tabla 105 se aprecia que, al igual que en los reportes de Diana y Diego, la función predominante de las citas usadas es la de fundamentación.

Tabla 105 Funciones de citas en T2a y T2b (Santiago y Ana María)

Funciones de las citas	T2a	T2b
F4. Fundamentación	6	8

La tabla, además, indica que entre la versión T2a y T2b hubo un leve incremento de la función, coherente, como hemos dicho, con la introducción de dos citas. Asimismo, es llamativo que los

estudiantes solo recurran a una función, pues aunque esta sea la más congruente con la exigencia retórica de la sección en el género, su uso exclusivo también indica la escasa actividad de posicionamiento, evaluación o apropiación de las voces de los otros.

Este hecho se muestra de manera más clara en el análisis de las estrategias de interacción y posicionamiento que veremos a continuación:

- **Estrategias de interacción y posicionamiento**

La Tabla 106 muestra un uso limitado de estrategias de interacción.

Tabla 106 Resumen de uso de estrategias de interacción en T2a y T2b Santiago y Ana María

Estrategias de interacción		T2a	T2b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	1	1
	potenciadores o "Boosters"	4	2
	Marcadores de actitud	1	2
Implicación	Implicación del lector	1	1
	Autorreferencia	1	1

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al posicionamiento se aprecia una variación en la integración de potenciadores, puesto que en T2a se usaron los siguientes: *es importante señalar, resaltando el arte como oficio colaborativo, estas competencias necesitan, es preciso pensarnos la participación democrática*, en tanto que en T2b, se eliminaron para usar: *es válido pensarlo e incide fuertemente en*. Las supresiones se hicieron para atender a criterios de cohesión señalados por el par evaluador, de modo que no creemos que en la primera escritura los potenciadores hayan sido implementados de manera intencionada. Por el contrario en T2b, estas expresiones hacen parte de los pasos ampliados y corregidos para la estructuración retórica del género, por lo que es probable que su incorporación sea resultado de una mayor reflexión metalingüística.

En la tabla, además, se describe la presencia de estrategias de posicionamiento e implicación. Este hecho nos parece importante por dos razones. La primera de ellas porque en la escritura del texto (T1b) no se identificó el uso de este recurso. La segunda, porque el comportamiento se ha manifestado en los textos de los integrantes hasta ahora analizados. Los dos hechos, al parecer, se relacionan con una evolución en los perfiles de los escritores, probablemente motivada por las reflexiones surtidas en el marco de la SD. Al respecto creemos que implicar al lector o autorreferenciarse en la escritura académica son acciones vinculadas con la toma de confianza o construcción de la identidad. Consideramos además que este proceso, aunque no se refleje claramente en las producciones textuales de la SD, probablemente se verá transferido a nuevas producciones en tanto se pueda alentar la construcción de dicha identidad. Al respecto nos parece ilustrativo el siguiente testimonio de una de las participantes, que aunque no tomamos como parte de la muestra, da cuenta de esta transformación en relación con el ejercicio:

Yo al final sentí ya que no estaba citando por requisito de las locas de las APA, sino que era por el deseo de conversar, algo que yo sentí como diferente al proceso de este curso con otros momentos de escrituras, sentí que estaba conversando, por ejemplo, cuando dije yo estaba leyendo algo sobre Silvia Rivera en sexto, yo no la sentía a ella, pues como para mí también es importante lo que hemos conversado aquí, a quien está escribiendo, a quien estamos leyendo, si es una mujer, si es hombre, si es latinoamericano, si es europeo, si milita en movimientos sociales o es parte del Estado o sea como que también, el hecho de la lectura tiene unas implicaciones como de una carga, por decirlo de alguna manera, como un montón de contexto, por ejemplo, entonces lo que hice con Silvia fue... ver primero una entrevista que tocaba la vida cotidiana de ella y el hecho ya de luego leerla, como académica me conectaba con un montón de historias, hasta mi propio proceso personal, y yo lo hice más como en relación, como de diálogo con ella -Mira Silvia yo pienso frente a vos, frente a esto, y me parece que ahí ganamos voz; en el momento de escribir, porque en algún momento empezaba a leer, como consumiendo conocimiento y ¡ya!, ¿cierto?, como que no había espacio para decirle al otro, así sea un académico que lleva un montón de años: -mira yo también pienso esta parte por lo que aprendí. Sea de mi mamá, por lo que aprendí de otro texto que leí, cierto que se me complejizó más el asunto, porque (risas) porque para ese proceso de conversar se necesita tiempo, porque es sentarse, porque era leerla y luego ir a cocinar y pensar en lo que ya estaba haciendo, pues o sea como que era mi vida entera empezó a ser una conversación con esa mujer, fue como un momento de 4 (cuatro) días que me pude regalar; pero todo estaba en relación a conversar con ella y con los seres que transitaban (Luciana, transcripción sesión final: evaluación de la SD, 2018).

- **Organización retórica del género**

En cuanto a la organización retórica en movidas y en pasos del texto, observamos en Tabla 107, que la mayoría de los pasos son incorporados en la versión T2b.

Tabla 107. Estructura de pasos en la movida Estudios en T2a y T2b de Santiago y Ana María

Movimiento	Paso	T2a	T2b
1. Introducción de la declaración conceptual	2. Introducción de los conceptos y orden la exposición	x	x
	3 exposición de los enfoques, autores o perspectivas teóricas o conceptuales		
3. Desarrollo de los planos conceptuales	5 Justificación de la elección de los autores, conceptos o teorías	x	x
	6 Presentación de los conceptos según sus dimensiones o aspectos.	x	x
	7 Relación de la forma de apropiación de los conceptos	x	x
4. Cierre	8 Exposición de los conceptos y teorías expuestos en relación con tu objetivo de investigación.		x

Fuente: elaboración propia.

En el proceso de revisión surtido luego de la evaluación colaborativa, llevó a Santiago y Ana María a estructurar el paso 8.

El resto de los pasos, como mostramos en el análisis comparativo de los cambios en T2b, fueron modificados para lograr profundidad y desarrollo.

4.4.4 Descripción y análisis del proceso de escritura del marco conceptual del grupo de Jorge, Juliana y Alicia (Grupo JJA)

Por su parte el grupo de Jorge, Juliana y Alicia (Grupo JJA) siguieron el proceso de escritura que se describe a continuación.

- **La planeación para la construcción del marco conceptual**

Tabla 108 Matriz mapa conceptual elaborado por Jorge, Juliana y Alicia

Pregunta general:	Objetivo general:	Categoría	Sub-categorías	Autores
¿Cómo ha sido la puesta marcha de la etapa de resocialización del “programa de atención e inclusión para el habitante de calle” entre los años 2016-2017, en la ciudad de Medellín?	Reconocer la puesta en marcha de la etapa de resocialización del “programa de atención e inclusión para el habitante de calle” entre los años 2016-2017, en la ciudad de Medellín.			
Preguntas que surgen ¿Cómo es el proceso que adelanta el habitante de calle durante las fases de la etapa de resocialización del programa?	Objetivo específico1: Caracterizar el proceso que adelanta el habitante de calle durante la etapa de resocialización del programa Habitante de calle en Medellín.	Habitante de calle	*Vulnerabilidad social. *Discriminación social.	Correa (2007); Báez, González y Fernández (2013); Pizarro (2001); Navarro (2012)
¿Cuáles son las apuestas del programa de atención e inclusión para el habitante de calle en Medellín?	Objetivo específico 2: Describir el programa de atención e inclusión para el habitante de calle en Medellín.	Inclusión social	*Participación ciudadana. *Convivencia ciudadana.	(PNUD, 2008); Fraser (2010); Velásquez y González (2003); Touriñán (2007)
¿Cuáles son los alcances de la etapa de resocialización del habitante de calle, en su fase de “seguimiento y preparación para el egreso”?	Objetivo específico 3 Conocer los alcances de la etapa de resocialización del habitante de calle, en su fase de “seguimiento y preparación para el egreso”.	Resocialización	*Egreso productivo. *Normas sociales.	Restrepo Escobar, Jaramillo Toro y Restrepo Alzate (2014); Moreno (2003); Elster (1990)

Fuente: elaboración propia

El análisis de la versión T2b (ver anexo 23) se observa que el grupo tuvo en cuenta la totalidad de los conceptos y fuentes contempladas en el plan de escritura. El párrafo inicial de su texto da cuenta de este seguimiento:

A continuación, se presentan los conceptos clave para la comprensión del tema propuesto. En primer lugar, se abordará aquel fenómeno llamado “Habitante de calle” con sus respectivas derivaciones; en segundo lugar, se trabajará la “Inclusión social” y sus derivados y por último, se tocará la fase de “Resocialización” más lo que a ella concierne.

De igual manera, en el texto final se aprecia que el conjunto de conceptos propuestos, así como sus subcategorías se abordan en el orden y con la progresión temática prevista. Estos resultados, según hemos advertido en los casos analizados, muestran que la estrategia de planeación fue significativa para los participantes en la concepción y textualización del texto. Según mostramos en los análisis, la matriz permitió plantear los siguientes aspectos:

- Articular los elementos constitutivos de la arquitectura de la investigación: tema, pregunta, objetivo general, objetivos específicos, conceptos, subconceptos y autores o referencias bibliográficas.
- Proponer un orden para el abordaje y progresión temática del texto.
- Establecer una conexión entre el proceso de búsqueda y registro de la información consignada en las fichas de lectura y su organización en un plan de escritura.
- Facilitar el proceso de textualización con el seguimiento de un orden, conceptos y autores para integrar.

Como veremos más adelante la estrategia está relacionada con el uso de recursos metacognitivos propios de la concepción de las SD que no solo en este estudio han demostrado su eficacia.

Ahora bien, con respecto a las actividades de recolección y sistematización de la información, el grupo elaboró 9 fichas de lectura (ver anexo 24). La Tabla 109 resume su proceso de consulta y tratamiento.

Tabla 109 Análisis del proceso de estructuras de las fichas de lectura para la escritura del marco conceptual del grupo JJA

Ficha	cumplimiento de Criterios	Citas en la ficha	Tipo de citas en la ficha	Citas en el texto	Tipos de Citas en el texto	Análisis en la ficha	Uso en el texto	Concepto
1	x	2	CIDD	0	0	Comentario sobre La inclusión social como asunto de corresponsabilidad entre la ciudadanía y la población habitante de calle y sobre el compromiso institucionales: público y privado	No se incorpora	Inclusión social
2		2	CIDD	0	0	Sin comentarios	No se incorpora	Inclusión Social
0	x	2	CIDD	1	CIDI	Se reflexiona sobre la insuficiencia de iniciativas y proyectos de intervención para la población habitante de calle en Medellín	La cita en el texto se incorpora para hablar sobre la resocialización haciendo uso de CI con DI	Resocialización
4	x	1	CIDD	1	CIDI	Se reflexiona sobre la condición de habitante de calle como producto también de múltiples problemáticas como la exclusión social, la pobreza, la marginalidad, el trabajo informal generado por las dinámicas de desarrollo planteadas actualmente. Además se alude a la falta de conocimiento y reconocimiento de esta población.	En el texto se incorpora el comentario para comentar la cita	Habitante de calle
5	x	1	CIDD	1	CIDI	analizan la estructura social colombiana como altamente concentrada por lo que se debe profundizar en procesos de inclusión social	En el texto se incorpora el comentario para analizar la cita	Inclusión social
6	x	3	CIDD	0	0	exponen las generalidades del texto y se centran en mencionar que éste trata el fenómeno de los habitantes de calle, desde a comprensión del porqué esta población acepta o rechaza el apoyo social, ofrecido por medio de hogares de paso.	No se incorpora	Habitante de calle
7	x	2	CIDD	1	CIDD	Se reflexiona sobre la labor integral que se ha desarrollado en Medellín para lograr esa resocialización, viendo la necesidad de generar nuevas estrategias o metodologías para apoyar y fortalecer el trabajo con esa población.	Se incorpora en la reflexión sobre la cita	Resocialización
8	x	2	CIDD	1	CIDI	En los comentarios analizan que los habitantes de calle tienen potencialidades y que por tanto pueden incluirse en procesos de desarrollo que los reconozca como ciudadanos partícipes que aportan a la sociedad.	La reflexión se usa para comentarios en cierres de citas	Egreso productivo
9	x	1	CIDD	0	0	En los comentarios se analiza que los habitantes de calle han sido nombrados de diferentes maneras y que tales nominaciones dependen de la lente con el que se les mire.	La reflexión se usa en la apertura de un párrafo introductorio	Habitante de calle

En la tabla se observa que el grupo elabora una ficha más que el resto de los casos analizados. Sin embargo, llama la atención que tres de estas fichas no hayan sido referidas en el texto, aunque se usan las reflexiones para algunas aperturas de párrafos y comentarios de citas. Así mismo, se identifica que en la versión final son incorporadas diez referencias que no fueron fichadas (ver anexo 24). Conviene tener presente que este comportamiento ocurrió de manera similar en los casos de Diego y Diana.

Frente a lo señalado, consideramos que los resultados dan cuenta, por un lado, de los procesos de transformación ocurridos entre la planeación, textualización y revisión, los cuales, de acuerdo con los principios teóricos acogidos, ocurren como dinámica de integración de los niveles y no como procesos lineales (Emig, 1971 y Flower y Hayes, 1980). De hecho es probable que la misma actividad metacognitiva o metalingüística implicada en alguna de las etapas conduzca a la revisión de otras de ellas. La siguiente reflexión consignada en el diario de escritura del grupo ilustra esta inferencia:

El equipo está próximo a enviar la preentrega, la presión se siente a la hora de escribir lo necesario. Se tienen diferentes fichas de lectura para alimentar el marco conceptual, pero al momento de empezar a escribir, nos damos cuenta de que no todo el contenido de las fichas nos sirve de manera lógica y coherente para lo que esperamos de esta entrega. Por ello, nos obligamos a consultar otras fuentes, algunas más afines a lo que pretendemos como equipo en el escrito. Creímos que en un solo día saldríamos de este escrito, pero por el tema del contenido de las fichas, nos vemos en la obligación de aplazar la entrega para el 2 de mayo (Grupo JJA, Diarios de escritura, 2018).

Como se advierte en la cita, la textualización y la escritura en grupo, obligan a reconsiderar la pertinencia de las fuentes seleccionadas y volver sobre el proceso de búsqueda de la información.

Por otro lado, y según hemos advertido en los análisis previos, parte de esta “inconsistencia” entre el proceso de tratamiento de la información en las fichas de lectura y lo traspuesto al texto final, puede radicar en las características del proceso de implementación de la estrategia. Será preciso reconsiderar una introducción más temprana, consiente y con un mayor seguimiento. A la par, se requiere una revisión de las estrategias que considere los estilos cognitivos de cada estudiante para lograr una adecuación de recursos favorables a sus procesos de aprendizaje.

- **El proceso de textualización y revisión del texto del grupo de Jorge, Juliana y Alicia**

La Tabla 110 resume los cambios introducidos por el grupo, su relación con los contenidos de la SD y las sugerencias o comentarios hechos durante la revisión entre iguales (el análisis completo se recoge en el anexo 23).

Tabla 110. Resumen de cambios en la versión T2a en relación con el proceso de revisión de pares y los contenidos de la SD de Jorge, Juliana y Alicia

Párr.	Cambios introducidos en el texto	Comentarios del par hechos en el texto y en la rejilla de evaluación
1	Coherencia y organización retórica del género: en este párrafo se opta por eliminar la estructura de comienzo (planteamiento del objetivo y descripciones o valoraciones sobre las características de las elecciones teóricas) y usar un conector de continuidad, esto como recurso para incorporar el marco conceptual a la introducción del proyecto.	Tanto en la sesión 4 y 5 de la SD como en la plenaria del ejercicio de revisión, se abordó la estructura del marco conceptual como sección integrada a la introducción del texto final. En la rejilla de evaluación los evaluadores anota que se requiere mayor precisión: “pueden ser más concretos”.
2	Cohesión, adecuación: los autores añaden referentes para lograr precisión terminológica, por ejemplo, <i>términos, estas personas</i> y optan por la supresión léxica de <i>conceptual</i> . Deciden estructurar dos párrafos.	En el texto se señalan los referentes <i>estas personas</i> y la oración en donde se habla de <i>reconocimiento conceptual</i> , al frente se comenta “no es claro”.
3	Intertextualidad, corrección ortográfica: suprimen la referencia a la ley 1641 para definir el concepto de <i>Habitante de calle</i> y en su lugar introducen una Cita Integrada directa de Correa. Eliminan el acento ortográfico de <i>cómo</i> e introducen una expresión de atenuación <i>muchas</i> , para evitar la generalización.	En la rejilla de evaluación y en el texto se anota que “es necesario revisar las fuentes, pues durante las clases se ha insistido en que las normas o decretos no son los más adecuados para definir los conceptos”: Durante la SD se abordaron los criterios de: temporalidad, autoridad, respaldo, fuente y pertinencia temática, para la selección y tratamiento de la información. En el texto se señala la palabra <i>cómo</i> y <i>escogen por voluntad propia</i> , al margen del texto se anota que afirma que lo hacen por voluntad propia puede ser un juicio.
4	Cohesión y corrección ortotipográfica (intertextualidad): en este párrafo suprimen el conector y los referentes <i>además de estas claridades y grupo</i> , para el logro de cohesión. Cambian & por y para ajustarse a las recomendaciones de estilo. Estructuran un nuevo párrafo.	En la rejilla se anota que pueden ser más concretos. Durante la SD se clarificó que si bien el manual de estilo propone el uso de &, esto ocurre por que está escrito en inglés, dado que el texto se escribe en español, se opta por usar la letra correspondiente.
5	Cohesión y corrección gramatical: en este párrafo optan por suprimir referentes innecesarios “ <i>un asunto que hace de la habitabilidad de este grupo poblacional</i> ”.	En la rejilla se anota que pueden ser más concretos.

Párr.	Cambios introducidos en el texto	Comentarios del par hechos en el texto y en la rejilla de evaluación
6	Corrección gramatical: se suprime la preposición <i>de</i> para evitar el dequeísmo. Introducen los términos de la sigla PNUD y adecuan la cita.	En el texto se señala la abreviatura y se interroga sobre si esta ya fue referida antes. Durante la SD se abordaron algunas características de la escritura académica, entre ellas lo relativo al uso de siglas.
7	Adecuación, cohesión, organización retórica del género: optan por la sustitución léxica de <i>jugar</i> por <i>desempeñar</i> como mecanismo para lograr precisión léxica. Cambian & por y para ajustarse a las recomendaciones de estilo. Estructuran un nuevo párrafo para ampliar el paso relativo al desarrollo de los planos conceptuales. Suprimen una referencia anafórica reiterada <i>estas personas</i> y amplían la caracterización del concepto de inclusión social.	En la rejilla de evaluación se anota “pueden revisar el manual para corregir algunos aspectos de la citación”. En el texto subrayan la expresión <i>estas personas</i> .
8	Intertextualidad: estructuran un nuevo párrafo para abordar el concepto de convivencia ciudadana mediante el uso de una cita integrada directa.	Durante la plenaria de la sesión de revisión en la SD, se comentó sobre la necesidad de ampliar varios de los referentes y conceptos, se insistió en los criterios de suficiencia (al menos 12 fuentes citadas en el texto).
9	Intertextualidad: en este párrafo se amplía el concepto de resocialización mediante la descripción de sus etapas, para ello introducen la cita integrada indirecta de Restrepo, Jaramillo y Alzate.	Durante la plenaria de la sesión de revisión en la SD, se comentó sobre la necesidad de ampliar varios de los referentes y conceptos, se insistió en el criterio de suficiencia (al menos 12 fuentes citadas en el texto).
10	Cohesión: se sustituyen los términos <i>particulares</i> por puntuales e <i>insertarse</i> por <i>reincorporarse</i> .	En el texto los revisores subrayan los referentes sustituidos.
11	Intertextualidad: los autores deciden estructurar un nuevo párrafo para introducir el concepto de norma social, para ello usan una cita integrada directa de Elster.	Durante la plenaria de la sesión de revisión en la SD, se comentó sobre la necesidad de ampliar varios de los referentes y conceptos, se insistió en el criterio de suficiencia (al menos 12 fuentes citadas en el texto).
12	Organización retórica del género: el grupo incorpora un nuevo párrafo para introducir el cierre del texto mediante el uso de estrategias de síntesis, recapitulación y relación de los planos conceptuales con el objetivo del trabajo.	Frente a la pregunta en la rejilla ¿El marco conceptual presenta un cierre en el cual se retoma, sintetiza o comentan las perspectivas conceptuales abordadas? Los revisores anotaron que este requisito no se cumplía.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el análisis expuesto en la tabla, destacamos los siguientes aspectos del proceso de textualización y revisión del grupo.

En primer lugar, se observa que la mayoría de los cambios introducidos se refieren a la incorporación de la intertextualidad para ampliar los conceptos mediante la introducción de nuevas referencias bibliográficas y con la adición de párrafos de desarrollo y citas. En consonancia con lo anterior, el grupo trabaja con nuevas citas y con la transformación de algunas mediante el estilo indirecto. Además adecuan aspectos ortotipográficos para el logro de este propósito.

En segundo lugar, se aprecia que el grupo trabaja con la organización retórica del género en la ampliación de los pasos en el movimiento 1 (Introducción de los planos conceptuales), 2 (desarrollo de los planos conceptuales) y 3 (cierre). En el primer caso el cambio se advierte en la reestructuración del párrafo introductorio en coherencia con su posterior integración a la introducción del género. En cuanto al paso 2, se logra mediante una mayor fundamentación conceptual, es decir, incluyendo dimensiones de los conceptos y citas de apoyo. En el caso del paso 6, en la reescritura se hace su inclusión, probablemente, por la sugerencia consignada en la rejilla de evaluación de su par.

Por último, constatamos que los autores hacen cambios ortotipográficos y supresiones o sustituciones léxicas para el logro de la cohesión. Como hemos visto en los análisis anteriores, este tipo de cambios son recurrentes debido a la facilidad con la cual pueden advertirse tanto en la revisión propia como colaborativa.

Frente a las variaciones enumeradas, resulta llamativo que en conjunto se relacionen con las sugerencias hechas por el par evaluador o con los contenidos de la SD. Dada la recurrencia de este resultado en los casos analizados podemos correlacionar este hecho de manera positiva con el trabajo secuenciado de los contenidos y recursos del dispositivo didáctico. En apoyo a esta conclusión consignamos el siguiente testimonio recogido en el diario de escritura del grupo:

En estos tres días hemos definido como equipo la forma de corregir el trabajo según las observaciones realizadas en la clase anterior, tanto de las profesoras como de los compañeros. Nos hemos dividido las recomendaciones y empezamos con diversas discusiones de como corregir todo, que sea coherente con el propósito del trabajo, que no perdamos el rumbo de lo que se lleva hasta hora y esperando que el texto quede bien elaborado. Como siempre, un integrante del equipo toma el teclado de frente y empieza a

plasmar las conclusiones que como equipo fuimos aclarando según las recomendaciones dadas; mientras unos iban buscando otras referencias teóricas, la otra persona va redactando y leyendo en voz alta para que los otros escuchen, incluso otras personas por fuera del equipo académico. Finalmente se logra construir un texto “Marco conceptual” con lo que consideramos, tiene lo necesario para caracterizarse como un texto pertinente para el ejercicio planteado (JJA, Diario de escritura, 2018).

El comentario muestra que el grupo integra las sugerencias y desarrolla un método de revisión y textualización grupal. El método incluye estrategias sugeridas en las sesiones de la SD, tales como la lectura en voz alta de los textos, la inclusión de lectores ajenos a la comunidad disciplinar, así como recursos generados por el grupo como la división de tareas, la discusión grupal y la elección de un integrante para la redacción. Según el juicio expresado en el diario de escritura, el grupo siente que se acerca a las expectativas de la tarea.

- **Plano autónomo o textual: Uso de Citas Integradas (CI) y Citas No Integradas (CNI) en relación con el Discurso Directo (DD) e Indirecto (DI)**

Con respecto al uso de citas y su relación con el tipo de discurso elegido, la Tabla 112 recoge los resultados en las dos versiones de T2.

Tabla 111 Uso del Discurso Directo e Indirecto en relación con CI y CNI en T2a y T2b del grupo Jorge, Juliana y Alicia

Tipo de citas	T2a	T2b
Cita Integrada Discurso Directo (CIDD)	1	0
Cita Integrada Discurso Indirecto (CIDI)	8	12
Cita no Integrada Discurso Indirecto (CNIDI)	0	0
Cita no Integrada Discurso Directo (CNIDD)	3	0

Fuente: elaboración propia

Al igual que lo ocurrido en el proceso de Diego, el patrón de transformaciones incorporadas por el grupo se manifiesta en la elección del estilo de reporte de las citas. Según se aprecia en la Tabla 111, en la versión T2a los participantes incorporaron cuatro Citas Indirectas, en tanto que en T2b todas las citas usadas se integraron y reprodujeron mediante discurso indirecto. Tal como advertimos en los casos hasta ahora analizados, estas elecciones discursivas se relacionan con la aplicación de estrategias de paráfrasis, síntesis y reformulación.

Asimismo, se observa que el grupo opta por el uso de Citas Integradas, lo que demostraría que consideran las figuras de autoridad en la disciplina y que siguen el patrón retórico típico en esta sección. No obstante, el hecho de que apelen a la transformación del discurso de directo a indirecto, muestra cierto grado de autonomía discursiva e incorporación del principio de construcción dialógica de la intertextualidad abordado durante la SD. Al respecto los participantes refieren en su diario de escritura:

Se tiene mayor claridad para continuar y culminar el marco conceptual. Teníamos la duda que, si era necesario poner a conversar a los autores, así como se realizó en la entrega pasada del estado del arte, y efectivamente era recomendado. Esto nos llena de un poco de confianza, ya que ese ejercicio de relacionar conceptos entre autores, nos parece trabajable (Grupo JJA, Diario de escritura, 2018).

En el comentario advertimos que el grupo gestiona el conocimiento consolidado como producto de la primera escritura y refiere una actitud de confianza ganada gracias al desarrollo del primer ejercicio. Destacan como concepto clave “poner a conversar a los autores”, recurso en conexión con el uso del discurso indirecto y de los diferentes organizadores utilizados en su texto para introducir, comentar o relacionar conceptos.

- **Verbos de reporte**

En cuanto al uso de verbos de reporte la Tabla 112 resume su inserción en las dos versiones de T2.

Tabla 112. Verbos de reporte usados en T2a y T2b Jorge, Juliana y Alicia

Verbos de reporte	T2a	T2b
Verbos del discurso	8	11
Verbos cognitivos	1	1
Verbos de investigación	0	0

Fuente: elaboración propia

En la tabla se observa un comportamiento muy similar al seguido en los casos analizados, ya que, en su mayoría, el grupo utiliza verbos del discurso. Los verbos más usados fueron *definir*, *aclarar*, *plantear* y se insertaron en las dos versiones del texto para reportar las voces de los

autores en las citas integradas. Dado que todos los verbos presentan potencial evaluativo fáctico se infiere que los participantes no cuestionan el conocimiento referido.

En este sentido, el comportamiento del grupo se acerca al presentado por Diego y el grupo de Santiago y Ana María, ya que en los tres casos los autores se muestran más interesados en la transformación retórica de las ideas de los otros que en un cuestionamiento o referencia a sus estados mentales o procesos investigativos. El patrón, como hemos afirmado antes, es consistente con el propósito de la sección, sin embargo, el escaso uso de otro tipo de verbos o estructura de citas llama la atención frente a la limitación en el uso de recursos de distanciamiento y revisión crítica de los participantes.

- **Funciones de las citas**

Con respecto a las funciones de la Tabla 113 recoge los usos en las dos versiones en el texto T2.

Tabla 113 Funciones de citas en T2a y T2b de Jorge, Juliana y Alicia

Funciones de las citas	T2a	T2b
F4. Fundamentación	7	11
F8. Justificar afirmaciones	0	1

Fuente: elaboración propia

En la tabla se observa que la mayoría de las citas cumplen con la función 4 *fundamentación*. La interpretación del comportamiento es similar a la hecha en el resto de los casos, en los cuales se observa coherencia en el uso con la función retórica propia de esta sección. En este orden de ideas, las variaciones advertidas en la tabla, tales como el paso de siete citas de fundamentación a once, en T2b y la incorporación de una cita con función de justificación de afirmaciones, corresponden al incremento en las citas como parte del proceso de ampliación y desarrollo conceptual hecho en la corrección de T2b.

El dato más relevante en cuanto a las funciones de las citas es el arrojado frente al trabajo de escalamiento del conocimiento, pues mientras que la versión T2a etiquetamos tres casos, en versión T2b se codificaron nueve casos. Este aumento sugiere que el grupo se ocupa de comentar, relacionar o ampliar la comprensión de los conceptos citados en un mayor despliegue de la intención interactiva.

- **Estrategias de interacción y posicionamiento**

La Tabla 114 recoge el uso de estrategias de interacción y posicionamiento introducidas por el grupo y su evolución en la versión final luego de la revisión colaborativa.

Tabla 114 . Resumen de uso de estrategias de interacción en T1a y T2b Jorge, Juliana y Alicia

Estrategias de interacción		T1a	T2b
Posicionamiento	Expresiones de elusión o compromiso "Hedges"	4	4
.	potenciadores o "Boosters"	9	7
	Marcadores de actitud	5	8

Fuente: elaboración propia

En el comportamiento registrado en la tabla es llamativo que en la versión T2b el grupo haya disminuido el uso de potenciadores y aumentado los marcadores de actitud, aunque no significativamente. El hecho es relevante pues los potenciadores pueden interpretarse como marcas de seguridad en las afirmaciones (Hyland, 2005) y los marcadores de actitud con valoraciones subjetivas o afectivas, lo cual podría indicar muestras de una menor implicación en T2b. No obstante, la revisión detallada (ver anexo 23) muestra que los cambios obedecen a las ampliaciones o ajustes antes descritos; por ejemplo, en el párrafo introductorio se usaron los marcadores de actitud que subrayamos y que posteriormente fueron suprimidos:

“Es necesario aclarar algunos conceptos claves para la comprensión del tema propuesto y sus diferentes vertientes”.

“Es oportuno entonces realizar un recorrido hacia algunos conceptos centrales y a sus respectivos temas relacionados” (Grupo JJA, Marco Conceptual, 2018).

Como aclaramos antes, estas supresiones se hicieron por sugerencia de los pares como posibilidad de ajustar el texto a la estructuración del género y de lograr precisión, por tanto los cambios no se leen como estrategias explícitas de distanciamiento sino como derivadas del proceso de revisión.

- **Organización retórica del género**

Según se aprecia en la Tabla 115, el seguimiento de los movimientos y pasos en las dos versiones, no dista significativamente del hecho por el resto de los grupos.

Tabla 115 Estructura de la movida Estudios previos en T2a y T2b de Jorge, Juliana y Alicia

Movimiento	Paso	T2a	T2b
1. Introducción de la declaración conceptual	2. Introducción de los conceptos y orden la exposición	x	x
	3 exposición de los enfoques, autores o perspectivas teóricas o conceptuales	x	x
2. Desarrollo de los planos conceptuales	5 Justificación de la elección de los autores, conceptos o teorías	x	x
	6 Presentación de los conceptos según sus dimensiones o aspectos.	x	x
	7 Relación de la forma de apropiación de los conceptos	x	x
3. Cierre	8 Exposición de los conceptos y teorías expuestos en relación con tu objetivo de investigación.		x

Fuente: elaboración fuente propia.

Únicamente advertimos que el grupo incorpora el paso 3 correspondiente al cierre, lo cual, según vimos en el análisis comparativo de los textos, pudo estar motivado por las sugerencias de los pares revisores, quienes en la rejilla de evaluación anotaron que no se advertía un cierre para el retome, síntesis o comentarios de las perspectivas conceptuales abordadas. El resto de los pasos, como mostramos en el análisis comparativo de los cambios en T2b, fueron modificados para lograr profundidad y desarrollo.

4.4.5 Síntesis del análisis y de los resultados

En este apartado nos ocupamos del proceso de construcción de la intertextualidad del marco conceptual. Al igual que en la sección anterior analizamos la relación entre algunas de las estrategias de evaluación formativa, los contenidos de la SD y el logro de los objetivos de aprendizaje lingüístico propuestos. En este sentido, revisamos el proceso de incorporación de los saberes abordados en las sesiones 5, 6, 7 y 8, en las cuales hicimos énfasis en las actividades de selección, clasificación y tratamiento de la información; la planeación de la escritura (uso de matrices o planes de escritura); las estrategias retóricas para la incorporación de la voz propia y las voces de los otros, la estructura retórica del género y la revisión colaborativa de borradores. Los análisis y resultados nos permiten establecer los siguientes aspectos:

Con respecto a los contenidos y estrategias usadas para el tratamiento de la información, observamos que en los cuatro casos revisados los participantes siguieron los criterios de autoridad, pertinencia, respaldo y completud para la selección de las fuentes. Estos aspectos fueron llevados tanto a la elaboración de las fichas de lectura como a la construcción de las referencias en la versión final. Dado que los elementos referidos fueron trabajados de manera explícita durante la SD, concluimos que su seguimiento se relaciona positivamente con el imput y, como discutiremos en las conclusiones generales, con la construcción de conocimiento sobre las herramientas y procedimientos propios de la esfera de la actividad de la investigación.

Aunado a lo anterior, constatamos que todos los participantes, en formas diferenciadas, siguieron y valoraron positivamente el trabajo de construcción con las fichas como un recurso que les permitió gestionar la información y lograr mayor apropiación para el momento de la escritura. Al respecto, corroboramos nuestra hipótesis inicial sobre el papel de la documentación en el logro de textos polifónicos mejor contruidos, pues, como pudimos observar, aquellos participantes que demostraron un mayor compromiso con esta actividad de la SD, entre ellos Diego y Diana, fluyeron más en la interacción con los autores e imprimieron mayor profundidad y rigor académico a sus textos finales.

Por otro lado, advertimos que la estrategia del fichaje se relacionó positivamente con la construcción del plan de escritura. Esto porque en los casos estudiados ubicamos su incorporación tanto en los párrafos de introducción, como en las fuentes efectivamente traspuestas a la versión final. Con todo, debemos reconocer que la estrategia no fue plenamente desarrollada, por cuanto el criterio de exhaustividad se vio seriamente limitado. En los casos analizados el número de fichas no superó las nueve y aunque en la versión T2b se ubicaron otras referencias, consideramos que este número revela un proceso aún incipiente de documentación que se manifestará en la calidad del producto final.

Tal como señalamos en el análisis, el seguimiento riguroso de esta estrategia fue uno de los aspectos más débiles de la SD. En la revisión crítica que adelantaremos en las conclusiones globales nos ocuparemos de discutir sobre su forma de incorporación y sobre las implicaciones sobre la reflexión en cuanto a estilos cognitivos individuales y otros factores asociados.

En cuanto a la elaboración de una matriz para la planeación de la escritura, el análisis mostró que los participantes se acogieron a su desarrollo y seguimiento durante el proceso de escritura. Aunque en el caso de Diana y del grupo de Santiago y Ana María, el plan varió en el planteamiento de conceptos y autores, la mayor parte de los elementos previstos fueron llevados a la versión T2b. De acuerdo con la triangulación de los datos concluimos que esta estrategia permitió:

- Articular elementos constitutivos de la arquitectura de la investigación tales como el tema, pregunta, objetivo general, objetivos específicos, conceptos, subconceptos y autores o referencias bibliográficas y con ello contribuir al aprendizaje de contenidos del área (metodología de la investigación en Ciencias Sociales).
- Proponer un orden para el abordaje y progresión temática del texto.
- Establecer una conexión entre el proceso de búsqueda y registro de la información consignada en las fichas de lectura y su organización en un plan de escritura.
- Facilitar el proceso de textualización con el seguimiento de un orden, conceptos y autores para integrar.

En lo relativo al proceso de revisión apreciamos que lectura entre pares aportó elementos positivos para el proceso de escritura, entre ellos, la posibilidad de asumir roles diversos (autor-lector-revisor) y por ende reconocer conductas, conocimientos y valores propios de cada identidad.

En conexión con lo anterior, el hecho de acercarse al texto de un compañero en el seno de la misma actividad discursiva y bajo la óptica de revisión de contenidos específicos, en este caso la construcción de la intertextualidad en el género, favoreció una actitud reflexiva sobre los procesos de la escritura y propició actividad metalingüística que no solo influyó en las transformaciones hechas en la versión T2b de los textos -las cuales pudimos reconocer en el análisis comparativo-, sino que además permitió hacer mayor consciencia de los propios desarrollos escriturales.

Como pudimos identificar en el análisis, este proceso varió tanto en la profundidad de las evaluaciones recibidas como en las transformaciones hechas en los textos a raíz de las sugerencias o cambios del revisor. En el caso de Diana apreciamos un proceso de revisión centrado en aspectos de la forma y una variación mínima entre versiones, en tanto que en los otros participantes se observó un trabajo más profundo tanto de revisión como de transformación textual.

Nuestra evidencia apunta a considerar que esta variación se explica por los factores individuales comprometidos en la tarea, por ejemplo, el grado de implicación en la revisión del texto del otro y por ende de reflexión sobre el propio o la confianza para recibir y hacer evaluaciones. Al respecto durante la evaluación de la sección, varios de los participantes argumentaron que carecían de los conocimientos o autoridad para interferir sobre la escritura de otros.

En lo relativo a la construcción de la intertextualidad y sus manifestaciones en los dos planos del discurso, observamos resultados similares a los encontrados en la primera parte del análisis. Salvo en el caso de Diana, pudimos apreciar que las transformaciones entre versiones obedecieron a la conversión del discurso directo en indirecto y con ello un logro de mayor autonomía discursiva. Con todo se advierte que este logro en la sección es más apreciable que

en la anterior, por cuanto en la elaboración del marco conceptual se tiende a demostrar un mayor apego por los contenidos referidos y una mayor necesidad de reportarlos textualmente.

Así pues, corroboramos nuestra conclusión con respecto a que este fue uno de los aprendizajes mejor logrados por los participantes. Otras generalidades advertidas fueron:

- El predominio de la función 4 (fundamentación), la cual, como he hemos aclarado, es coherente con la función retórica de la movida.
- Recurrencia en el uso de verbos del discurso con ausencia de marcas de evaluación negativa, lo cual señala que los autores asumieron posición más neutral frente a los enunciados retomados.
- Mayor presencia de construcciones de *escalamiento del conocimiento*, las que hemos relacionado con la expresión de un compromiso de los escritores con la discusión, valoración o relacionamiento del discurso referido en su texto.
- Uso progresivo de estrategias de posicionamiento e interacción tales como el uso de potenciadores y la inclusión de pronombres y recursos para la inclusión del lector.

Por último, el análisis de la estructuración del género en movidas y pasos según los modelos prototípicos estudiados nos permite apoyar la conclusión hecha en la primera parte del análisis, según la cual exposición explícita a los géneros y el estudio regulado de sus características contribuye al logro de un mejor reconocimiento de estos, por ende, con una mayor integración de los participantes en las comunidades de habla. No obstante, la evidencia sugiere que el reconocimiento sigue siendo más instrumental en tanto que los pasos se siguen rigurosamente, pero no puede apreciarse lo mismo en la profundidad y desarrollo de operaciones discursivas como la argumentación o apropiación conceptual. Estas advertencias nos sugieren reinterpretaciones sobre algunos de los recursos y momentos planeados para trabajo con la SD.

5 CAPÍTULO V CONCLUSIONES FINALES

En los capítulos anteriores presentamos los análisis, algunas discusiones y conclusiones preliminares frente a los objetivos de la investigación. En este apartado nos ocuparemos de recoger los aspectos más relevantes de nuestro trabajo. Para ello planteamos tres momentos. En el primero hacemos una síntesis del camino recorrido para evaluar el conjunto de opciones teóricas y metodológicas hechas en las dos fases de la investigación. Posteriormente, retomamos nuestros objetivos y preguntas de investigación para relacionarlos con los principales hallazgos, antecedentes y teorías expuestas inicialmente y esbozar los aportes de nuestra investigación a los estudios de la didáctica de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la formación superior. Finalmente, recogemos las limitaciones y perspectivas de investigación derivadas de este ejercicio.

5.1 Nuestro recorrido en esta investigación

Esta investigación tuvo como principio una inquietud emergida de mi experiencia como docente de lengua materna en un pregrado de Ciencias Sociales de una universidad pública colombiana. En el marco de esta experiencia implementamos una estrategia de apoyo de la escritura del proyecto de grado basada en talleres cortos de redacción. Dicho proceso si bien mostró ventajas para los estudiantes, pronto nos llevó a identificar inconvenientes en el logro de la escritura a partir de fuentes que no se superaban con este solo espacio y que planteaban problemas mucho más serios como la deserción del curso, la sanción por conductas de plagio y la interrupción del proceso de graduación.

Estos aspectos me llevaron a considerar que requeríamos una intervención pedagógica centrada en la construcción de la intertextualidad, integrada al currículo, bajo la orientación de los docentes de metodología de la investigación y de lengua y orientada según los principios de la secuenciación didáctica. A partir de estos supuestos planteamos el objetivo central de la tesis: *estudiar las contribuciones del desarrollo de una secuencia didáctica inserta en la formación disciplinar de un programa de pregrado en ciencias sociales en el aprendizaje de la construcción de la intertextualidad en el género proyecto de investigación.*

Para resolver el objetivo propuesto iniciamos nuestras indagaciones y tomamos las decisiones que presentamos y discutimos a continuación:

Las opciones teóricas

En nuestro estudio la enseñanza aprendizaje de la intertextualidad en el género académico proyecto de grado ha sido comprendido desde el enfoque *alfabetización académica*, el cual deriva sus principios de las perspectivas *escribir a través del currículo* y *escritura en las disciplinas*. Entre nuestras razones para escoger estos enfoques argumentamos:

- Estas perspectivas nos permitieron comprender la escritura, en este caso, del género proyecto de grado, como actividad semiótica situada en una comunidad con usos, propósitos, herramientas, expectativas y formas de relacionamiento diferenciadas según el ámbito de aprendizaje y producción.
- El seguimiento de estos enfoques nos permitió profundizar sobre la premisa que pertenecer a una disciplina significa participar de sus formas de interacción y que dicha participación no ocurre de manera espontánea, sino que requiere procesos de inclusión o aprestamiento orientado. En nuestro estudio mostramos que la “enculturación” (Prior y Bilbro, 2011) es más pertinente cuando se hace en todas las asignaturas, como proceso de secuenciación didáctica y con el concurso de los docentes especialistas en los saberes lingüísticos y disciplinares.
- La tradición sociocultural y la perspectiva *escribir en las disciplinas (WAC)* retomadas en el enfoque de alfabetización académica advierten sobre el potencial epistémico de la escritura, es decir, sobre la relación entre instrumentos semióticos y la transformación de las condiciones de la mente. Para nuestra investigación esta relación fue central por cuanto pudimos constatar que en tanto se desarrolla la escritura se favorece la reflexión metacognitiva sobre los saberes inherentes al objeto de dicha disciplina, para el caso, sobre la metodología de la investigación y sobre los temas elegidos en cada proyecto.

- En los últimos años la perspectiva WAC ha considerado entre sus principios teóricos los propuestos de la teoría de la actividad y de los géneros discursivos, así como una seria preocupación por la constitución de un campo didáctico para la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Estos aspectos fueron clave para una comprensión global de la arquitectura de nuestra tesis, pues en esta procuramos integrar de manera coherente la triada: actividad humana, géneros discursivos y didáctica de la lengua. Tal consideración supuso generar actividad lingüística vinculada a un motivo y situación recurrente de una disciplina (Metodología de la investigación en las Ciencias Sociales) en interacción auténtica con sus géneros (el Proyecto de Grado) y con acciones didácticas reguladas por la evaluación formativa de los aprendizajes lingüísticos (SD).

Como mencionamos, otra de nuestras elecciones teóricas centrales fue la teoría de la actividad en conjunción con la de los géneros discursivos. Esta elección obedeció a nuestra comprensión de la escritura y su aprendizaje como actividad (académica, pedagógica, investigativa, social), cuyo eje son las interacciones. De acuerdo con esta perspectiva, acogimos la comprensión de Bajtin (1982) según la cual la vida y lenguaje se vinculan, esto por cuanto los humanos organizan sus participaciones sociales a partir de enunciados (con características lingüísticas, estilísticas y de contenido más o menos estables) que les permiten hacer parte de esas actividades.

Esta opción teórica nos permitió orientar dos aspectos centrales de la investigación: por un lado, el sistema de los elementos constituyentes de la actividad propiciada por la SD: *los instrumentos materiales o espirituales, las operaciones instrumentales, la esfera motivacional del objeto o motivo* de la actividad; *las acciones o tareas* individuales desempeñadas en el conjunto de la actividad y el *resultado* de esta. Por otro lado, justificar este conjunto de principios en clave de un género definido, real y en cuya producción convergen variedad de situaciones tales como la escolar, la académica y la profesional.

Este nexo, como afirmamos al inicio, puede resultar complejo pues las respuestas y formas de compromiso de sus participantes (estudiantes y docentes, incluida la mía como investigadora) no están del todo definidas. No obstante, pudimos corroborar que tal complejidad se perfila

como un desafío y oportunidad, precisamente porque enfrentar la pluralidad de roles, acciones y objetivos -guiados por la reflexión explícita- posibilita cambios en las formas de situarse en la esferas de la actividad (relaciones de poder, confianza, compromisos, formas de autopercepción, valoraciones, etc. (Ivanic, 1998), por ende, transformaciones en la identidad de los escritores y relaciones con la escritura, en nuestro caso, positivas para el proceso.

Aunado a lo anterior, consideramos que la elección de la teoría de la actividad y de los géneros discursivos fue coherente con el proyecto didáctico que motivó esta investigación, por cuanto estableció el puente entre las decisiones metodológicas que discutiremos a continuación y la naturaleza de la intervención didáctica.

En este orden de ideas, y según nuestra visión, si en la teoría de la actividad la motivación individual y social guían la participación y el desempeño, una intervención didáctica debía tener como punto de partida y de llegada la consideración de la motivación en sus dimensiones sociales (escogencia de los contenidos lingüísticos según vigencia e importancia) e individuales (consideración de las motivaciones y de las condiciones intrapsicológicas de los participantes). De allí que hayamos:

1. Elegido los contenidos lingüísticos implicados en la construcción de la intertextualidad en un género académico y científico basados en la relevancia y vigencia de estos para los participantes.
2. Armonizado la SD con los objetivos, metodologías, dispositivos de evaluación y contexto en general del curso en el cual la escritura del género era el eje de la actividad de enseñanza y aprendizaje.
3. Relacionado las motivaciones y condiciones de los participantes para propiciar espacios de interacción mediados por instrumentos de evaluación formativa tales como: asesorías, revisiones entre iguales, discusiones grupales, seguimiento de un diario de escritura, planeación de la escritura (uso de rejillas, fichas de lectura), análisis de textos ejemplares y generación de modelos o pautas de superestructura, escritura en etapas, entre otros recursos.
4. Retomado los aportes de los enfoques WAC y *writing in the disciplines* (WID) para ampliar la concepción didáctica con respecto al trabajo con los géneros, ya que, según mostramos,

esta perspectiva de trabajo ha sido sobre todo desarrollada en los contextos de educación primaria y secundaria por lo que era necesaria una reflexión situada en el ámbito de la educación superior. Tal consideración nos llevó a demostrar que es posible propiciar la adquisición, conciencia y relación con la función epistémica de un género cuando se hace en una situación de aprendizaje relativa a una disciplina, con objetivos y saberes lingüísticos y retóricos sobre la composición y sobre la disciplina misma.

Finalmente, decidimos abordar los contenidos lingüísticos desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional y de algunos de los principios de la Nueva Retórica por cuanto nos interesaba una comprensión del género según la relación funcional entre forma y contenido, de ahí que optáramos por un estudio explícito de las secciones (movidas y pasos), así como de las formas de reporte del conocimiento en los dos planos del discurso distinguidos: textual e interactivo.

Esta opción, como pudimos mostrar en el análisis de la evolución de los procesos de escritura de los participantes, fue productiva para el reconocimiento y seguimiento de la superestructura de los textos, así como de las estrategias para introducir e interactuar con las voces de otros en las secciones del género que más lo requieren.

En suma, y a la luz de los análisis y resultados expuestos, consideramos que el conjunto de opciones teóricas resultó coherente con nuestros propósitos investigativos. Con todo, creemos que la perspectiva de la alfabetización académica debe ser ampliada en futuros estudios para lograr una conjunción más potente con las líneas de estudio de las perspectivas Nuevas Literacidades Académicas (**NLA**) y *Academic Literacies* (**AcLits**), ya que en estas toma mayor protagonismo el complejo de relaciones entrecruzadas en el acto de escribir; relaciones que pueden explicar la conformación y transformación de la identidad de los escritores en el seno de una comunidad discursiva.

Las opciones metodológicas

Esta investigación estuvo signada por los principios de la Investigación Acción Educativa y su variante Investigación Acción Pedagógica (IAP), el trabajo con las Secuencias Didácticas y los estudios de caso, todo ello en el enfoque cualitativo-interpretativo aunque con el uso de algunas herramientas de orden cuantitativo incluidas para los estudios del corpus en las dos fases propuestas.

De acuerdo con nuestro análisis estas orientaciones resultaron ventajosas en varios aspectos. En primer lugar porque plantear un trabajo didáctico, en el cual el investigador es a su vez el mediador de la acción didáctica, constituye un obstáculo y una ventaja: un obstáculo debido a que las relaciones con los participantes pueden estar marcadas por formas de valoración, afectividades o distancias en los estilos de enseñanza y aprendizaje. Una ventaja pues permite el reconocimiento de las condiciones del campo didáctico así como una posibilidad de reorientar las intervenciones de acuerdo con las reflexiones emanadas de la inmersión en la actividad. En nuestro caso el desafío resultó mayor, pues ya se había compartido una experiencia de curso anterior con el grupo. No obstante, esta experiencia redundó en un mayor conocimiento de los elementos del contexto, en una relación empática y de confianza para intercambiar observaciones.

En este orden de ideas, comprobamos que cuanto más positivas sean las interacciones entre los participantes de una SD, mejores son sus resultados y sus posibilidades de transferir el conocimiento adquirido a nuevas situaciones de escritura.

En segundo lugar, consideramos que el conjunto de técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, entre ellos los cuestionarios, diarios, observación, interacción, etc., así como los materiales generados para el desarrollo de las actividades de la SD, permitieron tener un acercamiento al proceso de enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad en el género. A su vez, posibilitaron la actividad de revisión sobre los procesos de escritura en etapas, las estrategias, los contenidos disciplinares, la percepción de las tareas, entre otros aspectos, que, en conjunto, son muestras de autonomía y conciencia metacognitiva y metalingüística. El

desarrollo de estas capacidades, como advierte Parodi (2003), es un aspecto central para un escritor maduro, pues refiere su capacidad para enfrentar con acierto situaciones retórica complejas o nuevas.

Finalmente, señalamos que haber seguido las características de los estudios de caso y la IAE configuró un campo fértil de aprendizajes. De acuerdo con nuestra experiencia, trabajar con un grupo pequeño personaliza las relaciones entre todos sus participantes permite mayores espacios para la reflexión, discusión, interacción y revisión de las actividades. Como mostramos estas situaciones favorecen el aprendizaje tanto de la escritura como de los contenidos disciplinares, pero dichos aprendizajes no son exclusivos de los estudiantes, también el docente se nutre de esta experiencia porque reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas y aprende sobre su propio proceso de escritura. Con ello se corrobora el principio de Stenhouse (1975) y Elliot (1991) quienes plantean que el docente aprende a enseñar y enseña porque aprende.

5.2 Los objetivos y las preguntas de investigación

Antes de retomar los objetivos y las preguntas de investigación que guiaron nuestro trabajo nos parece pertinente recordar que la resolución del objetivo central dio lugar a la división del estudio en dos fases. En la primera de ella nos ocupamos de caracterizar los modos de estructuración de la intertextualidad y sus principales dificultades en las propuestas de investigación de algunos estudiantes del Programa. Tal descripción se planteó como un antecedente para tomar las decisiones con respecto a los contenidos lingüísticos que debíamos privilegiar en la SD, cuyo estudio constituyó el propósito de la segunda fase y el desarrollo central de la tesis.

Este primer paso en la investigación respondió a la la resolución del **objetivo específico 1: Describir los modos de estructuración de la intertextualidad y sus principales dificultades en las proyecto de investigación de los estudiantes del programa en Planeación y Desarrollo social.**

Para resolver este objetivo nos preguntamos:

¿Cuáles son los modos característicos de construcción de la intertextualidad en los marcos teóricos de algunos estudiantes del Programa?

¿Cómo los estudiantes construyen su posición como escritores en la redacción de sus proyectos de grado?

¿Cuáles son las principales dificultades advertidas en dicha construcción?

Según nuestros análisis del corpus, en esta etapa inicial de formación la construcción de la intertextualidad se caracteriza por el predominio de la reproducción directa del discurso en citas integradas y bajo la estructura de reporte activa. Tales elecciones revelan un escaso distanciamiento y posicionamiento frente a las fuentes y un excesivo apego a la figura de autoridad. Nuestros resultados confirman que estos elementos no se presentan como respuesta a variaciones o decisiones lingüísticas y retóricas en aras de posicionarse frente al conocimiento, como ocurre en textos de postgrado o de comunidades especializadas (Bazerman, 2004; Hyland, 2005; Massi, 2005; Meza, 2018; Pardo y Castelló, 2016; Sabaj y Páez, 2010; Siddharthan & Teufel, 2007; Swales, 1990; Thompson, 2005); sino que señalan relaciones entre los grados de conciencia sobre la forma y función de la citación, y sobre la representación misma de elementos como la autoría, el género y la tarea de escritura.

- Las formas de documentar, establecer distancia, compromiso o posicionamiento de la voz propia en los trabajos analizados revelan restricciones en la interacción. La evidencia nos lleva a establecer que dichas restricciones podrían originarse en las representaciones disímiles del escrito polifónico: para los estudiantes la citación parece constituir una forma de cumplir una exigencia y con ello mostrar legitimidad y acopio de información, en tanto que los docentes esperan una apropiación suficiente para interactuar con otras voces y visibilizar la propia. El desencuentro termina por generar dificultades serias que pocas veces se resuelven en los escenarios académicos o que, en el mejor de los casos, se asumen con recursos que terminan atendiendo a los aspectos más instrumentales de la citación (talleres sobre normas o programas de inserción de citas).

- Entre las principales dificultades para la inserción de las voces de los otros en el discurso advertimos la toma de información sin el seguimiento de criterios para el respecto a los derechos de autor, la acumulación de citas textuales, el desconocimiento de las pautas de estilo sugeridas para citar y la incipiente interacción o posicionamiento frente al discurso referido.

El conjunto de estas observaciones nos llevó a estimar que una intervención didáctica centrada en este objetivo, debía introducir de manera significativa:

- Procesos y estrategias que antecedan y guíen la escritura, tales como la atención a las fases de lectura, documentación, recopilación, tratamiento y discusión de las fuentes teóricas y conceptuales.
- Trabajo con herramientas de evaluación formativa, entre ellas la revisión colaborativa, la interacción, la escritura de borradores, el uso de rejillas, la construcción de pautas para la escritura, etc.
- Experiencias de exposición explícita a las características lingüísticas y retóricas del género para con ello propiciar, como sostienen Ivanic (1998) y Castelló *et al.* (2009), el reconocimiento y dominio de las particularidades de una comunidad discursiva.
- Introducción contextualizada de saberes sobre la intertextualidad tales como tipología, función, estructura, construcción e interacción con las citas. Todo ello en el enclave de la estructura retórica del género en el que se introducen.
- Una revisión y ampliación del modelo de análisis del reporte del conocimiento para tener en cuenta, además de las unidades trabajadas (tipos de citas, estructura de reporte, estilo del discurso, verbos de reporte y funciones de las citas), las estrategias para introducir la voz propia e interactuar con otros.
- La enseñanza compartida entre docentes expertos en la disciplina y en la lengua.

El establecimiento de estos principios nos condujo a desarrollar la segunda fase de la investigación, la cual constituyó la parte central de la tesis y cuyos objetivos y preguntas retomamos a continuación:

Objetivo específico 2: Fundamentar y desplegar una secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la intertextualidad en el género proyecto de grado

Frente a este objetivo nos preguntamos:

¿Qué aspectos didácticos y lingüísticos deben privilegiarse en el diseño e implementación de una SD para la enseñanza y aprendizaje de la intertextualidad en el género proyecto de grado?

Tras realizar la primera fase de la investigación concluimos que una SD centrada en el objetivo propuesto debía reunir los principios didácticos y lingüísticos referidos en el apartado anterior y hacer énfasis en el seguimiento de las fases ya suficientemente validadas por otros investigadores del trabajo con SD (ver Leviston, 1989; Reyes, 1990; Dolz, 1994; Bronckart y Schneuwly, 1996; Chevillard, 1997; Díaz, 1998; Camps, 1993; 1996, 2012; Zayas, 2012; Dolz y Pasquier, 1996; Murillo, 2010; Tormo, 2017), entre ellas:

a) Una fase de preparación de la SD para lograr una clara representación de la tarea en cuanto a los objetivos del proyecto didáctico y las metas de aprendizaje lingüístico y retórico. En nuestro caso consideramos los siguientes objetivos:

- Seguir las fases en el proceso de escritura.
- Reconocer las características globales del género.
- Dominar aspectos de la intertextualidad en el plano autónomo.
- Incorporar aspectos de la intertextualidad en el plano interactivo.

b. Una fase de realización en la cual secuenciamos las actividades y trabajamos contenidos relativos a: estrategias de documentación (fichas de lectura), planeación de la escritura (matriz), y organización retórica general (movidas y pasos en las secciones del género), tipos de citas, funciones de las citas, verbos de reporte y estrategias de posicionamiento de la voz.

c. Una fase de evaluación para revisar los textos finales y reflexionar sobre los aprendizajes sobre la intertextualidad y el género.

Frente a esta fundamentación y de acuerdo con los resultados de nuestros análisis, concluimos que el trabajo didáctico en fases y transversalizado por procesos de evaluación formativa es positivo para el desarrollo de actividad metalingüística y metacognitiva cuyo correlato, como pudimos apreciar en los análisis, puede observarse en las transformaciones y ajustes en los textos a los objetivos propuestos.

No obstante, advertimos que el estudio de los aspectos más formales de la intertextualidad como la funcionalidad de las citas y las estrategias de posicionamiento, si bien pueden reconocerse y transferirse a la escritura del texto polifónico, su dominio profundo depende de otros factores más estructurales como la imagen del escritor y su relación de identidad con la comunidad académica a la que pertenece, así como con la facilidad para desarrollar otros procesos discursivos como la paráfrasis, la síntesis y la argumentación.

Según los resultados obtenidos, los participantes que muestran mayor confianza, compromiso, sentido de pertenencia o experiencias positivas con la escritura académica, incorporan en mayor medida dichos conocimientos. En nuestra investigación, esto ocurrió con Diego y el grupo de Jorge Juliana y Alicia, cuyos perfiles de escritores daban cuenta de tales aspectos. En el caso de Diana y el grupo de Ana María y Santiago, advertimos mayores dificultades o ritmos disímiles en la incorporación de los saberes mencionados. Estos resultados coinciden con lo señalado por autores como Risemberg (1996), Zimmerman y Kitsantas, (2007), Castelló, Bañales y Vega (2010), quienes destacan la centralidad de los factores motivacionales en la efectiva integración de las pautas de retroalimentación orientadas por quienes intervienen y regulan el proceso.

En este sentido, consideramos que la secuenciación didáctica en futuras intervenciones debe propender por un trabajo más activo con estos factores motivacionales involucrando una exploración consciente de las formas de relacionarse con la escritura a lo largo de la vida y anticipando o dando un mayor espacio a las actividades al trabajo con habilidades discursivas como las mencionadas.

Nos parece importante aclarar que en principio nuestra ideación de la SD incluía actividades para estudiar la argumentación mediante el reconocimiento del modelo de Toulmin (1958) y un

mayor espacio para los ejercicios de paráfrasis y síntesis de la información. Sin embargo, por limitaciones en el tiempo y algunas interrupciones de la programación del semestre, estas planeación no pudo abordarse. Al hacer esta aclaración no damos por supuesto que su inserción hubiese arrojado resultados muy distintos, más bien consideramos que aunque las SD favorecen el aprendizaje de la lengua, dicho aprendizaje no se logra plenamente en el lapso de la secuenciación. El proceso de enseñanza y aprendizaje de aspectos puntuales de la escritura académica -como la construcción de la intertextualidad- es un continuum que debe iniciarse tempranamente y continuarse, cada vez de maneras más autónomas, a lo largo de la vida y cuyos aprendizajes irán transfiriéndose en situaciones que propongan desafíos o consolidaciones de la identidad del escritor.

Objetivo específico 3. Analizar el proceso de aprendizaje discursivo de la construcción de la intertextualidad en el género luego de la implementación de una secuencia didáctica

Para la resolución de este objetivo nos preguntamos:

1. ¿Cómo los participantes de la SD incorporan los recursos de la intertextualidad en las diferentes versiones de los textos en el plano autónomo y en el plano interactivo?
2. ¿Cómo los participantes de la SD incorporan en las diferentes versiones de sus textos los conocimientos retóricos sobre la organización del género?
3. ¿En qué sentido las actividades y recursos de la SD influyen en estas incorporaciones y aprendizajes?

En cuanto a la incorporación de los recursos de la intertextualidad en las diferentes versiones de los textos en el plano autónomo y en el plano interactivo, el análisis contrastivo de las dos versiones de los textos producidos en la SD (antecedentes y marco conceptual) permitió advertir que, aunque en diferentes proporciones, en todos los casos se presentaron cambios en los escritos cuya introducción fue conexas a los contenidos de la SD o a los resultados del seguimiento de las estrategias de evaluación formativa propuestas en la secuenciación. A continuación resumimos estos aprendizajes y discutimos su relevancia.

- En los dos textos los cambios más significativos fueron advertidos en el plano textual del discurso, particularmente en el reporte de conocimiento mediante el uso del estilo indirecto. Nuestros hallazgos muestran que luego de la implementación de la SD, los participantes optaron por reformular las citas directas e incrementar la variedad de estructuras apelando al uso de citas integradas y no integradas. Este comportamiento se interpreta, de acuerdo con autores como Millet (1999), Hyland (2001, 2002), Pollet y Piette (2002, Pollet (2004), Reuter y Delcambre (2002) y Beke (2008) con la superación del estilo sumativo o acumulativo, advertido en la primera fase de nuestra investigación. En esta dirección, consideramos que la apropiación de este saber puede interpretarse como un acercamiento a la transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985).
- En lo relativo al plano interactivo, los análisis contrastivos de los cuatro casos, nos permitieron establecer que los conocimientos mejor asimilados de la SD fueron los relativos a la integración y variación de algunas estrategias de interacción con las voces de otros, como el uso de recursos de implicación y elusión de compromiso. En coherencia con nuestros fundamentos teóricos, cuando los autores logran equilibrar estos usos para interactuar de maneras intencionadas con las voces o conocimientos precedentes, hacen evidente sus identidades como escritores (Ivanic, 1998; Ivanic y Roach, 1990; Gee, 2005; Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega, y Bañales, 2011).

Con todo, la experiencia de investigación nos conduce a pensar que estas evoluciones en los perfiles de los escritores son diferenciadas. En este sentido, el seguimiento de los diarios de escritura, los perfiles, la transformación de los textos y las valoraciones de las actividades están signadas por aspectos como: los grados de compromiso con las actividades didácticas propuestas, las valoraciones y representaciones de la tarea de escritura, las experiencias de escritura previa, las formas de organizar el trabajo en equipo y la calidad de las relaciones con los participantes del ejercicio. Según nuestros hallazgos, si estos factores son positivos para los escritores sus aprendizajes serán mayores.

Lo anterior se explica porque la manifestación de la interacción es concomitante con la construcción de la identidad. Esto quiere decir que es posible que un autor reconozca y

aprenda, gracias al seguimiento de una SD, los mecanismos de posicionamiento y las formas de establecer la intertextualidad, pero si este autor aún no experimenta confianza o suficiencia para expresar su voz, no ocurrirá tal incorporación o se limitará a una introducción mecánica o desarticulada.

- Otros aprendizajes en este plano se constataron en la ausencia de plagio o toma indebida de información, adecuación de las funciones de las citas al propósito comunicativo de la sección del género y un incremento significativo en el escalamiento del conocimiento, evidete en en las interacciones con el conocimiento reportado. Este conjunto de saberes, aunque en manifestaciones mayores o menores, revela un compromiso de los participantes de la SD con la discusión, valoración o relacionamiento del discurso referido en su texto, es decir, con el logro de una mayor autonomía discursiva.

En lo que respecta a la incorporación de los conocimientos retóricos sobre la organización del género, los análisis contrastivos de las diferentes versiones de los textos, según su estructuración en movidas y pasos, mostraron que en todos los casos el seguimiento de la organización retórica fue plenamente incorporado. De hecho, este fue uno de los aprendizajes más estables en la SD. La observación, aunque alentadora desde el punto de vista del aprendizaje de los géneros, debe ser interpretada con precaución, pues si bien observamos adaptaciones formales, no ocurrió lo mismo en el desarrollo del contenido o en el alcance de profundidad y consistencia en los pasos, particularmente en la suficiencia de fuentes y en la argumentación en secciones donde se requería aportar balances o explicitar relaciones con los objetos propios de investigación. Ante este hallazgo concluimos:

- a. La exposición explícita a los géneros y el estudio regulado de sus características contribuye al logro de un mejor reconocimiento de estos. Este reconocimiento se obtiene de manera más consciente cuando los participantes de la SD construyen sus propios modelos basados en el análisis de géneros ejemplares y cuando dichos géneros son producidos por quienes orientan la actividad de aprendizaje. Una vez más, la internalización del saber lingüístico y retórico está mediado por elementos identitarios, verbigracia, el reconocimiento de figuras de autoridad en la comunidad disciplinar. Esta conclusión es coherente con la propuesta de

autores como Bartholomae (1986) y Bazerman (1998), para quienes la enseñanza explícita de los géneros tanto académicos como profesionales puede y debe ser alentada en la universidad como parte de un compromiso de inserción de nuevos miembros a comunidades discursivas.

- b. Que el conocimiento estructural del género sea mejor aprehendido que el contenido puede deberse a dos elementos en conjunción: el primero, al hecho de que adaptar y reconocer la forma de un texto es una operación menos compleja que adecuarla a los propósitos retóricos. El segundo, a que el dominio de operaciones más dificultosas como la argumentación, la apropiación o manifestación de la voz propia, en el género trabajado, se emparenta con la madurez lingüística y la identificación en la comunidad discursiva.

De esta evidencia se desprende que, aunque los estudiantes alcancen ciertos aprendizajes del género gracias a su didactización-como ocurrió en nuestra propuesta-, el logro de los objetivos más complejos, probablemente ocurrirá en situaciones posteriores en las cuales el género se vincula con la actividad profesional de investigar. Al respecto, autores como Russell y Yañez (2002) y Lea y Street (1998) han llamado la atención sobre la especificidad de los géneros en cada esfera de la actividad y la consecuente dificultad de enseñarlos en contextos donde aún su uso no es del todo “real”, como ocurre con los géneros profesionales.

Nuestra experiencia con un género “intermedio” (a la vez académico, profesional y científico) muestra estas dificultades, pero también las ventajas de propiciar su abordaje con expectativas de aprendizaje que denominaríamos “a largo plazo”, es decir, que pueden integrarse a los objetivos de enseñanza bajo un proceso en el cual será preciso:

- Prestar mayor interés a las motivaciones de los escritores en relación con la actividad y los géneros mediante los cuales interactúan. Creemos que ello puede lograrse si además de la concertación conjunta de los objetivos de aprendizaje se propicia la participación de los escritores en situaciones que reúnan esferas de la actividad en conjunción, por ejemplo, la producción de géneros para experiencias de investigación, como semilleros de investigación, conferencias, prácticas profesionales, etc.

- Explorar y trabajar las representaciones de estudiantes y docentes sobre los objetivos de cada género. Creemos que cuanto más estrecho sea el horizonte de esta comprensión, menores serán las tensiones derivadas de las expectativas en juego.
- Procurar la participación de expertos en el dominio de esos géneros para que bajo su concurso armonicen los aspectos didácticos, lingüísticos y disciplinares.

Con respecto a la tercera pregunta, como hemos expresado antes, en el desarrollo de la SD optamos por la inclusión de estrategias y recursos inherentes a la propuesta de secuenciación didáctica como el seguimiento de las fases de escritura (procesos de planeación, textualización y revisión), interacción entre los diferentes participantes de la actividad y proporción y construcción conjunta de pautas y descriptores. Estos elementos se formularon bajo la premisa de que el uso de instrumentos en contextos de enseñanza y aprendizaje de la lengua funciona como formas de aprender procedimientos y generar actividad metalingüística y metacognitiva, las cuales, a su vez, favorecen el aprendizaje (Camps y Ribas, 2000).

Tras realizar los análisis contrastivos de las versiones iniciales y determinar la conexión de los cambios incorporados con los diferentes instrumentos usados durante la SD, pudimos concluir los siguientes aspectos:

- En las interacciones para la revisión de los textos, evidenciamos predominio de enunciados con formulación metalingüística implícita sobre aspectos de la intertextualidad, aunque no con diferencias significativas frente a los enunciados con formulación metalingüística explícita. Lo más interesante de este comportamiento fue que los enunciados, independientemente de su naturaleza (implícita o explícita), se vincularon con cambios en los textos valorados como adecuaciones al propósito comunicativo. La evidencia nos permite afirmar que existe una relación positiva entre el dispositivo y el logro de los objetivos discursivos. En este sentido, coincidimos con autores como Cardinet (1991), Camps (1994), Camps y Ribas (2000), Graham y Perin (2007), quienes relacionan la naturaleza de la lengua como instrumento de aprendizaje.

A lo anterior, quisiéramos añadir que en nuestro estudio advertimos que el hecho de que la actividad verbal sea explícita no condiciona significativamente los aprendizajes, de allí que consideremos que más allá del reconocimiento de los aspectos lingüísticos, es la conciencia sobre su importancia y funcionalidad, en el marco de su incorporación en un género, lo que termina por favorecer el aprendizaje. Ahora bien, el logro de esta conciencia está, según pudimos apreciar en el caso de Diego y el grupo de Jorge, Julián y Alicia, vinculado con el interés y mayor acercamiento a la lectura y escritura de géneros en relación a largo de sus vidas.

- Tras el análisis de las diferentes versiones de los textos, pudimos verificar que las actividades de seguimiento de los procesos de escritura, además de contribuir a una mejor incorporación de los recursos de la intertextualidad en el género, incidieron en adecuaciones en propiedades del texto, como correcciones ortotipográficas y gramaticales, uso de organizadores discursivos, sustituciones o supresiones léxicas. Aunque estos aspectos no hacían parte de los contenidos lingüísticos de la SD, su manifestación como producto de las actividades de revisión, nos lleva a plantear que el trabajo con SD enfocadas en elementos lingüísticos relativos a la intertextualidad favorecen el aprendizaje de otros aspectos del proceso de escritura. Lo anterior porque estos elementos, son más fáciles de detectar y corregir, pero también porque al volver de manera guiada sobre la escritura, se obliga a revisar niveles y elementos en conexión; por ejemplo, al hacer énfasis en las estrategias posicionamiento, los autores deberán ajustar expresiones conjuntivas propias de la argumentación.
- En cuanto a las estrategias para el tratamiento de la información (construcción de fichas de lectura y matrices para la planeación) señalamos que los participantes de la SD siguieron, incorporaron y valoraron positivamente su uso. Pudimos evidenciar, en su construcción y posterior incorporación en los textos, el logro de criterios como autoridad, pertinencia, respaldo y completud para la selección de las fuentes. Según los análisis, entre las ventajas de usar estos instrumentos se encuentra que permiten articular coherentemente elementos constitutivos de la investigación, aportar un orden para el abordaje y progresión temática del texto, conectar los procesos de búsqueda y registro de la información con la planeación y textualización, y lo que nos parece más importante, brindan un espacio de interacción

situada con otros géneros propios de la esfera de la actividad, entre ellos: artículos de investigación, fichas de lectura, resúmenes, notas, apuntes, entre otros. Esta posibilidad es coherente con el propósito de inserir a los estudiantes en los usos discursivos de las esferas de actividad.

- En los casos en los que los participantes mostraron un mayor compromiso con el seguimiento de los recursos –caso de Diego y Diana–, se evidenció la construcción de textos polifónicos mejor logrados, pues manifestaron una mayor interacción con los autores e imprimieron mayor profundidad y rigor académico. Sin embargo, debemos reconocer que la estrategia de fichaje no fue plenamente desarrollada o pertinente para todos los participantes. En el análisis de su construcción y transposición a los textos identificamos un proceso incipiente de documentación y una elaboración que, en muchos casos, se limitó al vaciado de la información en el instrumento. Estos vacíos se trasladaron al conjunto de los textos en el escaso desarrollo de algunos pasos donde se exigía ampliación de fuentes y discusión.

Como anotamos a lo largo del análisis, esta estrategia fue una de las más débiles en nuestra SD. Con todo, consideramos que el recurso es pertinente y es, además, un género común en la esfera de la actividad, pero creemos que debe ser objeto de una incorporación más temprana, un mayor seguimiento y retroalimentación. Asimismo, estimamos que en el diseño de las SD se debe partir de una identificación de los estilos cognitivos de los participantes para proponer estrategias variadas y acordes con cada perfil.

- El proceso de revisión entre pares aportó elementos positivos para el proceso de escritura, entre ellos, la posibilidad de asumir roles diversos, favorecer la actitud reflexiva sobre los procesos de la escritura y propiciar actividad metalingüística y metacognitiva. Como pudimos identificar en el análisis, este proceso varía tanto en la calidad de las evaluaciones recibidas como en las transformaciones hechas en los textos a raíz de estas, de modo que algunos obtienen mayor provecho de la interacción. Nuestros resultados coinciden con lo encontrado por otros autores (Freedman, 1987; Gere, 1987; De Guerrero y Villamil, 1994; Cassany, 1999; Vargas, 2013), quienes defienden el papel de la interacción en el desarrollo

cognitivo y apuntalan esta respuesta en la teoría de *la Zona de Desarrollo Próximo*, propuesta de Vygotsky (1978).

Por último, evidenciamos que el trabajo con SD para el aprendizaje de la intertextualidad presenta notables ventajas para el aprendizaje de la escritura académica, entre ellas:

- El hecho de trabajar con un propósito comunicativo común alienta el aprendizaje de los contenidos y del mismo proceso de escritura dado que la interacción propicia la verbalización de los temas, las dificultades, las estrategias; es decir, nutre la percepción de identidad con una comunidad y sus modos de construcción colaborativa.
- La incorporación de herramientas de evaluación sumativa e instrumentos para el seguimiento de los procesos de escritura, máxime cuando algunos de ellos han sido contruidos por los participantes de la SD, facilita y alivia las cargas derivadas de las expectativas frente a la actividad de escribir. Al respecto, la idea de sentirse acompañado (en nuestro caso, por la docente de curso y de lengua), compartir reglas de interacción, léxico y criterios para el desarrollo de las tareas genera un clima de confianza, ya que como sostienen Camps y Milian (2000) y varios de los autores que se han acercado al tema de la construcción de la identidad de los escritores (ver Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Pahl y Rowsell, 2005; Ivanić, 1993, 1995, 1998 y 1999), para quienes se inician es determinante la calidad de la relación con los quienes serían sus mentores y modelos de escritura en la comunidad a la cual ingresan.
- Apelar a la enseñanza compartida entre docentes disciplinares y de la lengua ofrece un espacio idóneo para el desarrollo del potencial epistémico de la escritura. A la luz de nuestra experiencia asumir la guía de los procesos escriturales de manera secuenciada y bajo objetivos didácticos favorece los aprendizajes en ambas direcciones (lingüística y disciplinar) y promueve un ambiente de seguridad que, según nuestros hallazgos, es valorado positivamente por los participantes.

- Coincidimos con Ferreiro (1994) cuando sostiene que enfrentar a los estudiantes al conjunto de problemas que pueden encontrar en la producción de un texto propicia mejores condiciones para lectura y la escritura. En ese sentido, creemos que los conocimientos más formales de lengua pueden ser enseñados en el contexto de su funcionalidad e inserción efectiva, es decir, en la construcción de géneros para situaciones comunicativas reales. Con esta afirmación no optamos por una enseñanza estructural de la lengua, más bien apelamos al equilibrio entre conocimientos explícitos y esfuerzos por el logro comunicativo en el seno de la mediación didáctica.

5.3 Aportes, limitaciones y perspectivas de la investigación

El balance de nuestro trabajo nos permite concluir que hemos logrado aportes significativos a la comprensión de una temática que, en la mayoría de los estudios, había sido abordada desde una sola perspectiva: el reporte del conocimiento o incorporación de las voces de los otros en diferentes géneros académicos (el artículo, la tesis, la ponencia) o bien la revisión de las dificultades experimentadas por escritores noveles con la implementación de algunos dispositivos para ayudar a su superación.

Tras la conjugación de estas dos miradas en la investigación, consideramos que los aportes pueden valorarse según varias perspectivas:

En principio, nuestros hallazgos fortalecen la línea de investigación en Alfabetización Académica, por cuanto documenta opciones teóricas y metodológicas para el logro de la inclusión de los escritores noveles en sus comunidades discursivas. Como señalamos en la primera sección del marco referencial, si bien esta corriente ha mostrado significativos avances en la investigación y construcción de dispositivos para acompañar e incluir a los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura en la universidad, sus esfuerzos por acercar la reflexión dura sobre las formas de hacerlo, es decir, sobre la constitución de su campo didáctico propiamente dicho, han sido más escasas.

En este sentido, nuestro trabajo contribuye a la comprensión de que no basta con proporcionar recursos, herramientas o contenidos, sino que además es necesario didactizar esta relación mediante la atención a las etapas, la evaluación sumativa (con su variedad de estrategias) y el logro de interacciones en esferas de la actividad significativas. En este sentido, los hallazgos justifican la conjunción entre planteamientos didácticos y el uso de la escritura como herramienta semiótica para el aprendizaje.

En segundo lugar, creemos que el hecho de haber llevado la propuesta de secuencias didácticas para el aprendizaje de la lengua al escenario de la educación superior resulta relevante por las razones que ennumeramos a continuación:

- Aportamos al entendimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un aspecto central de la escritura académica: la construcción de la intertextualidad. En esta medida, consideramos que ampliamos el conocimiento sobre las formas de relacionar a los escritores en formación con la copresencia que mantienen los textos y sus implicaciones tanto en el reconocimiento de las voces en una tradición disciplinar, como en la construcción del andamiaje necesario para validar y aportar nuevo conocimiento.
- El proceso de aprendizaje de la construcción de la intertextualidad en relación con el desarrollo de una SD, nos permite constatar que su implementación en la educación superior resulta pertinente y coherente con los propósitos de formación en escritura académica. Según mostramos en nuestros análisis, los principios de la SD, tales como el seguimiento de la evaluación formativa, la generación de actividad metalingüística, el desarrollo de la escritura en etapas y la interacción con géneros en esferas de la actividad situadas, contribuye a la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, a la formación de escritores autónomos.
- La secuenciación de actividades para el aprendizaje de la lengua en el marco de un género específico, extiende los conocimientos sobre la didáctica de los géneros en la educación superior de modo que aporta elementos que fortalecen la perspectiva *writing in the*

disciplines (WID) y la fundamentación para introducir proyectos de enseñanza similares al currículo.

En tercer lugar, hemos aplicado y probado un modelo de análisis de la construcción de la intertextualidad, el cual reúne una tradición de estudios en retórica bien consolidada. Este modelo permite una visión exhaustiva de la intertextualidad en sus aspectos más formales y complejos y, por tanto, constituye un punto de partida apropiado para fundamentar SD y futuros trabajos de investigación sobre la construcción de conocimiento y de la voz propia a partir de la interacción con otras voces.

Finalmente, vemos que nuestro trabajo es útil como evidencia a favor de la integración de saberes y puentes entre las disciplinas. En nuestro caso, el trabajo en el espacio de un curso disciplinar con las transformaciones observadas en la interiorización del saber lingüístico y retórico seleccionado nos permite validar el papel epistémico de la escritura y el valor de interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento.

En el contexto de estos aportes es preciso también reconocer que nuestra investigación estuvo limitada por los aspectos teóricos y metodológicos que mencionamos a continuación:

- Una de las principales limitaciones de la investigación es que, pese a ver centrado la SD en la enseñanza compartida de la escritura, nuestra consideración del papel de la docente titular del curso fue limitada. Si bien sus aportes en el diseño de los contenidos, algunos instrumentos y socializaciones fueron definitivos en el desarrollo de la SD, no pudimos dar cuenta de la relación de los aprendizajes y logros con su intervención, sus interacciones o comentarios a los textos. Consideramos que en próximas investigaciones esta limitación debe superarse, pues seguramente aportará a la comprensión de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica y su potencial epistémico. Creemos que una conjugación más evidente de los enfoques acogidos en este estudio con los aportes de la corriente *literacidades académicas* podría orientar la mirada frente a las relaciones de poder entre estudiantes y docentes y su posible implicación en la construcción o evolución de la identidad.

- Otro de los aspectos débiles de la SD fue el poco espacio que pudimos reservar para el trabajo con aspectos críticos en la construcción de la intertextualidad y de la voz de los autores en el discurso, tales como los recursos de la argumentación, síntesis y paráfrasis de la información. Aunque destinamos actividades de la secuenciación al tratamiento de estos temas, debimos cancelar algunas sesiones por las asambleas y paros convocados durante el semestre en la Universidad.
- Una tercera dificultad fue la experimentada con el registro de las revisiones entre pares, pues habíamos previsto obtener evidencia de la interacción oral y, por ende, de la actividad metalingüística generada para contrastarla con los cambios introducidos en los textos. No obstante, no tuvimos en cuenta que varios de los participantes trabajaban de manera individual, por lo cual descartamos estos datos.
- Si bien en nuestros análisis tuvimos presente la relación de los aprendizajes y logros de los objetivos con la producción o el trabajo en equipo e individual, no contemplamos la aplicación de instrumentos dirigidos a estudiar de manera rigurosa estas variables. Creemos que en estudios posteriores un análisis más amplio de estos aspectos dará una visión más sólida y armonizada con las teorías socioconstructivistas y sociocognitivas.
- Por último, consideramos que aunque logramos una visión fundamentada de las formas de construcción de la intertextualidad y de las dificultades en su estructuración –fase 1 de la investigación– esta visión estuvo sesgada por el hecho de que el corpus que analizamos no fue producido por los participantes de la SD, por lo que obtuvimos una base para formular nuestro dispositivo, mas no un antecedente que nos permitiera comparaciones en la evolución del escrito. Una alternativa a esta dificultad hubiese sido el diseño de un estudio experimental con un grupo control. No obstante, el cambio de pensum ocurrido en el momento de aplicación de la SD, impidió que la docente titular tuviera dos grupos con el mismo curso.

Pese a estas limitaciones consideramos que con los resultados obtenidos en nuestro trabajo contribuimos con una mejor comprensión, tanto de las formas de construcción de la intertextualidad, como de las posibilidades didácticas para su enseñanza y aprendizaje.

Esta conjunción de elementos ha sido poco explorada, al menos en lo que respecta al género y población elegida, por lo que este ejercicio constituye un antecedente para investigaciones y prácticas enfocadas en dichos aspectos. Esperamos que, tal como ha ocurrido en la Institución en donde tuvo lugar esta investigación, los resultados puedan ser apropiados en otros contextos de la educación superior para avanzar en el propósito de forjar la identidad de los estudiantes como escritores de una disciplina y, con ello, en el desarrollo del potencial epistémico de la escritura.

Referencias

- Adam, J. (1985). Quel types de textes? *Le français dans le monde*, (192).
- Adam, J. (2005). *Linguistique textuel: Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.
- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ainciburu, M. (2014). El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ELE. Herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario. En N. M. Contreras (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 33-42). España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Aristóteles. (1990). *Retórica*. Gredos, Madrid 1990.
- Aristóteles. (2004/2013). *Poética* (6ta reimpression). Madrid: Alianza Editorial.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de Tesis. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44(1), 95-118.
- Arnoux, E. (2010). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Eds.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 25-39). Río cuarto, Argentina: UniRío.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C., y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: EU de BA.
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira C., y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), pp. 1-16.
- Atkins, S., Clear, J. & Ostler, N. (1992). Corpus Design Criteria. *Journal of Literary and Linguistic Computing*, 7(1), 1-16.
- Ávila, N., González, P., y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560.
- Badley, G. (2009). Academic writing as shaping and re-shaping. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 209-219.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bañales, G., Vega N., Reyna, A., y Rodríguez, B. (2013). Investigación de la lectura y la escritura académica en la educación media y superior en México: perspectivas, avances y desafíos. En A. Carrasco Altamirano y G. López Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (159-195). México: Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura.

Barriga, J., y Viveros, M. (2010). *Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita*. México: CREFAL.

Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas I: la antigua memoria: ayuda memoria*. Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.

Bartholomae, D. (1985). Investing the University. En M. Rose (ed.). *When a writer can't write studies writer's block and other composing process problems* (pp. 273-285). New York: Guilford.

Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408.

Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. En C. Bazerman & P. Prior (eds.). *What Writing Does and How It Does It An Introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 83-96). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bazerman, C. (2009) Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. En C. Bazerman., A. Bonini & D. Figueredo (Eds). *Genre in a changing world* (pp.279-294). Colorado/Indiana: Parlor Press and WAC Clearinghouse.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.

Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación* (Tesis doctoral). Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 25, 13-35.

Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado.

Benvegnú, M. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (coord.). *Leer y escribir en la universidad, col. Textos en Contexto* (pp. 5-21). Buenos Aires: Lectura y Vida.

Benvegnú, M., Galaburri, M., Pasquale, R., Y Dorrrozoro, M. (junio, 2001). *La lectura y escritura como prácticas de la comunidad académica*. En las I Jornadas sobre La lectura y la escritura

como prácticas académicas universitarias. Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58), 43-64.

Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Bhatia, V. (2002). A generic View of academic discourse. En J. Flowerdew (ed.), *Academic discourse* (pp. 21-39). Harlow: Pearson Education.

Biber, D., Connor, U., & Upton, T. (2007). *Discourse on the Move*. Amsterdam: John Benjamins.

Bisbe, L. (2015). Funciones discursivas de la cita directa en la presentación e interpretación de los datos de investigación en artículos de antropología social. *Lenguaje*, 43(2), 271-300.

Blanco, C., y García, L. (2011). Producción académica: Géneros textuales, temáticas y autorías en la Revista de Pedagogía 1996-2006. *Investigación Educativa: Venezuela en Latinoamérica Siglo XXI. Comp., A. Salcedo. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central de Venezuela*, 35-49.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.

Bolívar, A. y Betancourt, G. (2002). Estructuras de reporte y atribución de la información en la noticia periodística. *Núcleo*, 1(19), 41-56.

Bolívar, A., y Beke, R. (Eds.). (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Lectura y Vida*, 19(4), 13-20.

Braithwaite, C. (1984). Towards a conceptualization of "speech community". In *Papers from the Minnesota Regional Conference on Language and Linguistics*. 13-29.

Braslavski, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2), 6-21.

Britton, J. (1970). *Language and Learning*. London: Allen Lane.

Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities 11-18*. London: Macmillan.

Bronckart, J. (1985). *Les sciences du langage: un défi pour L'enseignement?* Paris: Unesco Delachaux et Niestlé.

- Bronckart, J y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (9), 61-78.
- Busseniers, P., Giles, D., Núñez, P., y Rodríguez. V. (2010). The research proposal at the BA in English of a major public university in East Mexico: a genre and register analysis of student writing. En M. Perales (Ed.). *Literacy in Mexican Higher Education: Text and contexts* (pp. 74-177). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camargo, Z., Uribe, G., y Zambrano, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), 102-114. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740750007>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y aprendizaje*, 16(62-63), 209-217.
- Camps, A. (1994): *L`ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1996). Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2,43-57.
- Camps, A. (2004). Objeto, Modalidades y Ámbitos de la Investigación en Didáctica. *Revista Lenguaje de la Universidad del Valle*, (32), 8-27.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SD). En A. Camps y F. Zayas (coord). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp.31-36). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), 23-41.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MECD.
- Camps, A., Guasch, O., y Ruiz Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, (55), pp. 71-80.
- Camps, A., y Ribas, T. (1996). Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión. En M. Pérez Pereira (Ed), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego* (pp.655-669). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

- Camps, D., Recuero, Y., Samar, M. E. y Ávila, R. E (2005) Análisis bibliométrico de tesis de doctorado del área de las Ciencias de la Salud: primera parte, Odontología. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba*, 62 (3), 53-56.
- Cardinet, J. (1991). L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain. Neûchatel: Recherches 91101.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la Universidad? *Cuadernos de psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Carlino, P. (2002a). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2002b). Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 1-16. Recuperado de: http://www.rieoei.org/edu_sup9.htm
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2003c). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, 24(25), 41-62.
- Carlino, P. (2004a). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, (1), 16-27.
- Carlino, P. (2004b). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.). *Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- Carlino, P. (2005c). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. In *Anales del Instituto de lingüística* (Vol. 24, pp. 41-62).
- Carlino, P. (2005d). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación, Series Documentos de trabajo No 19. Escuela de Educación*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57), 355-381.

Carlino, P. (Abril, 2002c). *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. En el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsección Cátedra UNESCO. Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital

Carlino, P. (Agosto, 2003b) *¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos de maestrandos en curso y de magistri exitosos*. En X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Carlino, P., Iglesias, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1) (en prensa). Disponible en: <http://www.red-u.net/>

Carrasco Altamirano. A., y López Bonilla, G. (Eds.). (2013). *Lenguaje y educación. Temas de investigación científica en México*. México: Fundación SM.

Casarin, M., y Irastrozxa, R. (2014). La citación en textos científico-académicos: normas, tradiciones y estrategias. *Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 180-191.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (6), 63-80.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. En Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad de Concepción, Concepción.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y aprendizaje*, (74) 39-75.

Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En JI Pozo y Pérez Echeverría, MP (Coords.). *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. (120-133). Madrid: Morata

Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. A. (2010). Research approaches to regulation of academic writing: The state of the question. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.

- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education*, 63(1), 97-115.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE: Buenos Aires.
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). New York: Routledge.
- Colás, M., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Barcelona: Da Vinci.
- Colombo, L. y Cartolari, M. (Noviembre, 2013). *La escritura de las tesis: el rol de las relaciones entre pares*. En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Condemarín, M. (2004). Redefinición de la literacidad y sus implicancias en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(2), 24-31.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista signos*, 50(95), 337-360.
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, 2(1), 55-76.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y educación*, 14(1), 81-97.
- Crowley, S. (1998) *Composition in the University: Historical and Polemical Essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys
- De Beaugrande, K. (1984) *Advances in discourse processes text production: Toward a science of composition*. Norwood: Ablex.
- De Beaugrande, R., y Dressler, W. (1997), *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

- De Beugrande, R. (1982). Psychology and composition: Past, Present and Future. En M. Nystrand (Ed.). *What writers Know* (pp.211-267). Nueva York: Academic Press
- Di Stefano, M. (2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso
- Di Stefano, M., Pereira, C., y Reale, A. (1988). ¿Aprender a leer y a escribir en la universidad? *Perspectiva Universitaria*, (18), 21-25.
- Díaz, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, (80). [Fecha de consulta 22 de Enero de 2020]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13208002>
- Dolz, J. y B. Schneuwly (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? *Etudes de Linguistique Appliquée*, (101), 73-86.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura. *Projectes per aprendre llengua*, (2), 21-34.
- Dolz, J., y Pasquier, A. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, (2), 31-41.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Dudley-Evans, T. (1989). An outline of the value of genre analysis in LSP work. En C. Lauren & M. Nordman (eds.). *Special language: from humans thinking to thinking machines* (pp.72-79). Clevedon: Multilingual Matters.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. En Coulthard, M. (Ed.). *Advances in Written Text Analysis* (pp. 219-228). Londres, Nueva York: Routledge.
- Eagles. (1996). *Text corpora Working Group reading Guide. EAGLES Document EAG-TCWG-FR-2*. Recuperado de <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpintr/corpintr.html>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Emig, J. (1971). *The composing Processes of Twelfth Graders*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R, L. (Ed) *Perspectives on activity theory* (pp.19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding*. Cambridge: University Press.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity- Theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta- Konsultit.
- Facultad de Ciencia Sociales. Colegio Mayor de Antioquia. (2017). *Estructura Plan de Curso Seminario de Grado*. Medellín: IUCMA.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale: LEA
- Flower, L. & Hayes, J. (1980b). The Dynamic of Composign Making Plans and Juggling Constraints. En Gregg, L. & Steinberg, E. (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp.31-50). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41 (1), 19-37.
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The cognition on discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 2, 21-32.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process or writing. *College Composition and Communication*, 32 (2), 365-387.
- Fowler, A. (1987). *A history of English literature*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gardner, S., & Nesi, H. (2012). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, 26, 1–29.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo orden*. Madrid: Taurus.
- González, B. y Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201.
- Greene, S. (1991). *Writing from Sources: Authority in Text and Task*. Berkeley: Center for the Study of Writing.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Halliday, M. (1994). *Functional grammar*. London:Arnold.
- Halliday, M. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press
- Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder education.
- Halté, J. (1989). Savoir écrire- savoir faire. *Pratiques*, 61, 3-27.

- Halté, J. (1982). Travailler en projet. *Pratiques*, 32, 38-77.
- Hasan, R. (1979). Of the notion of text. En J. Petofi (Ed.). *Text versus sentence: basic question of textlinguistics* (369-390). Hamburg: Helmut Busket.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy, C. & Ransdell, S. (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the Writer. *American Psychologist*, 41 (10), 1106-1113.
- Henao, J y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. Narváez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (Comp.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, 53-74.
- Holland, D.; Lachicotte Jr. W.; Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hudson, R. (1980) *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse*. London: Longma
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20, 207-226.
- Hyland, K. (2002a). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K. (2002b). Genre: language, context and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135.
- Hyland, K. (2002c). Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, 56(4), 351-358.
- Hyland, K. (2002d). Activity and evaluation: reporting practices in academic writing. En J. Flowerdew (Ed.). *Academic discourse* (pp. 115-130). London: Longman.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133-151.
- Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse: exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-191.

- Hymes, D. (1971). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Volume 6 (Reprinted in 2001 by Routledge). London: International Journal of Cross Cultural Management.
- Infante, I. (2000). *Alfabetización funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Irving, L. (2010). What is “academic writing?” En Ch. Lowe y P. Zemliansky (Eds.). *Writing Spaces. Readings on writing Volume 1*, (pp. 3-17). West Lafayette: Parlor Press LLC.
- Ivanic, R. (1993). The discorsal construction of writer-identity, unpublished Ph. D. thesis, University of Lancaster.
- Ivanic, R. (1995). Writer identity. *Prospect: The Australian Journal of TESOL*. 10, 1-31.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ivanic, R. (July, 1999). A framework for thinking about writing, and learning to write. Paper presented at *Discourses and Learning conference*. Lancaster University.
- Ivanic, R. & Simpson, J. (1992). Who`s who in academic writing? En Fairclough, N. (Ed.). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Ivanic, R. & Roach, D. (1990). Academic writing, power and disguise. En R. Clark, N. Fairclough, R. Ivanic, N. McLeod, J. Thomas, & P. Meara (Ed.), *Language and power* (pp. 103-121). Clevedon, Avon: BAAL and CIL.
- Jacoby, S. (1987). References to other researchers in literary research articles. *ELR Journal*, 1 (41), 33-78.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de Lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Jakobson, R. (1988). *El Marco del Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2008). Literacies in Latin America. En B. Street y N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 321-334). Nueva York: Springer.
- Kelly, G. y Bazerman, C. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical- semantic analysis. *Applied linguistics*, 24(1), 28-55.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- Kristeva, J. (1969). *Semiótica I y 2*. Madrid: Fundamentos.

- Laborde-Milaa, I. (2002). L'angle journalistique: aide ou obstacle au positionnement des étudiants scripteurs? *Pratiques*, 113(1), 95-112.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Lea, M. (1994). I thought I could write until I came here: Student writing in higher education. En G. Gibbs (Ed.). *Improving student learning: Theory and practice* (pp. 216-226). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Lea, M. (2012). New Genres in the Academy: Issues of practice, Meaning Making and Identity. En M. Castelló y C. Dunahue (Eds.). *University Writing: Selves and text in academic societies (Studies in writing, volume 24)* (pp. 93-109). Emerald Group Publishing Limited.
- Lea, M & Street, B. (1999). Writing as academic literacies: Understanding textual practices in higher education. En C. N. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices* (pp. 62-81). London: Longman.
- Lea, M & Street, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lea, M. y Street, B. (2000). Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach. En M. Lea & B. Stierer (Eds.), *Student Writing in Higher Education. New Contexts* (32-46). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Leontiev, A. (1975). *Actividad, consciencia, personalidad*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta Ediciones.
- Leviston, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la Literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 14 (26), 197-220.
- López, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 383-412.

López, G., y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco Altamirano y G. López Bonilla. (Eds.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación científica en México* (pp. 23-50). México: Fundación SM.

López, G y Ramírez, R. (2005). *Una experiencia de lectura y escritura en el curso de resistencia de materiales para ingenieros*. En Encuentros de Educación Superior y Pedagogía, 50-62. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

López, J. (1995). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis.

López, E. (septiembre, 2010). *Producción de escritos argumentativos: la construcción de la postura del enunciator*. En jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.

Luria, A. (1997). *Conciencia y lenguaje*. México: Visor.

Maldonado, C. (1999). Discurso directo y discurso indirecto. En I. Bosque y V. Demonte (coords). *Gramática descriptiva de la lengua Española, Vol. 3* (pp.3551-3595). Madrid: Espasa.

Manzano, A., Benavides, E., Martínez, A., y Del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (18), 2-17.

Marinkovich J., y Morán, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Revista signos*, 31 (43-44), 165-171.

Marinkovich, J., Velásquez, M., Salazar, J., y Córdova, A. (2009). *Aprendiendo a escribir en las disciplinas: Articulación entre el currículum escolar y el universitario*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Marinkovich, J., y Salazar, J. (2011). Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 85-104.

Martin J.R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.

Massi, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(5), 1-8.

Meza, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grados académicos*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.

Meza, P. y Martínez, J. (2011). *La atribución del conocimiento en los TFG de psicología y de literatura en los niveles académicos de licenciatura y magíster*. En Ponencia presentada en el Sexto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

- Milian, M. (1997). Avaluar els textos escrits. En Ribas Seix, T. (ed.). *l' àrea de llengua*. Barcelona: Graó
- Miller, C. R. (1984). *Genre as social action*. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-176.
- Millet, M. (1999). Économie des saviors et pratiques de lectura. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. *Éducation et sociétés*, 2(4), 57-74.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje* (89), 65-80.
- Moje, E. (2007). Developing socially just subject – Matter Instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44.
- Monereo, C. (1999). Ensenyar a consciencia. Recuperado de: www.quadernsdigitals.net/index.php ISBN 84-7197-563-7.
- Montes, M y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39 (155), 162-178.
- Montolío, E. (2000). *Manual de Escritura Académica*. Barcelona: Ariel.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120.
- Murillo, M. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- Navarro, F. (2012). Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 6(12), 49-83.
- Olson, R. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En R.D. Olson y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona: Gedisa
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. y Torrance, N. (comps). (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de cultura económica.

- Ortiz E. (2011). La escritura académica universitaria: Estado del arte. *Íkara, revista de lenguaje y escritura*, 16(28), 17-41.
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 22, 1-16.
- Ortiz, M., López, T., García, M., Molina, G., Pernía, E., Busto, I., y Araujo, É. (2009). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras (0459-1283)*, 51(79).
- Padilla, C., Douglas, S., y López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, 963-970.
- Padilla, C., y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria, En: G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp.153-182). Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: EUVSA.
- Parodi, G. (2005). Discurso especializado y lingüística de corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolingüística. *Boletín de Lingüística*, 23, 61-88.
- Parodi, G. (2006). El Grial: Interfaz computacional para anotación e interrogación de corpus en español. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 44, 91-115.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2010). Discourse genres in PUCV-2006 Corpus of Academic and Professional Spanish: Criteria, definitions and examples. En G. Parodi (Ed.). *Discourse genres in Spanish: Academic and professional connections* (pp. 39-68). Amsterdam: Benjamins.
- Pahl, K. y Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the Classroom*. London: Sage.
- Patiño, L., y Castaño, L. (2005). La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario. *La Didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia* 1(19-129). Cali: Universidad del Valle-ICFES.
- Perelman, C., y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. París: PUF.

- Pérez, M., y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5595/5586>
- Petitjean, A. (1981). Classe, projet, équipe. Enseigner autrement. *Pratiques*, 31, 33-68.
- Petitjean, A. (1985). Apprentissage de l'écriture et travail en projet. *Études de Linguistique. Appliquée*, (59), 88-101.
- Picotto, D. (2010). Apuntes sobre un dispositivo de intervención en procesos de escritura universitaria: las tutorías de escritura de trabajos finales de la Universidad Nacional de Lanús. En A. Vázquez; N. María.; I. Jakob. y L. Pelliza, *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (p.p. 25-41). Argentina: Unirío Editora.
- Pollet, M y Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 29(29), 165-179.
- Pollet, M. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121(1), 81-92.
- Reuter, Y. y Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113(1), 7-28.
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Editorial Gredos.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Madrid: Montesinos
- Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Reyes, G. (2003). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, España: Arco Libros.
- Reyes, A. (2018). *Obras completas, XIII: La crítica de la edad ateniense, La antigua retórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ribas, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4680;jsessionid=C6285D14199B95001ADF033C936D7F00.tdx2>.
- Rincón, G., Narváez, E., y Roldán, C. (2004). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿Qué y cómo se está haciendo? *Lenguaje*, 32, 183-211.
- Risemberg, R. (1996). Reading-to-write: self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction*, 35, 365-383.

- Rohman, G & Weckle, O. (1964). Pre-writing the construction and application of Models for concept formation in writing. U.S: Office of Education.
- Román, M. y Diez, E (1989). Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma. Navarra: Dirección Provincial del M.E.C., Unidad de Programas Educativos, D.L
- Romera, M. (1996). Citas y referencias bibliográficas en el sistema de comunicación científica. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 243-270
- Rosales, P., y Vázquez, A. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 8(15), 66-79.
- Rosales, P., y Vázquez, A. (2008). La escritura de textos argumentativos a partir de fuentes contrastantes. Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. [*Documento en Línea*] Disponible: www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm [Consulta: 2015, marzo, 24].
- Rubinstein, L. S. (1957). *Ser y conciencia*. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS.
- Rubinstein, L. S. (2000). *Introducción a la psicología general*. San Petersburgo: Piter.
- Russell, Ch. & Yáñez, A. (2002). Big Picture People Rarely Become Historians: Genre Systems and the Contradictions of General Education. En Ch. Bazerman & D.R. Rusell (Eds.). *Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives* Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture and Activity.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Sabaj, O. y Páez, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística*, (22), 117-134.
- Sabaj, O. (2004). *El comportamiento de los verbos abstractos en el corpus PUCV-2003*. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso
- Sabaj, O. y Páez, D. (2011). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística*, 22, 117-134.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.

- Salazar, J., Vásquez, D. y Cano, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 162-182.
- Samraj, B. (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 55-67.
- Sánchez, A. y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura práctica en el aula. *Lectura y vida*, 31(1), 40-49.
- Sánchez, A. (2015). Análisis lingüístico de la citación en artículos de ciencias sociales y humanas. *Revista Lasallista de investigación*, 12 (1), 99-124.
- Sánchez, A. (2016). Alfabetización académica: leer y escribir desde las disciplinas y la investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 200-209. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v13n2/v13n2a19.pdf>.
- Saville-Troike, M. (1982). *The ethnography of communication: An introduction*. Oxford: Blackwell.
- Savio, A. (2011). Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38(2), 563-590.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.). *Literacy, Language and Learning* (pp. 307-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Serrano de Moreno, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento universidad. *Entre Lenguas*, (16), 27-41.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40-59.
- Siddharthan, A. & Teufel, S. (2007). Whose idea was this, and why does it matter? Attributing scientific work to citations. En *Human language technologies 2007: The conference of the North American chapter of the Association for Computational Linguistics; proceedings of the main conference* (pp. 316-323). New York: Association for Computational Linguistics.
- Silva, M. (2011). *Caracterización del apartado Marco Teórico a partir de movidas y estrategias en tesis de Magíster de Lingüística y Filosofía* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.
- Sinclair, J. McH. (1994). Trust the text. En Coulthard, M. (Ed.). *Advances in written text analysis* (pp. 12-25). London: Routledge.

- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Solé, I. (2007). La lectura como transformación del pensamiento. *Proyecto de Lectura para Centros Escolares (plec)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponible en: www.plec.es/documentos.php?id_documento=146&id_seccion=8&nivel=Bachillerato.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAO.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Sommers, N., & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication*, 56(4) 124-149.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Street, B. (1996). Academic literacies. En D. Baker, C. Fox & J. Clay (Eds.). *Challenging ways of knowing: Literacies, numeracies and sciences* (pp. 101-134). Brighton: Falmer Press.
- Street, B. (2008). New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies. En B. Street y N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-14). Nueva York: Springer.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academia and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia, M. y Burdiles, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en Tesis de Trabajo Social. *Alpha (Osorno)*, (35), 169-184.
- Tapia, M., y Marinkovich, R. (2011). Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en la formación académica inicial en el área de las Ciencias del Mar. *ONOMÁZEIN*, (24), 273-297.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, 9-12. Barcelona: Graó.
- Thomas, S. & Hawes, T. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 13 (2), 129-148.
- Thompson, G. & Ye, Y. (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12 (4), 365-382.

- Thompson, P. (2001). *A pedagogically-motivated corpus-based examination of PhD theses: macrostructure, citation practices and uses of modal verbs* (Tesis doctoral). University of Reading. Berkshire.
- Tormo, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 133-153.
- Van Dijk, T. (2000). El estudio del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.). *El discurso como estructura y proceso* (pp.21-65). Barcelona: Gedisa.
- Vanegas, R., Meza, P., y Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(1), 153-179.
- Vargas, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana* (tesis de doctorado). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Vásquez, G. (2011). *Actividades para la Escritura Académica*. Madrid: Edinumen.
- Vega, N., Bañales, G., Reyna, A., y Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), 1047-1068.
- Venegas, R. (2010). Caracterización del macro-género trabajo final de grado en licenciatura y magíster: Desde los patrones léxico-gramaticales y retórico-estructurales al andamiaje de la escritura académica. Informe Programa FONDECYT
- Venegas, R., Meza, P & Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (1), 153-179.
- Venegas, R., Zamora., S & Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49() 247-279.
- Vera, N. (2014). La formación del homo pedagogicus: entre la lectura y la escritura. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 125-145
- Vigotsky, L. (1930). Sobre los sistemas psicológicos. En L. Vigotsky, *Obras Escogidas Vol. II*, Madrid: Visor, 1991.
- Viñao, A. (1988). Alfabetización e ilustración: Difusión y usos de la cultura escrita. *Revista de educación*, 1, 275-302.

- Viñao, A. (1989). Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana. *Revista de educación*, 288, 35-44.
- Vygotsky, L. (1962). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Austral.
- Warta, V. (1996). *Embedded case reports: A genre-analysis issue in teaching English for medical purposes*. (Tesis de Magíster no publicada), Aston University. Aston, Estados Unidos.
- Weinstock, M. (1981). Citation indexes. En *Encyclopedia of Library and Information Science*. 5 (pp. 16-40). New York: Marcel Dekker.
- Weissberg, R. & Buker, S. (1990) *Writing Up Research. Experimental Research Report Writing for Students of English*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents.
- Werlich, E. (1976). *Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: Los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala; M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 437- 456). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo esto?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (coords.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 348-363). Diálogos con América Latina. México: CEFRAL. Siglo XXI.
- Zayas, F. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de educación*, (59), 63-85.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: the development of a self-regulatory skill. En S. Hidi & P. Boscolo (Eds.). *Writing and Motivation* (pp. 51-69). Amsterdam: Elsevier.

Sumario del anexo (archivo digital)



**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA, LA LITERATURA Y LAS
CIENCIAS SOCIALES**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ANEXOS

**LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA INTERTEXTUALIDAD EN EL
GÉNERO PROYECTO DE GRADO: UNA SITUACIÓN DE ESCRITURA EN LAS
DISCIPLINAS**

Doctoranda: Bibiana Yaneth Romero Chala

Directora: Doctora Anna Cros Alavedra

Bellaterra, junio de 2020

Anexo del sumario

ANEXOS	3
Anexo 1. Descripción del corpus de según los códigos, temas, objetivos y número de palabras	4
Anexo 2. Dossier de documentos iniciales para el inicio de la SD	9
Anexo 3. Guía de revisión para la escritura del estado del arte: estructura y ejemplos	10
Anexo 4. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Diana	12
Anexo 5. Análisis de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Diana	30
Anexo 6. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Diego ..	40
Anexo 7. Análisis de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Diego	62
Anexo 8. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Santiago y Ana	69
Anexo 9. Análisis de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Santiago y Ana María	83
Anexo 10. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Jorge, Juliana y Alicia	89
Anexo 11. Formato sugerido para la elaboración de las fichas de lectura	107
Anexo 12 .Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual ...	107
Anexo 13. Matriz para la planeación de la escritura del Marco Conceptual	108
Anexo 14. Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos caso Diana	109
Anexo 15. Análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos. Caso Diana	109
Anexo 16. Análisis comparativo de las versiones T2a y T2b de Diana	124
Anexo 17. Rejilla revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual de Diana	134
Anexo 18. Guía para el plan de escritura del marco teórico o conceptual	135
Anexo 19. Análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos. Caso Diego	136
Anexo 20. Rejilla revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual de Diego	150
Anexo 21. Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos caso Santiago y Ana María	152
Anexo 22. Análisis comparativo de las versiones T2a y T2b de Santiago y Ana María	162
Anexo 23. Análisis comparativo de las versiones T2a y T2b de Jorge, Juliana y Alicia	169
Anexo 24. Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos caso Jorge, Juliana y Alicia	179

ANEXOS

Algunas convenciones usadas en los anexos

Descripción	Abreviatura
Elementos de la situación de enunciación como intención, enunciadores, propósito comunicativo.	ED
Elementos relativos a la construcción de secciones, pasos y movidas retóricas.	EET
Aspectos como tipos de citas, funciones de las citas, uso del discurso directo e indirecto, estrategias de construcción de la intertextualidad.	EIN
Elementos relativos a la búsqueda, selección y organización de las referencias fuentes.	EIB
Aspectos ortotipográficos	EPTO
Aspectos gramaticales	EPTG
Aspectos de la cohesión	EPTC
Aspectos de la coherencia	EPTCH
Aspectos de la adecuación	EPTA
Juicios de valor sobre la ejecución de la tarea en general.	EV
Enunciados con formulación metalingüística	EM
Enunciados con formulación metalingüística explícita	EME
Enunciados con formulación implícita	EMI
Citas Integrada	CI
Cita no Integrada	CNI
Cita Integrada con Discurso Directo	CIDD
Cita Integrada con Discurso Indirecto	CIDI
Citas no Integradas con Discurso Directo	CNIDD
Cita no Integrada con Discurso Indirecto	CNIDI

Anexo 1. Descripción del corpus de según los códigos, temas, objetivos y número de palabras

Código	Tema del proyecto	Objetivo	Número de palabras
MC1	Centralidad sur: transformación urbana en la zona sur del municipio de Sabaneta	Comprender la transformación urbana generada en la zona sur del municipio de Sabaneta mediante el Macroproyecto centralidad sur durante los años 2012 – 2015.	1829 de 8451
MC2	Construcción de territorio en entamientos urbanos informales en la ciudad de Medellín (comuna 1 - La Avanzada y La Esperanza)	Identificar la construcción de territorio en los asentamientos informales La Avanzada y la Esperanza (Popular-comuna 1) de la ciudad de Medellín,	1478 de 7229
MC3	Plan Parcial de Mejoramiento Integral del barrio Moravia: intervención social y participación de las organizaciones comunitarias desde la perspectiva sociocultural, en el periodo 2004-2014	Analizar en el marco del Plan Parcial de Mejoramiento Integral del barrio Moravia (PPMIM), la intervención social y la participación de las organizaciones comunitarias desde la perspectiva sociocultural, en el periodo 2004 – 2014	1622 de 8273
MC4	La participación de los jóvenes en las comisiones temáticas del presupuesto participativo en la comuna 5, Castilla	Analizar la participación de los jóvenes en las comisiones temáticas del presupuesto participativo de la comuna 5 Castilla.	1825 de 8155
MC5	Condiciones de habitabilidad de las familias del morro de Moravia reasentadas hacia las urbanizaciones Álamos I y II en la comuna 4 de la ciudad de Medellín (2007-2011)	Identificar las condiciones de habitabilidad que presentan las familias del morro Moravia a partir los procesos de reasentamiento llevados a cabo durante el año 2007 al 2011 hacia el sector de Álamos.	1623 de 8393
MC6	Emprendimiento productivo agrícola liderado por productores cafeteros de la aldea caminos de esperanza del municipio de Barbosa-Antioquia, durante el periodo 2012 -2015	Describir los procesos de emprendimiento productivo agrícola liderados por productores cafeteros de la aldea Caminos de Esperanza en el desarrollo rural del municipio de Barbosa-Antioquia durante el periodo 2014 -2015.	904 de 8575
MC7	Formación de sujetos empoderados y educación popular desde el modelo pedagógico de fe y alegría Antioquia	Reconocer las estrategias del modelo de educación popular de fe y alegría Antioquia aplicadas en las instituciones educativas	4380

Código	Tema del proyecto	Objetivo	Número de palabras
		santa maría y san juan de luz durante el periodo comprendido entre el año 2011 y 2013 como una posibilidad para la formación de sujetos empoderados.	
MC8	Comprensión de los cambios socioculturales en una familia en situación de desplazamiento forzado que habita en la comuna 13 de la ciudad de Medellín.	Comprender los cambios socioculturales en una familia en situación de desplazamiento forzado habitante de la comuna 13 de la ciudad de Medellín.	10076
MC9	Sistematización de experiencias para el fortalecimiento del programa “La escuela busca a la mujer adulta”, en la institución educativa Francisco Miranda de la comuna cuatro- Aranjuez de la ciudad de Medellín (2010-2015)	Sistematizar las experiencias del programa “La escuela busca a la mujer adulta”, en la institución educativa francisco miranda de la comuna cuatro- Aranjuez, durante el período 2010-2015.	1707
MC10	Percepciones de los habitantes del corregimiento de San Antonio de prado frente a las trasformaciones de su territorio en la transición de siglo (1999- 2016)	Analizar las percepciones de los habitantes del corregimiento de San Antonio de Prado frente a las trasformaciones de su territorio en la transición de siglo (1999- 2016).	1685 de 10489
MC11	Responsabilidad social empresarial y calidad de vida	Identificar la incidencia que tiene el programa Energía Prepago como práctica de RSE de EPM en la calidad de vida y el desarrollo a escala humana de los habitantes del barrio Carpinelo 2 de la comuna Uno Popular de Medellín, entre los años 2009-2015.	1828 de 7566
M12	Mecanismos de planeación municipal y participación campesina	Analizar los mecanismos de intervención y planeación de la administración municipal para garantizar la actividad agrícola del campesino entre 2008 y 2015 en la vereda Mazo del corregimiento de Santa Elena	1587 de 6891
M13	Acciones colectivas: experiencia de la mesa de desplazados de la comuna 8 de la ciudad de Medellín desde la perspectiva del Buen Vivir.	Sistematizar las acciones colectivas de la mesa de desplazados de la comuna 8 de la ciudad de Medellín que inciden políticamente en el territorio desde la perspectiva del buen vivir (2011 a 2016).	2566 de 9034

Código	Tema del proyecto	Objetivo	Número de palabras
M14	Inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en las instituciones de educación superior del municipio de Medellín	Analizar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad visual pertenecientes a las instituciones de educación superior del municipio de Medellín.	1788 de 10260
M15	Prácticas sociales en relación con la cultura y la convivencia de los hogares beneficiarios del Plan Parcial Pajarito, Pedregal durante el periodo 2010-2014.	Explicar las prácticas sociales desde la cultura y la convivencia de los hogares de Pedregal Bajo, a partir de su reubicación como beneficiarios del Plan Parcial Pajarito, durante el periodo 2010-2014.	1120 de 7198
M16	La atención primaria en salud – APS- percepción en la calidad de vida, de las familias intervenidas por el programa Salud en el Hogar, Alcaldía de Medellín.	Determinar la percepción en la calidad de vida de las familias atendidas en la unidad hospitalaria del Doce de Octubre, en el área de riesgo cardiovascular, durante el periodo de 2014 – 2015, en la aplicación de la estrategia de APS por el programa Salud en el Hogar.	4474 de 17046
M17	Procesos de acompañamiento social que han vivido los habitantes de los barrios naranjal y arrabal de la comuna 11 de Medellín frente al Plan Parcial Naranjal	Conocer los procesos de acompañamiento social entorno a la reubicación de viviendas y negocios durante la ejecución del Plan Parcial Naranjal en los barrios Naranjal y Arrabal de la comuna 11 de Medellín.	873 de 6628
M18	Aproximación al concepto de “desarrollo” con base a la percepción de miembros de la OIA en el municipio de Medellín.	Generar una aproximación al concepto de desarrollo sustentada en la perspectiva de miembros de diferentes comunidades indígenas asociadas con la OIA.	1415 de 8216
M19	Proceso de participación ciudadana en defensa del territorio, la vocación y los recursos naturales. Proyecto nacional minero. Municipio de Támesis Antioquia.	Analizar los procesos organizativos de participación ciudadana que contribuyen en la defensa del territorio en el municipio de Támesis, en relación a proyectos megamineros entre el periodo 2005 y 2016.	1507 de 8397
M20	Procesos de participación ciudadana en el marco del desarrollo local en el corregimiento de Santa Elena para ser actores partícipes de la nueva ruralidad (2009- 2018)	Identificar los procesos de participación ciudadana en el marco del desarrollo local que implementan las organizaciones del corregimiento de Santa Elena para afrontar la nueva ruralidad en el territorio, en el periodo 2009- 2018	4088 de 12820

Código	Tema del proyecto	Objetivo	Número de palabras
M21	Participación comunitaria en el desarrollo local de la Ciudadela Nuevo Occidente	Conocer la participación comunitaria de las organizaciones sociales tipo JAC, en el desarrollo local en la Ciudadela Nuevo Occidente de Medellín, en el periodo 2008-2014.	1319 de 6583
M22	Interpretación del discurso sobre los ejercicios de planeación participativa realizados por las organizaciones comunitarias de la zona nororiental de la ciudad de Medellín en los años 1994 a 2015.	Interpretar el discurso sobre los ejercicios de planeación participativa realizados por las organizaciones comunitarias de la zona nororiental de la ciudad de Medellín en los años 1994 a 2015	2362 de 9116
M23	Los procesos de ordenamiento territorial en relación a la expansión urbana en las veredas pedregal bajo y pajarito del corregimiento San Cristóbal del municipio de Medellín en un periodo de 2006 – 2015	Describir la percepción de los habitantes de las veredas Pedregal Bajo y Pajarito del corregimiento San Cristóbal del municipio de Medellín, frente a los procesos de ordenamiento territorial en relación a la expansión urbana que se ha dado en un periodo de 2006 – 2015	1938 de 7015
M 24	La minería y el proyecto de estado para Colombia a partir del año 2001	Identificar el proyecto de estado propuesto desde el sector minero para Colombia desde el año 2001.	2298 de 12034
M25	Desplazamiento forzado intraurbano en la ciudad de Medellín corregimiento San Cristóbal, vereda la loma periodo 2012 - 2015	Describir las relaciones de los desplazados forzados intraurbanos de la vereda La loma del corregimiento de San Cristóbal con el proyecto Atención y Reparación del Conflicto Armado, de la Administración Municipal de Medellín en el período 2012-2015	2243 de 18020
M26	Calidad de vida del habitante de calle: incidencia de la materialización de la política pública de vejez y envejecimiento acuerdo 08 del 2012	Describir la forma en que se materializa, desde la unidad de programas especiales, el acuerdo 08 del 2012, por el cual se adopta la política pública de envejecimiento y vejez, en relación con el adulto mayor en situación de calle, centros de atención básica centro día no. 1 2012 – 2014.	2029 de 11789
M27	Modelo de indicadores en innovación social del índice regional de innovación social – Resindex	Analizar el diseño del modelo de indicadores en innovación social del índice regional de innovación social (Resindex) en el país vasco o Euskadi.	2892 de 14257

Código	Tema del proyecto	Objetivo	Número de palabras
M28	Percepciones del programa Buen Comienzo en familias beneficiarias en el sector Efe Gómez comuna 06 Medellín en el período 2010-2014	Conocer las percepciones del programa Buen comienzo en las familias beneficiarias del sector Efe Gómez de la comuna 06 de Medellín 2010-2014.	2499 de 8696
M29	Apropiación y re significación simbólica por parte de la población LGTBI en el Parque de los deseos, periodo 2011-2014	Conocer el proceso de apropiación y re significación simbólica por parte de la población LGTI en el parque de los deseos, en el periodo 2011-2014.	1491 de 9351
M30	Las acciones de las organizaciones sociales como la Personería de Medellín, la mesa de derechos humano de la comuna 6 y la corporación Casa Mía, frente a la problemática de fronteras invisibles en la comuna 12 de Octubre en el periodo 2010-2014	Describir las acciones que desarrollan las organizaciones sociales como la Personería de Medellín, la mesa de derechos humanos de la comuna 6 y la corporación Casa Mía frente a la problemática de fronteras invisibles en la comuna 12 de Octubre durante los periodos 2010-2014.	1642 de 7590
M31	Estrategias de las instituciones locales, frente a la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en los jóvenes de la comuna 1 barrio Santo Domingo Savio 1, del 2012 al 2014	Identificar las estrategias utilizadas por las instituciones del barrio Santo Domingo Savio 1, frente a la prevención del consumo de sustancias psicoactivas entre los años 2012 y 2014.	1495 de 12550
MC32	Cambios territoriales en la cabecera urbana del corregimiento de San Cristóbal, a partir de la implementación del Plan Parcial de Expansión Pajarito durante el periodo 2011-2014	Describir los cambios territoriales presentados en la cabecera urbana del corregimiento de San Cristóbal, a partir de la implementación del Plan Parcial Pajarito durante el periodo 2011-2014.	3377 de 12967
MC33	Las percepciones juveniles sobre los procesos artísticos y culturales del Parque Biblioteca Fernando Botero del corregimiento de san Cristóbal y su desarrollo local	Reconocer las percepciones de los jóvenes vinculados al Parque Biblioteca Fernando Botero del Corregimiento de San Cristóbal, sobre los procesos artísticos y culturales promovidos en esta entidad entre los años 2011 y 2014, como una posibilidad para el fortalecimiento del desarrollo local.	3498 de 13.585

Anexo 2. Dossier de documentos iniciales para el inicio de la SD

Diario de campo

Un diario de escritura es un documento personal que permite consignar y hacer seguimiento de los procesos de escritura. El propósito es que antes de iniciar una sesión de escritura individual o colectiva, consignes la fecha, objetivos y expectativas para esa sesión. Cuando finalices la escritura, volverás al diario para anotar lo que hiciste, la valoración de tu sesión, cómo te sentiste, qué dificultades encontraste y cómo las resolviste.

Primera sesión de escritura: mi perfil de escritor

“Pueden impedirte ser un autor publicado, pero nadie puede impedirte ser un escritor, o incluso ser mejor escritor cada día. Todo lo que tienes que hacer para ser un escritor es escribir”. Katherine Neville.

REFLEXIÓN INICIAL SOBRE EL PERFIL DE ESCRITOR

Se trata de pensar en algunos aspectos clave de su proceso de composición mediante la reflexión sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Me gusta escribir? ¿Me resulta fácil y gratificante escribir el proyecto de investigación?
2. Cuando tengo que escribir para la investigación ¿lo hago lo antes posible o acostumbro a posponer su realización hasta el último momento?
3. Cuando doy por terminado un texto ¿no vuelvo a leerlo o por el contrario siempre estoy releándolo y modificando aspectos que me parecen mejorables?
4. ¿Siempre planifico los trabajos antes de escribir o por el contrario empiezo a escribir sin pensar demasiado y después modifico lo que sea preciso?
5. Mientras escribo ¿me paro a menudo para releer y modificar lo que estoy escribiendo?

Una vez contestadas las cuestiones precedentes, comenta con tu compañero las diferencias en sus perfiles de escritores. ¿En qué aspectos actúan de forma diferente? ¿En cuáles se parecen? ¿Qué aspectos del proceder les parecen más o menos funcionales? ¿Por qué?

Segunda sesión: la escritura de la ficha de lectura

Leer el documento:

Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2010). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro--II. Reflexiones para una nueva perspectiva. Recuperado desde http://habitat.aq.upm.es/deh/adeh_5.html

A partir del documento proporcionado responder brevemente las siguientes preguntas:

1. ¿A qué tipo de texto me enfrento? (un capítulo de libro, un artículo científico, una reseña, un ensayo)
2. ¿Cuáles son los apartados del texto y cuál es la idea central de cada apartado? Subraye las ideas centrales en el texto
3. ¿Qué preguntas genera el texto?
4. ¿Qué polémicas o ideas opuestas a las propuestas en el texto pueden generarse a partir de la lectura?
5. ¿A qué autores o fuentes se hace alusión en el texto para fundamentar o contrarrestar las ideas?
6. ¿cuáles son los datos bibliográficos del documento?

Anexo 3. Guía de revisión para la escritura del estado del arte: estructura y ejemplos

Guía de revisión para la escritura del estado del arte¹

1. Introducción:

- Se menciona el objetivo general del estado del arte. Ejemplo

“En este estudio se realiza una revisión de las principales iniciativas de desarrollo e implementación de indicadores de sostenibilidad ambiental y de desarrollo sostenible en el mundo, que podrían ser relevantes para los países latinoamericanos y caribeños. Los indicadores, construidos específicamente para los usuarios correspondientes, constituyen un sistema de señales que permiten a los países evaluar su progreso hacia el desarrollo sostenible.”

- Se muestra un panorama general de cómo ha sido la producción. Ejemplo

“En los últimos años, se asiste a un desarrollo profuso en el ámbito de los indicadores para la toma de decisiones, particularmente por parte de los países desarrollados y de algunas agencias internacionales, pero también en algunos países de nuestra región, presentándose iniciativas que comprenden escalas diversas y enfoques metodológicos distintos. Algunos países están desarrollando indicadores de sostenibilidad ambiental, mientras que más recientemente, otros trabajan desde el enfoque de desarrollo sostenible, esto es incorporando (pero no necesariamente vinculando) las dimensiones económica, social, ambiental e institucional del desarrollo”.

- Se señala el vacío en este tipo de estados del arte o la necesidad de orientarlo de acuerdo con el objetivo de la investigación. . Ejemplo

“Este documento no pretende realizar un análisis exhaustivo de todo lo que se ha producido en indicadores en el mundo, sino mostrar aquellas iniciativas que son relevantes desde nuestra perspectiva regional, ya sea porque son de cobertura nacional, porque sus marcos ordenadores

¹ Todos los ejemplos de la guía han sido extraídos de Quiroga Martínez, R. (2001). *Indicadores de sostenibilidad ambiental y de desarrollo sostenible: estado del arte y perspectivas*. CEPAL.

constituyen buenas herramientas para los usuarios, o porque su calidad técnica o comunicacional potencian su propuesta en forma notable”.

- Se contextualiza cómo se hace el estado del arte: metodología, fuentes consultadas, por qué, qué periodos de tiempo se privilegiaron, qué escala tiene (local, nacional, mundial).
. Ejemplo

“Así, se privilegió la sistematización de experiencias de escala nacional, pero también se analizan algunas experiencias relevantes por su novedad metodológica, que son de escala regional o internacional. Igualmente, se dedica gran parte del estudio al análisis de iniciativas que presentan sistemas de indicadores conformados por distintos ámbitos y dimensiones, y que en su conjunto muestran las principales tendencias en los respectivos países, pero también se consideran algunos indicadores de tipo índice que podrían ser útiles a los países de la región. Finalmente, no se analiza la profusión creciente de indicadores de sostenibilidad de nivel exclusivamente regional, provincial, local, temático o sectorial”.

- Se empieza a presentar los antecedentes, para ello se escoge un criterio determinado: temporalidad, contexto (local, nacional, internacional), enfoque (teórico, metodológico), líneas de investigación, objetivos, etc. Se van presentado los antecedentes de modo que se cita, se cuentan asuntos como el objetivo, la metodología, la principal conclusión. Se combina esta presentación con estrategias como: análisis (para decir que faltó, síntesis: para reunir investigaciones, clasificación: para ordenarlas según criterios, posicionamiento: para decir qué falta y por ende cómo será preciso contribuir.

“El desarrollo sustantivo tanto de los indicadores de sostenibilidad como de desarrollo sostenible, se inicia a finales de la década del 80 en Canadá y algunos países de Europa. Pero el impulso más abarcador correspondió a la Cumbre de la Tierra, ya que para Indicadores de sostenibilidad ambiental y de desarrollo sostenible: estado del arte y perspectivas 16 poder controlar el avance de la Agenda 21, la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (Río de Janeiro, junio 1992) creó la Comisión de Desarrollo Sostenible (CDS), con el mandato de monitorear el progreso hacia el desarrollo sostenible”.

- Se concluye: síntesis de los mostrado y retome del vacío. Ejemplo:

“La literatura y los talleres de expertos confirman que los tres desafíos más importantes que se presentan son el financiamiento necesario para desarrollar sistemas de IDS de calidad, y operarlo a lo largo del tiempo; la insuficiente ponderación del potencial que estos IDS tienen como herramientas en la toma de decisiones por parte de la mayoría de nuestros gobiernos; y finalmente los problemas metodológicos tales como el insuficiente carácter sinérgico o vinculante que tienen los IDS hasta ahora propuestos o implementados”.

Anexo 4. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Diana

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
1	EET			I: Bueno, entonces para que siguiéramos con la revisión yo prepare una guía muy cortita. Esta guía recoge el ejercicio que hicimos en clase, sobre las movidas, los pasos de un estado del arte. Entonces les muestro eh, los principales pasos que podemos tener para construir un estado del arte, este es el paso y este es el ejemplo tomado de un estado del arte cualquiera, listo. Entonces como cuando empecemos a revisar lo tuyo, revisemos, miremos si maso menos estas siguiendo el paso o no.	La I contextualiza el ejercicio de revisión y explica la dinámica de la asesoría. El estudiante grupo se presenta con el borrador del texto y la I tiene la versión comentada por ella y por la docente titular, además de una guía de revisión que ha preparado a partir del ejercicio de la sesión pasada, en el cual el grupo analizó un "texto ejemplar" y estableció un modelo de movidas y paso
1	EET			I: El primer paso te habla de mostrar claramente el objetivo de tu revisión, veamos “la prospectiva ha ocupado desde hace, desde hace varias décadas la producción de conocimiento administrativos y científicos sociales que han buscado obtener la forma de cómo predecir el futuro de las circunstancias del constante cambio”	Lee el texto de DCA
1	EIN			I: El primer paso te habla de mostrar claramente el objetivo de tu revisión, veamos “la prospectiva ha ocupado desde hace, desde hace varias décadas la producción de conocimiento administrativos y científicos sociales que han buscado obtener la forma de cómo predecir el futuro de las circunstancias del constante cambio”	Lee el texto de DCA
1	EET			I: no lo supiste redactar, no es que tu hayas desarrollado las tendencias, sino que tu revisas y agrupas las investigaciones y los hallazgos de acuerdo con las tendencias	Sugiere revisar la redacción.
1				DCA: ¡Ah bueno!	
2	EET			I: "que permitió establecer diferencias entre los, la, los autores", bueno, eso ya es un asunto de decisión, eso ya está hablado en clase. “	Continúa leyendo el texto y se refiere a la duplicación de género como una elección discursiva sobre la cual ya han discutido en clase.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
2	ED			I: "que permitió establecer diferencias entre los, la, los autores", bueno, eso ya es un asunto de decisión, eso ya está hablado en clase. "	Continúa leyendo el texto y se refiere a la duplicación de género como una elección discursiva sobre la cual ya han discutido en clase.
3				I: La prospectiva como cuestión científica, desarrollo territorial tata"; entonces yo ahí te digo que sería interesante que aclararas cómo haces ese rastreo, si lo estás haciendo mmm... porque lo haces más adelante; a ver, aclarar el ámbito del rastreo está más adelante entonces	Continúa con la lectura y comenta que puede aclarar aspectos del paso 4 "enunciación de orden y criterios de presentación".
3		EET		DCA: los truco. (risas)	Se refiere a que si mencionó los aspectos del paso, pero en otro orden.
3	EET			I: mira si conviene trocarlo, revisa si te conviene, a mí me parece que resulta más ordenado decir primero cómo haces el rastreo, que lo dices acá, "se ubica espacio- temporal del 93 a 2016 con 2 (dos) escenarios principales América latina y España", ¿Cómo se hizo la selección? Ehh, ¿qué es lo que vas a conocer? y ahí si los tres enfoques en los cuales te basas	I argumenta por qué podría revisar el orden en los pasos según el objetivo de la enunciación
3	ED			I: mira si conviene trocarlo, revisa si te conviene, a mí me parece que resulta más ordenado decir primero cómo haces el rastreo, que lo dices acá, "se ubica espacio- temporal del 93 a 2016 con 2 (dos) escenarios principales América latina y España", ¿Cómo se hizo la selección? Ehh, ¿qué es lo que vas a conocer? y ahí si los tres enfoques en los cuales te basas	I argumenta por qué podría revisar el orden en los pasos según el objetivo de la enunciación

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
3	ED			DCA: o sea, ayudar a entenderlo.	propone que el cambio ayudaría a tener en cuenta la perspectiva del lector
3	EET			I: exactamente. "Entonces las investigaciones presentadas se ubican en el espacio tutu, esa revisión permite ehh proponer una clasificación o un abordaje de acuerdo con las tendencias y ubicar entonces 3 (tres)" porque tú lo haces desde 3(tres) miradas	continua leyendo y pregunta cuántas tendencias reconoce
3				DCA: 4 (cuatro).	
3	EIN			I: ah, 4 (cuatro) esas perspectivas científicas, desarrollo territorial y una visión estratégica a la sociedad y en el ámbito empresarial o administrativo, entonces mírate si ahí, sí bueno.	Corrobora que son 4 tendencias.
4	EIN			I: Todo lo que citas esa sin año ¿por qué?	En el texto que lee las citas presentan el paréntesis, en donde según APA se ubica el año de publicación de la fuente, vacío
	EPT		EV	DCA: ¡ay no! Es que yo le escribí a ella en el correo, yo le dije porque es que yo lo hice muy tarde, porque estoy trabajando, estoy haciendo muchas cosas entonces a veces no me da tiempo. A mí todavía me faltan 4 (cuatro) semestres por graduarme. Entonces yo le escribí un mensaje y le dije cójame a pasito lento con paciencia porque yo cogí más materias este, estos 2 (dos) semestres, como para graduarme más rápido cierto, le dije le voy a enviar esto porque no le he trabajado mucho, pero	DCA justifica que ha omitido el dato por las múltiples ocupaciones y aclara que ya se lo ha comentado a la docente titular.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				hay cosas que le faltan de formas, de conclusiones, complementar algunos párrafos, porque esa.	
4	EIN			I: bueno, algunos de los 2 (dos) comentarios que te hago aquí pues, son obviamente todos los autores, pero en ninguno está el año pones un paréntesis así como un cero.	
4	EIN			DCA: porque yo sé que ahí va el año, es que yo lo coloco así porque yo sé que ahí va el año, el autor el año (risas)	Continúa justificando el olvido.
4	EIB			I: bueno, pero esa es una forma difícil de trabajar, sabes, después cuando vuelvas a corregir vas a estar juepucha ¿Dónde está ortega? Y ¿Cuál era el año de ortega?, Gonzales ¿Cuál era? Entonces a qué me lleva esto, a que no sé cómo estarás haciendo el rastreo de la información ¿Cómo te sentaste a escribir esto?	Le pide a DCA que revise su forma de planear y escribir el texto, sobre todo para acceder a las fuentes bibliográficas.
4				DCA: hice unaaaa... como es que se llama, hice la matriz	Refiere que tiene la matriz para la planeación de su texto y que de allí recuperará la información.
4				I: ¿y en la matriz buscas los años?	
4			EV	DCA: sí, es que, sino que es que, yo no sé, yo a veces soy como desorganizada, si claro ahí están todas las referencias.	Admite que no sigue con cuidado los procesos de planeación.
4	EIN		EV	I: vas a hacer un doble trabajo mujer, ¿si ves como trabajas doble?, porque buscas allí, citas acá y luego tienes que volver a poner y buscar en la matriz los años y organizar, entonces dejemos eso ahí.	le sugiere de nuevo revisar su método de escritura
5	EPT			I: Y también te sugiero que en este párrafo revises la construcción del párrafo porque esto es un bloque de información enorme mira, este es nuestro criterio de construcción de párrafos entre 6 (seis) y 12 (líneas), yo te voy a decir cuantas líneas tienes.	Propone considerar la extensión del párrafo.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
5		EPT		DCA: es un párrafo alargado, es que yo pienso para escribir un libro, yo creo, risas	Admite la extensión del párrafo y justifica su estilo.
5		EPT		I: este tiene 245 (doscientas cuarenta y cinco) palabras es un párrafo grandísimo, esto es un bloque grandísimo de información del cual yo sacaré hasta 3 párrafos listo, para que se lea más fácil, revisa construcción de párrafos, mira donde puedes partir las ideas y hay expresiones que se repiten muchísimo, entonces Gonzales dice Chun dice, ortega dice todos dicen, dicen y dicen.	Le sugiere revisar la cohesión del texto y la organización.
5		EIN		I: este tiene 245 (doscientas cuarenta y cinco) palabras es un párrafo grandísimo, esto es un bloque grandísimo de información del cual yo sacaré hasta 3 párrafos listo, para que se lea más fácil, revisa construcción de párrafos, mira donde puedes partir las ideas y hay expresiones que se repiten muchísimo, entonces Gonzales dice Chun dice, ortega dice todos dicen, dicen y dicen.	Le sugiere revisar la cohesión del texto y la organización.
5				DCA: ¿uno cómo puede?	
5				I: ¿Tu qué crees?	Propone que sea ella quien proponga las estrategias para el logro de la cohesión.
5		EPT		DCA: puede ser trabajar con sinónimos, como al respecto Chun considera, en esta línea Ortega plantea, entonces Ortega plantea	DCA propone trabajar con sustitución léxica por sinonimia
5		EIN		DCA: puede ser trabajar con sinónimos, como al respecto Chun considera, en esta línea Ortega plantea, entonces Ortega plantea	DCA propone trabajar con sustitución léxica por sinonimia
5		EIN		I: considera, propone, afirma, sostiene ehh, nosotros el año pasado cuando vimos intertextualidad yo les mande una lista me parece, sino revisar como posibles si yo les mande una lista de verbos de... si no la tienes me escribes yo te la mando, de verbos de reporte, esos se llaman verbos de reporte, decir, plantear bueno (silencio).	Refiere que en el curso de Habilidades comunicativas compartieron un material sobre verbos de reporte, en los cuales pueden revisar opciones léxicas.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
5		EI		DCA: no, pero si yo ya había caído en cuenta de eso; me parecía horrible, pero yo decía, pero yo no sé cómo nombrarlos, cómo que no, dice, dice, dice y dice lo, lo hasta a uno.	Comenta que ya había identificado la reiteración, pero insiste en que no sabía cómo corregirla.
6		EI		I: ajmm, en el siguiente, después del segundo súper bloque de información (risas) al cual no llamaré párrafo, empiezas a hablar de la prospectiva en el ámbito territorial. no sé qué dijo, Ah, sí porque no haces la conclusión de lo que pasa con la primera, con el primer enfoque	Se refiere de manera "irónica" a la extensión del párrafo (existe una buena relación con la estudiante que le permite bromear sobre la estructura del párrafo) y comenta sobre una observación hecha por la docente titular sobre la conclusión o cierre sobre la primera perspectiva enunciada.
6		EI		I: Aquí abordaste la primera, "la prospectiva ha sido una disciplina científica" o sea aquí estás hablando de perspectiva desde la prospectiva científica como disciplina, ¿cierto? "Ambos estudiosos de las prospectiva concluyen que es necesario" pero tú haces una conclusión con respecto a estos 2 (dos), no tanto conclusión con respecto a esa mirada (voz de fondo: no todo) de la prospectiva como disciplina científica.	Cuestiona si hace el cierre adecuado al conjunto de la información frente a las fuentes citadas.
6		EI		DCA: no, solo a los dos juntos.	
6		EI		I: entonces yo te recomendaría sino es acá al final o acá como cerrar, destacando lo más importante y bueno.	Le sugiere de nuevo cerrar el bloque de información
6				DCA: cada cosito que yo.	Con "cosito" se refiere a cada perspectiva propuesta con su conjunto de autores y pregunta si debe hacer un cierre por cada uno
6		EI		I: de todo el bloque que es lo principal	
6		EI		DCA: pero no pues, a modo de en conclusión, sino como la conclusión de eso, como sumatoria de y lo principal de ahí.	
6		EPTC		I: eso podría ir en un párrafo aparte.	
6		EPTC		I: eso podría ir en un párrafo aparte.	
6		EPTC		DCA: si porque es aparte.	
6				I: no tiene que ir en el mismo, puede ser aparte	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
7	EIN			I: Continuo, "Frente a la perspectiva en el ámbito territorial" Ah, te dijo que revisar el estilo numerativo porque entonces la Cepal dice que el desarrollo para Gaviña no sé qué, pero si conversan, mira que acá dices para Gaviña tal cosa, sin embargo, Medina considera, aquí es interesante lo que haces porque pones a conversar a Gaviña y a Medina en el otro se siente muy enumerativo, este autor dice y este dice	Continúa leyendo el texto, comenta que revise la acumulación de citas e incorpore dialogo intertextual.
7	EIN			DCA: muy sumativo... muy sumatorio, acumulativo, un estilo acumulativo y no tanto de conversación y de lo que se trata entonces es de dialogar.	reflexiona sobre el estilo acumulativo y la forma de direccionarlo a la construcción de la intertextualidad
7	EIN			I: sí, entre los autores y luego dices "sin embargo Medina dice que, pero resulta que esta ha ido evolucionando hace una década, fundación Frey", por ejemplo, aquí haces eso pero resulta que ha ido evolucionando casi década a década y se va transformando dependiendo del contexto punto y coma... entonces cuando yo leo este punto y coma es porque fundación Frey	Comenta aspectos de la cohesión y coherencia en relación con el uso de los signos de puntuación.
7	EPT			I: sí, entre los autores y luego dices "sin embargo Medina dice que, pero resulta que esta ha ido evolucionando hace una década, fundación Frey", por ejemplo, aquí haces eso pero resulta que ha ido evolucionando casi década a década y se va transformando dependiendo del contexto punto y coma... entonces cuando yo leo este punto y coma es porque fundación Frey	Comenta aspectos de la cohesión y coherencia en relación con el uso de los signos de puntuación.
7		EPT		DCA: hace parte de lo anterior, no, es algo diferente.	
7		EPT		I: es algo diferente, fundación Frey dice, pero entonces cuando dices fundación Frey dice... es como si enumeraras ya otra cosa distinta, la aplicación responde a la necesidad de ver pero entonces te sugiero que pongas a conversar mejor esto con un conector si realmente está relacionado, entonces al respecto, frente a esto fundación Frey, y ¿fundación Frey es?	Sugiere uso de conectores para incorporar mejor el diálogo entre autores.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
7	EIB		P	DCA: no, eso lo tengo que revisar, es que algunos textos no tenían como... como muchos son capítulos de libros y cosas así, entonces como que no tenían la fuente, por ejemplo, esa estoy es como intentando buscar cuál es como el origen de ese texto que encontré sobre la prospectiva, pero sé que era algo pues dicen fundación Frey solo tengo como eso en la cabeza porque estoy buscando cual es el origen.	Comenta sobre las dificultades para ubicar las referencias bibliográficas.
7	EIB		P	I: Ah bueno, pero entonces cuando lo tengas lo aclararas ¿no?, si por alguna razón fundación Frey es el autor corporativo entonces juégatela por mencionar el título de la investigación o el título del libro que no es muy usual, pero es que fundación Frey es como fundación Frey dijo no se	sugiere revisar le tipo de autor y su incorporación
7		EI		DCA: horrible, cierto? como un evento ahí, no se algo así, carece de rigor científico	Está de acuerdo con la observación de la profe.
8		EPT		I: Finalmente la Cepal dice (risas)	Se ríe porque la palabra "dice" aparece reiteradamente.
8		EPT		DCA: dice, dice	Retoma la palabra en tono jocoso.
9	ED			I: exacto, que el desarrollo es, “es importante comprender que a través del tiempo con otros conceptos presentación, estrategias y escenarios”; aquí ya empezaste a hablar de la prospectiva estratégica. N te dijo algo de cómo estas cambiando de perspectiva para que sea más claro para el lector	Se refiere a si la docente titular le sugirió revisar la forma como distribuye la información y la organización macroestructural.
9		ED		DCA: no,	
9				I: o sea decir algo como con respecto a la prospectiva estratégica es importante comprender que esta se ha integrado.	Sugiere una estrategia para distribuir la información.
9				I: bueno puedes revisar si te viene bien.	
9		EPT		DCA: para no repetir eso	
9	EPT			I: ehh, estos se llaman conectores de distribución del texto, de las ideas en el texto, entonces como es claro que vas a abordar 4 (cuatro) que el lector te pueda seguir con asuntos como con respecto a, frente a, ahora bien, en lo que compete	Explican y comentan la función de los conectores de distribución y su conexión con la perspectiva del lector.
9	EPT			DCA: como que conecte los párrafos	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
9	ED			I: Sí, y que sepamos que ya dejaste de hablar de la perspectiva científica y ya te vas a enfocar en la territorial y ahora en, exacto entrada y que el lector se vaya ubicando, que el lector se dé cuenta que va siguiendo el orden que tu propones al principio, listo.	
10		EPT		I: Bueno sigo leyendo "churuchu, es la base con calma churuchu". Bueno al final en este párrafo... mira lee	Continua leyendo el texto y le pide que ella haga la lectura
10				DCA: "la prospectiva desde un enfoque empresarial, según Rivera y Malaver las organizaciones se encuentran inmersas en procesos..."	Lee el texto
10				I: ¿ahí termino?	Cuestiona si la idea en el párrafo es completa.
10				DCA: no	
10		EPT		I: Te lo voy a leer no lo mires "la prospectiva desde un enfoque empresarial, según Rivera y Malaver las organizaciones se encuentran inmersas en procesos de cambios corporativos"	Lee el texto para que DCA detecte el problema de coherencia
10	EPT			DCA: Ah sí, como que no conectan ¿cierto?, es un problema de coherencia.	Detecta el problema de coherencia
10		EPT		I: no (risas), porque parece que fueras a definir la prospectiva desde el enfoque empresarial, pero luego hablas de las organizaciones inmersas en el proceso de cambio permanente... supongo que es lo que estas introduciendo es el enfoque empresarial.	Con la negación y las risas se expresa de manera jocosa para indicar que sí es un problema de coherencia y luego continúa la explicación.
10				DCA: jummm	
10	ED			I: que ese el último enfoque que abordas. Entonces para eso te serviría lo que te acabo de sugerir como estrategia de organización y ahí entonces, si empiezas Rivera y Malaver ehh sostienen que las empresas se encuentran inmersas en procesos y luego pones el nuevo autor (autor no entendible) pero de nuevo el mismo estilo muy sumativo, Rivera y Malaver dijeron y este otro dijeron, pero esos 2 (dos) ¿Por qué los pones ahí?, ¿Cómo conversan?	Reitera la estrategia de organización de la información.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
10	EET			I: que ese el último enfoque que abordas. Entonces para eso te serviría lo que te acabo de sugerir como estrategia de organización y ahí entonces, si empiezas Rivera y Malaver ehh sostienen que las empresas se encuentran inmersas en procesos y luego pones el nuevo autor (autor no entendible) pero de nuevo el mismo estilo muy sumativo, Rivera y Malaver dijeron y este otro dijeron, pero esos 2 (dos) ¿Por qué los pones ahí?, ¿Cómo conversan?	Reitera la estrategia de organización de la información.
10	EIN			DCA: ok, entonces ponerlos a conversar. Listo	Está de acuerdo
10	EIN			I: , y aquí te pasas a este rastreo bibliográfico realizado permite recoger, yo te digo, convendría antes plantear una síntesis cortica	Comentan sobre ajustes al paso 6 ocupación del nicho.
10		EI		DCA: del enfoque anterior, de lo dicho	
10		EI		I: sí, y de todo lo que dijiste.	
10	ED			DCA: eso sí me dijo Natalia, eso sí me dijo, que tenía que concluir, pues sí que quedaba suelto, que el lector no tenía claridad, de que ese era el enfoque empresarial.	
10			EV	I: exacto, de los antes dicho para mostrar, ahora sí, como se pasa de enfoque, entonces ahí quedo, listo.	
11				I: Y en el último, a mí me gusta, o sea a mí en términos generales por más que tú digas que fue un ejercicio... así muy...	Valora positivamente el ejercicio de entrega
11				DCA: rápido y demás	Admite que su planeación y escritura no fueron muy cuidadas.
11	EET			I: mí me parece que está bien, pues a mí me parece que hay una buena organización de la información, hay una buena redacción, me gusta mucho que lo agrupes según cada uno de los enfoques, no sé si Natalia te dice que hay que distinguir lo internacional; yo no sé, me parece que no es tan necesario.	Continúa valorando el texto y sugiere ampliar y ajustar el paso 6.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
12			EV	I: Pero creo que al final le puedes dar mucha más fuerza a lo encuentres ¿por qué para que es hacer estado del arte? Se hace un estado del arte para decir vea estas investigaciones han llegado hasta acá, se han enfocado en estas 4 (cuatro) cosas, en estos 4 (cuatro) enfoques lo han hecho así y asa; pero entonces ahora mi investigación ¿Qué va a hacer? A estas ¿qué les falta?, ¿Qué no han dicho?, ¿A dónde llegas? ¿Qué es lo que tú vas a decir?, ¿Cuál es tu pregunta de investigación?	
12	ED			DCA: yo, bueno mi pregunta de investigación es ¿por qué la prospectiva ehh, es un enfoque?, ¿por qué la prospectiva es un enfoque importante que debería transversalizar el proceso educativo, pues como académico, formativo y laboral, de acá, pues de planeación, del profesional de planeación y desarrollo social? O sea, lo que yo estoy intentando buscar es ¿Por qué la prospectiva es necesaria para nuestra carrera como planeadores? (silencio).	Reflexionan sobre la pregunta estructura de la investigación
12	ED		I: aquí lo que dice es no se han generado propuestas que aporten a la disciplina de la planeación y con relación al desarrollo social, interdisciplinar		
12	ED		DCA: porque lo que yo ahí digo es que se ha trabajado mucho desde lo teórico, es decir en plantear teorías y metodologías para poderla abordar, pero realmente como que no se han mostrado experiencias, como que no hay una sistematización de nada que muestre que eso puede ocurrir.		
12	EPT		I: bueno, yo acá te escribo que esa conclusión me parece un buen ejercicio, pero que revisa un poco la redacción para ver cómo le puedes dar más fuerza sobre todo al final porque yo lo siento como un poquito flojo, es allí donde debe centrarse el estudio, el tuyo, de cómo se debe aplicar la perspectiva a		

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				los diferentes escenarios y allí sistematizarla. ¿Sistematizar qué?	
12	EET			I: bueno, yo acá te escribo que esa conclusión me parece un buen ejercicio, pero que revisa un poco la redacción para ver cómo le puedes dar más fuerza sobre todo al final porque yo lo siento como un poquito flojo, es allí donde debe centrarse el estudio, el tuyo, de cómo se debe aplicar la perspectiva a los diferentes escenarios y allí sistematizarla. ¿Sistematizar qué?	
12				DCA: las experiencias	
12				I: ¿Cuáles experiencias?	
12				DCA: no coloque.	
12				I: ¿es que tú vas a sistematizar experiencias?	
12				DCA: no. A fin de reconocer que eso, lo que estamos hablando se puede aplicar, que no quede sobre el plano las ideas (risas).	
13				I: ahí, yo siento que (risas) tu ibas como a cerrar, (risas) como	
13		EET		DCA: ¡ay! Cerremos, sí, le falta un poco de peso ahí. Bueno, entonces, debo revisar lo del enfoque empresarial, o sea debo darle más fuerza a lo del enfoque empresarial, hay una parte como cuando yo hablo de la planeación ehh, no lo conecto con lo que había anteriormente, o sea que tengo dos cosas diferentes en el párrafo. O sea lo del estilo, sumatorio y me dijo en las conclusiones que debía como que darle más fuerza a mi objetivo de investigación o sea, como darle, eso, como darle más fuerza.	comenta sobre el estilo acumulativo que ha presentado a lo largo del texto
13		EI		DCA: ¡ay! Cerremos, sí, le falta un poco de peso ahí. Bueno, entonces, debo revisar lo del enfoque empresarial, o sea debo darle más fuerza a lo del enfoque empresarial, hay una parte como cuando yo hablo de la planeación ehh, no lo conecto con lo que había anteriormente, o sea que tengo dos	comenta sobre el estilo acumulativo que ha presentado a lo largo del texto

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				cosas diferentes en el párrafo. O sea lo del estilo, sumatorio y me dijo en las conclusiones que debía como que darle más fuerza a mi objetivo de investigación o sea, como darle, eso, como darle más fuerza.	
14	EIN			I: Listo, tú me mandaste unas fichitas y no te las he revisado porque estaba revisando todas las entregas, entonces no te las he revisado igual, como tú me enviaste una primera ficha yo te hice unas correcciones, no eran muchas, verdad.	comenta sobre la elaboración de fichas para la escritura del marco conceptual
14	EIN			DCA: no, me dijiste que tenía que trabajarle ehh, mas a la intertextualidad, eso; poner más mi postura, pues como.	
14	EIN			I: Ah, la conversación. Les voy a mandar un documento; la próxima clase ustedes no tienen clase presencial pues con N porque van a tener entrega, pero me gustaría... hacer una fiesta para que vengan (risas) a ofrecerles pizza, no sé qué (risas); mentiras quiero trabajar con ustedes sobre eso, las estrategias de posicionamiento, la intertextualidad, porque ya se viene la escritura del marco teórico y ahí.	
15		EI		DCA: ¿Qué es el marco teórico?	
15	EIN			I: ¿Qué es el marco teórico? Acá es el marco de antecedentes, es decir, responde a la pregunta ¿Qué se ha dicho antes?, ¿Qué se ha investigado antes sobre mi problema de investigación? ¿Hasta dónde se ha llegado? y ¿Qué falta?	Define marco teórico y lo diferencia del marco conceptual según la perspectiva del curso y el alcance del género.
15	EIN			En el marco teórico o conceptual, aquí los combinamos	
15		EI		DCA: ¿pero son los mismos? Son diferentes, cierto.	
15	EIN			I. ellos son diferentes, pero aquí por el enfoque, nivel y demás, trabajamos más con marco conceptual que teórico, igual los conceptos se derivan de las teorías, entonces que hacemos ahí, decir cómo	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				vamos a entender conceptual y teóricamente las categorías.	
16	EIN			DCA: ahh, lo de las categorías es ahí.	pregunta por el concepto de categoría
16	EIN			I: entonces, aquí es donde tú tienes que abrir ¿qué es eso de la perspectiva?, ¿Cuáles son las dimensiones de las perspectivas?, ¿Qué autores lo han trabajado?, tu cómo lo vas a entender... y para eso es que estamos construyendo las fichas.	explica cuál es el objetivo del marco conceptual
16	EIN			DCA: Bibiana, por ejemplo, en esa pregunta, mi pregunta de investigación que es ¿Cuál es la importancia de la prospectiva? Yo por ejemplo cuantas categorías.	
17		EPT		I. ¿por qué es importante que el o la?	
17		EPT		DCA: ella me dijo que lo podía colocar. Ella incluso te va a decir ¿por qué es importante que una estudie el proceso académico?	
17	EPT			I: siempre les he dicho es un asunto de postura, yo desde mi mirada a la funcionalidad del lenguaje y a la... como se dice eso... la claridad del texto yo no les recomiendo la duplicación, de verdad, de verdad, que lingüísticamente no hay razones para eso, pero bueno no voy a discutir con las feministas eso porque yo también lo enfoco pero desde otra perspectiva, yo no creo que eso pase por tener que decir las, los, les. Bueno. “¿Por qué es importante que él o la profesional de planeación y desarrollo social fundamente su proceso académico, laboral bajo la prospectiva?, ¿Qué pasa con esa pregunta?	discuten sobre cuáles serán los conceptos clave en su proyecto y comentan sobre la duplicación de género
18	EIN			DCA: lo de las categorías ¿yo cuantas tendré ahí? Prospectiva.	
18	EIN			I: categorías, tenemos prospectiva que es una cosa súper importante	
18	EIN			DCA: luego tenemos planeación y desarrollo social, planeación y desarrollo social pero no solito, profesional o sea ¿Qué es ser	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				profesional en planeación y desarrollo social?	
18	EIN			I: sí, porque eso es un entendimiento muy distinto... y ahí vas a tener un problema en el rastreo, que tú no vas a encontrar eso	
18				DCA: no, ¡ay!	
18		EI		I: pero sabes que te puede ayudar, pero es que es muy difícil conseguirlo, pero yo tengo uno viejito, pero yo creo que te puede servir...	
18		EI		DCA: ¿Qué es el documento maestro?	
18		EI		I: Es el documento que la institución saca frente al Ministerio para que le aprueben el Programa y en ese documento tienen que justificar ¿Por qué hablan de planeación y desarrollo social? ¿Cuál es el componente epistemológico ¿Cuáles son las disciplinas?, ¿Cuál es el perfil?, ¿Cuál es? Todo, o sea es una fundamentación a todo eso, préstame una memoria yo te mando el viejito, el 2012	
18				DCA: ¿ya?	
18		EI		I: sí, yo te lo grabo porque el 2000, el año pasado, el año pasado tuvimos renovación de registro académico, entonces debe de haber uno nuevo en la carrera, mucho más completo que ojalá pudieran acceder a él. Entonces tendrías perfil, tendrías profesional en planeación y desarrollo social.	
18				DCA: espérate, lo que me acabaste de decir ehh, es que ahí tendrías	sugiere documentos para el marco conceptual y aspectos conceptuales que tendrá que considerar
18		EI		I: ¿Qué te dije de la acreditación? Lo de ese documento, porque en ese documento vas a encontrar bases teóricas, epistemológicas para hablar de que es eso del profesional en planeación y desarrollo social. Porque ahí muy seguramente vas a tener que vértelas con la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad.	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
18		ED		DCA: por ejemplo eso, yo por ejemplo miraba... a ver la carrera tiene como unos enfoques, que son: un enfoque administrativo, un enfoque investigativo y un enfoque comunitario-social, cierto, esos son como los enfoques en los que está, entonces yo buscaba en ese enfoque, pues digamos que la prospectiva nace es desde la administración de empresas, por ejemplo, yo diría que como por ese lado puede conectarse, entonces también tenemos el enfoque del administrador pues, entonces yo decía ahí, por eso... es que yo le tengo que dar tanta fuerza a ese que habla de lo empresarial, porque es ahí donde se fundamenta.	Reflexionan sobre su problema de investigación, se cuestionan sobre la pregunta, su formulación y pertinencia. La I expresa que no tiene la experticia para orientar sus dudas por lo que sugiere que continúe la asesoría con la docente titular.
18				I: ¿solo se fundamenta desde ahí?	
18				DCA: No, no, no, de todo.	
18				I: es que tú lo estas proponiendo, la prospectiva como un enfoque transversal, y si es transversal es porque tiene que ver con todos los procesos de planeación, de desarrollo social y las dimensiones que atraviesa ese proceso, hay dimensiones administrativas, hay dimensiones comunitarias, hay dimensiones investigativas	
18				DCA: sí, con todas, con toda, sino que nace es como en la administración.	
19				I: exacto, nace desde allí y es que en el título se lee muy claro, enfoque transversal, y es que no lo hay, porque si tú dices, ¿Por qué es importante?; o sea en esa pregunta hay una implicatura, ¿por qué es importante?, porque es importante. Primero tú dices que es importante o sea partes del supuesto de que es importante. Segundo si te preguntas ¿Por qué es importante? Es porque aún no es importante o sino por qué estas preguntando esto, es porque ves que en la carrera aún no hay esa apropiación de la prospectiva.	
19				DCA: yo creo que es eso (risas).	
19				I: cómo así, DCA, a ver.	
19				DCA: vea	
19				I: te estoy confundiendo.	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
19			EV	DCA: no, vea usted me está diciendo de si es importante.	
19			P	I: yo estoy leyendo la pregunta, entonces hago inferencias. ¿Por qué es importante?)	
19			P	DCA: ¿Por qué es importante? Ya estoy diciendo que es importante, listo; ¿Por qué?	
19			P	I: ¿Por qué es importante o fundamental para el profesional? Si tú te vas a embaucar en la empresa, de demostrar porque es importante, es porque aún no es importante y realmente es ¿por qué no es importante? (silencio), (audio no entendible)	
19			P	DCA: ¿pero sería que, sería cómo cambiarlo?	
19			P	I: yo no estoy diciendo que cambies nada, yo solo te estoy preguntando (silencio)	
19			P	I: yo lo que te estoy preguntando es si todavía no es importante, ¿por qué llegaste a esa pregunta a esa reflexión?	
19			P	DCA: de ¿por qué es?	
19			P	I: de ¿Por qué es importante?	
19			P	DCA: va, sino que yo hace como 3 (tres) semestres hice con una...compañera con Jennifer una investigación del buen vivir indígena, en ese transcurrir nos encontramos como con unas compañeras de planeación y desarrollo social ehh, yo entreviste como a 2 (dos) de esas compañeras y luego, conocí como en el caminar a otras que hablaban desde su experiencia, porque ellas ya son graduadas tienen pues como un bagaje entonces, por ejemplo, ellas decían, la carrera, por ejemplo, tiene un enfoque muy desde lo estratégico, en ellas había una preocupación porque era desde un enfoque muy estratégico y a corto plazo, es decir se pensaba todo desde el corto plazo, es decir estratégico, pero a corto plazo.	
19				I: cortoplacista	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
19			P	DCA: entonces, yo decía eso yo también me he hecho la misma pregunta Entonces yo decía, bueno yo de cierta forma comparto, he como compartido en ocasiones, en las clases y demás como esa misma posición, yo dije como ve me voy a arrojar desde lo cotidiano porque nos hicimos compañeros y compañeras desde la carrera entonces yo dije listo vamos a intentar resolver esa pregunta.	
19			P	I: bueno, pero entonces quiere decir que si hay un vacío, reconocen que...la planeación todavía es cortoplacista	
19			P	DCA: cortoplacista, que planear implica un ejercicio. Si es que no le entendía él me decía importante muchas veces pero yo no le entendía (risas)	
20				N: Ya conversaste mucho con Bibiana.	
20				DCA: pero estábamos hablando de unas cosas...risas	
20				I: bueno mejor sigue con N, ella tiene mucho para decirte.	

Anexo 5. Análisis de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Diana

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>1. La prospectiva ha ocupado desde hace varias décadas la</p> <p>2. producción de conocimiento de administradores y científicos</p> <p>3. sociales que han buscado obtener la fórmula de cómo predecir</p> <p>4. el futuro de las organizaciones y sociedades, en un mundo que</p> <p>5. está en constante cambio.</p> <p>6. A continuación, se presenta un compendio de trabajos investigativos que se han realizado alrededor del</p> <p>7. pensamiento prospectivo, y qué tiene como finalidad hacer un</p> <p>8. rastreo bibliográfico que permita evidenciar cuáles son los vacíos</p> <p>9. epistemológicos</p> <p>10. alrededor del pensamiento y práctica de lo</p> <p>11. prospectivo; para ello, se hizo un desarrollo de tendencias entre</p> <p>12. los diferentes autores y autoras que permitió establecer relación</p> <p>13. y diferencias entre las y los autores: la prospectiva como cuestión</p>	<p>1. Desde hace varias décadas, la prospectiva ha ocupado Ø la</p> <p>2. producción de conocimiento de administradores y científicos</p> <p>3. sociales que han buscado obtener la fórmula de cómo</p> <p>4. predecir el futuro de las organizaciones y sociedades Ø. A</p> <p>5. continuación, se presenta un compendio de trabajos</p> <p>6. investigativos que se han realizado alrededor del</p> <p>7. pensamiento prospectivo, y que tiene como finalidad hacer</p> <p>8. un rastreo bibliográfico Ø de cuáles son los vacíos Ø</p> <p>9. investigativos alrededor del pensamiento y práctica de lo</p> <p>10. prospectivo; para ello, se Ø revisaron diferentes Ø textos,</p> <p>11. donde se analiza las Ø tendencias en sus posturas, esto llevó</p> <p>12. a plantear cuatro bloques de conocimiento: la prospectiva</p> <p>13. como cuestión científica, la prospectiva en el desarrollo</p> <p>14. territorial, la prospectiva integrada a Ø la planeación</p> <p>15. estratégica Ø y planeación por</p>	<p>Coherencia y cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción, correcciones y gramaticales: en este párrafo DCA opta cambiar el orden sintáctico de la oración para poner el foco en el periodo histórico (en el panorama). Elimina referentes innecesarios para lograr cohesión. Adecua los términos al registro de la disciplina. Suprime varias referencias anafóricas innecesarias e imprime una organización más clara de la información de acuerdo con el propósito del paso 1 “mención del objetivo”, paso 2 “presentación del panorama” y paso 4 “enunciación del orden y presentación de los criterios”</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>13. científica, la prospectiva en el desarrollo territorial, la prospectiva</p> <p>14. integrada a una visión estratégica de las sociedades, y la</p> <p>15. prospectiva en el ámbito empresarial o administrativo.</p> <p>16. Las investigaciones presentadas en este texto se ubican en un</p> <p>17. espacio temporal entre 1993 y 2016 con dos escenarios</p> <p>18. principales, América Latina y España. El rastreo de las fuentes</p> <p>19. bibliográficas requirió hacer un proceso de selección, ya que la</p> <p>20. mayor parte de las investigaciones fueron realizadas 20 años</p> <p>21. atrás; sin embargo, cada producción, en su mayoría académica,</p> <p>22. permitió establecer lo que hoy se conoce como la prospectiva</p> <p>23. desde una visión institucional, administrativa y académica.</p> <p>24. Tomando en cuenta lo anterior Ortega () considera que la</p> <p>25. prospectiva ha sido una disciplina científica que ha permitido</p> <p>26. reducir la incertidumbre a la que se enfrentan las sociedades en</p> <p>27. las eras de cambio, sin embargo Chung () dice que uno de los</p>	<p>escenarios, y la prospectiva</p> <p>16. en el ámbito Ø administrativo.</p> <p>17. Las investigaciones Ø consultadas se ubican en Ø el periodo</p> <p>18. de 1993 Ø a 2016, con dos escenarios principales, América</p> <p>19. Latina y España. El rastreo de las fuentes bibliográficas</p> <p>20. requirió hacer un proceso de selección, ya que la mayor</p> <p>21. parte de las investigaciones fueron realizadas 20 años atrás,</p> <p>22. y esto en criterios de lo investigativo, podría representar una</p> <p>23. desactualización en el conocimiento; sin embargo, cada</p> <p>24. producción, Ø permitió establecer lo que hoy se conoce</p> <p>25. como la prospectiva Ø.</p> <p>26. Ø Ahora veamos, desde la prospectiva como cuestión</p> <p>27. científica Ortega (2008) considera que la prospectiva ha sido</p> <p>28. una disciplina científica que ha permitido reducir la</p> <p>29. incertidumbre a la que se enfrentan las sociedades en las</p> <p>30. eras de cambio, sin embargo, cabe señalar que para Chung</p>	<p>Cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción: En este párrafo la estudiante opta por hacer algunas sustituciones léxicas (presentadas en este texto por consultadas o un espacio temporal entre por el periodo) para el logro de cohesión. Opta por suprimir referentes innecesarios como “en su mayoría académicas” y “visión institucional administrativa y académica”. Incluye una estrategia de elusión de compromiso al referirse a la posible desactualización del conocimiento, pero justifica su elección con lo que logra mayor consistencia en el paso 4.</p> <p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción, correcciones y gramaticales: DCA opta por una estrategia de implicación usando un pronombre del lector. Agrega las fechas en las CI para lograr su estructuración según APA. Introduce varias sustituciones léxicas en los verbos de reporte como estrategia de cohesión y añade algunos conectores para relacionar a los autores y construir el diálogo intertextual. Opta por suprimir una parte</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>28. grandes problemas de la prospectiva es que debe enfrentarse a</p> <p>29. la duda acerca de su carácter científico, debido a que predecir el</p> <p>30. futuro es imposible para el ser humano, principalmente para los</p> <p>31. científicos sociales. González () dice al respecto que es necesario</p> <p>32. incluir la prospectiva en la vida del ser humano, pese a los</p> <p>33. debates y controversias que se han dado a su alrededor. Es una</p> <p>34. tarea urgente conocer, analizar y evaluar este campo, que en</p> <p>35. algunos sectores, ha alcanzado el estatus de disciplina. La</p> <p>36. prospectiva como disciplina, se ha enfrentado a debates frente a</p> <p>37. la veracidad de sus métodos, sin embargo, las y los autores</p> <p>38. concuerdan en que es necesario integrarla en los diferentes</p> <p>39. ámbitos de la sociedad, ya que no se busca predecir el futuro a</p> <p>40. través de métodos utópicos o mágicos, sino procedimientos y</p> <p>41. herramientas que verifican su aplicación. Al ubicarse como una</p> <p>42. disciplina, la prospectiva ha sido empleada en diferentes</p>	<p>31. Ø (2013) uno de los grandes problemas de la prospectiva es</p> <p>32. que debe enfrentarse a la duda acerca de su carácter</p> <p>33. científico, debido a que predecir el futuro es imposible para</p> <p>34. el ser humano, principalmente para los científicos sociales. A</p> <p>35. su vez, González (2015) dice Ø que es necesario incluir la</p> <p>36. prospectiva en la vida del ser humano, pese a los debates y</p> <p>37. controversias que se han dado a su alrededor. Es una tarea</p> <p>38. urgente conocer, analizar y evaluar este campo, que en</p> <p>39. algunos sectores, ha alcanzado el estatus de disciplina.</p> <p>40. Aunque la prospectiva como disciplina científica, se ha</p> <p>41. enfrentado a debates frente a la veracidad de sus métodos</p> <p>42. Ø, las y los autores concuerdan en que es necesario</p> <p>43. integrarla en los diferentes ámbitos de la sociedad, ya que</p> <p>44. no se busca predecir el futuro a través de métodos utópicos</p> <p>45. o mágicos, sino procedimientos y herramientas Ø</p> <p>46. verificables.</p>	<p>considerable de su texto para llevarla a la línea 100, en donde aborda la perspectiva empresarial.</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>43. escenarios de la vida social, principalmente en el campo de lo</p> <p>44. administrativo (público y privado) y ha demandado con ello la</p> <p>45. necesidad de formar profesionales con este enfoque</p> <p>46. Volpentesta() dice que la formación de profesionales</p> <p>47. encargados de estas áreas, no solo puede sustraerse del</p> <p>48. contexto actual, sino que es necesario que el curriculum permita</p> <p>49. al estudiante hacer frente a las transformaciones del contexto,</p> <p>50. en la medida que se apropian del conocimiento, para López () el</p> <p>51. análisis del futuro y la toma de decisiones en función de las</p> <p>52. tendencias de cambio tecnológico y social detectables en el</p> <p>53. presente, se han convertido en una herramienta básica en la</p> <p>54. política científico-tecnológica de las sociedades</p> <p>55. contemporáneas. Ambos estudiosos de la prospectiva,</p> <p>56. concluyen en que es necesario a razón de los cambios a los que</p> <p>57. enfrentan hoy las organizaciones y gobiernos, que los</p>	<p>47. Ø Acerca de la prospectiva en el ámbito territorial, la CEPAL</p> <p>48. Ø (2013) considera que el desarrollo de las sociedades debe</p> <p>49. ser una tarea a largo plazo y de esfuerzo colectivo; éste</p> <p>50. requiere Ø construir los procesos de planificación Ø bajo</p> <p>51. visiones de futuro y acordes con la aspiración generalizada a</p> <p>52. la reducción de la desigualdad. Ø Además, para Gabiña</p> <p>53. (1995) salir de las crisis a las que hoy nos enfrentamos</p> <p>54. requiere no hacer ejercicios de especulación o de apuestas</p> <p>55. frívolas y costosas, sino más bien Ø construir métodos</p> <p>56. prospectivos que involucren a todas y todos los actores</p> <p>57. sociales Ø, y que esto permita superar las crisis, Ø aunque</p> <p>58. Medina (2003) considera que se tiende a creer que la</p> <p>59. prospectiva territorial es una especie de método universal e</p> <p>60. invariante. Pero resulta que ésta ha ido evolucionado casi</p> <p>61. década a década y se va transformando dependiendo del</p>	<p>Coherencia y cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción, correcciones y gramaticales:</p> <p>Agrega las fechas en las CI para lograr su estructuración según APA. Introduce varias sustituciones léxicas en los verbos de reporte como estrategia de cohesión y añade algunos conectores para relacionar a los autores y construir el diálogo intertextual. Suprime algunos referentes innecesarios y generaliza (<i>de estas estén contruidos</i> por <i>construir</i> o <i>es una tarea de largo plazo que exige un enorme esfuerzo colectivo</i>) para el logro de la cohesión. Cambia algunas relaciones semánticas establecidas por los conectores (<i>aunque</i> por <i>sin embargo</i>). Introduce precisiones en las referencias al omitir Fundación Frei y citar al Ministerio de Desarrollo Social.</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>58. profesionales encargados de estas áreas estén preparados para</p> <p>59. plantear alternativas teniendo en cuenta escenarios futuros.</p> <p>60. Frente a la prospectiva en el ámbito territorial, la CEPAL () dice</p> <p>61. que el desarrollo de las sociedades debe ser una tarea a largo</p> <p>62. plazo y de esfuerzo colectivo; este requiere que los procesos de</p> <p>63. planificación de estas estén contruidos bajo visiones de futuro y</p> <p>64. acordes con la aspiración generalizada a la reducción de la</p> <p>65. desigualdad. Para Gabiña () salir de las crisis a las que hoy nos</p> <p>66. enfrentamos requiere no hacer ejercicios de especulación o de</p> <p>67. apuestas frívolas y costosas, sino más bien a través de todas y</p> <p>68. todos los actores sociales construir métodos prospectivos que</p> <p>69. permitan superar las crisis, sin embargo Medina () considera que</p> <p>70. se tiende a creer que la prospectiva territorial es una especie de</p> <p>71. método universal e invariante. Pero resulta que ésta ha ido</p> <p>72. evolucionado casi década a década y se va transformando</p>	<p>62. contexto Ø . El Ministerio de Desarrollo Social (2005) dice que</p> <p>63. la aplicación de la prospectiva a la planificación territorial</p> <p>64. responde a la necesidad de ver, con mayor claridad el futuro</p> <p>65. de cada población en un mundo lleno de incertidumbre y</p> <p>66. donde los efectos de las crisis son una realidad cada vez más</p> <p>67. frecuente. Finalmente, la CEPAL Ø(2014) considera que el</p> <p>68. desarrollo Ø debe estar encabezado por el Estado y</p> <p>69. apuntalado por políticas públicas de largo alcance.</p> <p>70. Ø De lo anterior se infiere que la prospectiva territorial es</p> <p>71. necesaria para la planeación y el desarrollo de las</p> <p>72. sociedades, ya que permite planificar a largo plazo, es decir,</p> <p>73. integra las necesidades de los territorios con una visión de</p> <p>74. futuro.</p> <p>75. Ø Por otra parte, vale resaltar que la prospectiva se ha</p> <p>76. integrado Ø progresivamente con otros conceptos que</p>	<p>Coherencia semántica, organización retórica del paso, intertextualidad: Diana introduce un cierre a modo de balance de la perspectiva enunciada antes. Con esto da cuenta del requisito del paso 5 “Reseña de las investigaciones” en el cual se demanda interacción entre los autores y balance del autor.</p> <p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción, correcciones y gramaticales: en este párrafo introduce un conector u una estrategia de implicación “vale</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>73. dependiendo del contexto; Fundación frei () dice que la aplicación</p> <p>74. de la prospectiva a la planificación territorial responde a la</p> <p>75. necesidad de ver, con mayor claridad el futuro de cada población</p> <p>76. en un mundo lleno de incertidumbre y donde los efectos de las</p> <p>77. crisis son una realidad cada vez más frecuentes. Finalmente la</p> <p>78. CEPAL () dice que el desarrollo es una tarea a largo plazo que exige</p> <p>79. un enorme esfuerzo colectivo, encabezado por el Estado y</p> <p>80. apuntalado por políticas públicas de largo alcance.</p> <p>81. Es importante comprender que la prospectiva se ha integrado a</p> <p>82. través del tiempo con otros conceptos que aunque diferentes, se</p> <p>83. han complementado con el fin de plantear visiones integradoras:</p> <p>84. planeación, estrategia y escenarios. En el caso de la prospectiva</p> <p>85. estratégica Astigarraga () considera que el origen y utilización de</p> <p>86. esta va desde el ámbito de organizaciones y empresas hasta</p> <p>87. gobiernos y territorios. Para Miklos () en tanto se acepte que el</p>	<p>77. aunque diferentes, Ø plantean visiones integradoras Ø. La</p> <p>78. planeación, aparece como uno de los conceptos principales</p> <p>79. dentro de esta asociación, ya que se dice que no es posible</p> <p>80. llevar a cabo la prospectiva sin un proceso de planeación o</p> <p>81. planificación que encamine los deseos de las sociedades.</p> <p>82. Aparecen entonces la planeación estratégica y la planeación</p> <p>83. por escenarios. En el caso de la Ø planeación estratégica</p> <p>84. Astigarraga (2016) considera que Øsu origen y utilización Ø va</p> <p>85. desde el ámbito de organizaciones y empresas hasta</p> <p>86. gobiernos y territoriosØ, así mismo, Miklos (2008) cree que</p> <p>87. en tanto se acepte que el futuro no está predeterminado, se</p> <p>88. pueden crear, develar, descubrir, diseñar y hasta construir</p> <p>89. futuros más convenientes Ø . Para ello, el instrumento</p> <p>90. estratégico más pertinente es la Ø prospectiva. ¶</p> <p>91. Por otro lado, Vergara, Maza y Fontalvo (2010) consideran que dentro</p>	<p>resaltar”. Suprime algunos referentes y amplía su argumento sobre la integración del concepto de planeación. Utiliza algunos recursos para la cohesión como el uso de posesivo para evitar reiteración del referente. Opta varias sustituciones léxicas en verbos de reporte y añade algunos conectores para relacionar a los autores y construir el diálogo intertextual. Suprime algunos referentes innecesarios y generaliza (<i>más factibles y más deseable por más convenientes</i>) para el logro de la cohesión, agrega las fechas en las CI para lograr su estructuración según APA y opta por construir dos párrafos.</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>88. futuro no está predeterminado, se pueden crear, develar,</p> <p>89. descubrir, diseñar y hasta construir futuros más convenientes,</p> <p>90. más factibles y más deseables. Para ello, el instrumento</p> <p>91. estratégico más pertinente es la planeación prospectiva. Vergara,</p> <p>92. Maza y Fontalvo () consideran que dentro de la planeación</p> <p>93. estratégica, la planeación por escenarios se ha convertido hoy en</p> <p>94. día en una aproximación metodológica para predecir y/o construir</p> <p>95. un futuro.</p> <p>96. La prospectiva desde un enfoque empresarial, según Rivera y</p> <p>97. Malaver () las organizaciones se encuentran inmersas en procesos</p> <p>98. de cambio permanentes, aquellas que tomen decisiones acertadas</p> <p>99. lograrán obtener mejores resultados en el largo plazo. Para</p> <p>100. MIDEPLAN () ante la sociedad actual llena de incertidumbre,</p> <p>101. complejidad y dinamismo es imperante pensar en la</p> <p>102. planificación no solo a corto y mediano plazo, por lo que</p>	<p>92. de la Ø prospectiva la planeación por escenarios se ha convertido hoy en día en una aproximación metodológica</p> <p>93. para predecir y/o construir un futuro, mediante la identificación de tendencias claves que</p> <p>94. mejoren el proceso de toma de decisiones y reduzcan el</p> <p>95. riesgo en las organizaciones. Los autores confluyen en que la</p> <p>96. prospectiva logra articular la creación, el diseño y los</p> <p>97. escenarios bajo una idea de futuro deseado.</p> <p>98. En relación con la prospectiva desde un enfoque</p> <p>99. empresarial, ha sido empleada en diferentes</p> <p>100. escenarios, principalmente en el campo de lo</p> <p>101. administrativo y ha demandado con ello la necesidad</p> <p>102. de formar profesionales con este enfoque, según</p> <p>103. esto, Volpentesta (2012) cree que la formación de</p> <p>104. profesionales encargados de estas áreas</p> <p>105. (administrativas), no solo puede sustraerse del</p>	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica del paso, intertextualidad, estrategias de interacción: en este párrafo introduce un conector, agrega las fechas en las CI para lograr su estructuración según APA. Amplía el argumento de los autores e introduce marcadores de actitud o valoración (<i>los autores confluyen</i>) para lograr interacción entre los autores y su voz.</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>103. hay que aumentar el espectro y planificar a largo plazo.</p> <p>104. Este rastreo bibliográfico de investigaciones realizadas</p> <p>105. entorno a la prospectiva, permite recoger varios</p> <p>106. elementos: lo primero, es que se desarrollan</p> <p>107. principalmente en el contexto latinoamericano, como</p> <p>108. segundo se encuentra que a nivel de Colombia, aunque se</p> <p>109. han planteado algunas posturas frente a la prospectiva, no</p> <p>110. se han generado propuestas que aporten a la disciplina de</p> <p>111. la planeación, principalmente en relación con el desarrollo</p> <p>112. social; como tercer elemento, dentro de ninguno de los</p> <p>113. estudios se ha planteado un perfil disciplinar, es decir, la</p> <p>114. prospectiva es aplicada de forma general por</p> <p>115. administradores, y otros estudiosos del tema; sin</p> <p>116. embargo, al ser una disciplina se requiere de profesionales</p> <p>117. sociales especializados en el</p>	<p>106. contexto actual, sino que es necesario que el</p> <p>107. currículo permita al estudiante hacer frente a las</p> <p>108. transformaciones del contexto, en la medida que se</p> <p>109. apropia del conocimiento, para López (2009) el</p> <p>110. análisis del futuro y la toma de decisiones en función</p> <p>111. de las tendencias de cambio tecnológico y social</p> <p>112. detectables en el presente, se ha convertido en una</p> <p>113. herramienta básica en la política científico-</p> <p>114. tecnológica de las sociedades contemporáneas. Al</p> <p>115. mismo tiempo, Rivera y Malaver (2006) afirman que</p> <p>116. las organizaciones se encuentran inmersas en</p> <p>117. procesos de cambio permanentes, y que aquellas que</p> <p>118. tomen decisiones acertadas lograrán obtener</p> <p>119. mejores resultados \emptyset a largo plazo. A razón de los</p> <p>120. cambios a los que se enfrentan hoy las sociedades, los</p>	

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<p>tema, principalmente si se</p> <p>118. está buscando su aplicabilidad en el desarrollo social.</p> <p>119. Finalmente, en términos metodológicos, la mayoría de</p> <p>120. investigaciones ha planteado la importancia de la</p> <p>121. prospectiva desde aspectos teóricos y metodológicos, es</p> <p>122. decir, su origen, su intencionalidad y diferentes</p> <p>123. herramientas para abordarla en el ámbito de lo público y</p> <p>124. lo empresarial; sin embargo, solo unas pocas desarrolladas</p> <p>125. en el marco de la CEPAL, han servido como instrumento</p> <p>126. de sistematización de experiencias donde se ha aplicado la</p> <p>127. prospectiva, pero sigue siendo poco, y es allí donde debe</p> <p>128. centrarse el estudio, de cómo empezar a aplicar la</p> <p>129. prospectiva a los diferentes escenarios y de allí</p> <p>130. sistematizar a fin de reconocer que eso de lo que estamos</p> <p>131. hablando se puede aplicar, y que no queda sobre el plano</p> <p>132. de las ideas.</p>	<p>121. estudiosos de la prospectiva consideran que es</p> <p>122. importante que los profesionales encargados de las</p> <p>123. áreas administrativas estén preparados para plantear</p> <p>124. alternativas teniendo en cuenta escenarios futuros.</p> <p>125. Este rastreo bibliográfico Ø reúne varios elementos</p> <p>126. importantes: lo primero, es que Ø la prospectiva se ha</p> <p>127. desarrollado y estudiado principalmente en el</p> <p>128. contexto latinoamericano, Ø en segunda instancia, se</p> <p>129. encuentra que a nivel de Colombia, aunque se han</p> <p>130. planteado algunas posturas frente a la prospectiva,</p> <p>131. no se han generado propuestas que aporten a Ø los</p> <p>132. procesos de planeación y desarrollo social, o por lo</p> <p>133. menos, no que hayan sido sistematizadas y tengan un</p> <p>134. carácter público; en último lugar, todas las</p> <p>135. investigaciones han planteado la importancia de la</p>	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica del paso, intertextualidad, estrategias de interacción: en este párrafo retoma la información suprimida en la línea 47 para seguir los patrones de agrupación de la información propuesta y para ampliar la discusión en relación con el tema de interés. Agrega las fechas en las CI para lograr su estructuración según APA. Opta por introducir algunas expresiones de conexión. Suprime la referencia a Mediplan y la fundamentación. Opta por concluir sobre este bloque de información relacionado los aportes mencionados.</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
	<p>136. prospectiva desde aspectos teóricos y</p> <p>137. metodológicos, es decir, su origen, Ø fundamentos,</p> <p>138. intencionalidad y diferentes herramientas para</p> <p>139. abordarla Ø, no obstante, solo Ø unos pocos trabajos</p> <p>140. desarrollados por la CEPAL, han servido como</p> <p>141. instrumento de sistematización de experiencias</p> <p>142. donde se ha aplicado la prospectiva Ø y ha sido</p> <p>143. exitosa en el ámbito de lo público, por lo menos, en</p> <p>144. el contexto latinoamericano.</p> <p>145. Finalmente, este ejercicio concluye que la</p> <p>146. prospectiva ha sido aplicada en diferentes escenarios</p> <p>147. de la vida social,- Gobiernos y Empresas-, aunque, se</p> <p>148. reconoce que en el trasegar de su fundamentación y</p> <p>149. aplicación, la prospectiva se ha enfrentado a la duda</p> <p>150. de su carácter científico, ya que es complejo predecir</p> <p>151. el futuro teniendo en cuenta las épocas de cambio de</p>	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica del paso, intertextualidad, estrategias de interacción: suprime referencias anafóricas innecesarias, opta por el uso de otros conectores de enumeración. Introduce una estrategia de elusión de compromiso, al referir que el vacío puede deberse a que las experiencias no se hayan sistematizados. Elimina varios referentes del vacío y amplía su ocupación con una referencia explícita a la relación con el objeto de su investigación y la justificación de su problema.</p>

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
	<p>152. las sociedades contemporáneas. Sin embargo, para el</p> <p>153. objeto de esta investigación, se indagará sobre la</p> <p>154. importancia de la prospectiva en el ámbito</p> <p>155. académico y laboral del y la profesional en planeación</p> <p>156. y desarrollo social, como posibilidad para evaluar la</p> <p>157. aplicabilidad de ésta en los procesos de planeación</p> <p>158. locales, y por qué no, en escenarios nacionales e</p> <p>159. internacionales que permitan posicionar la carrera en</p> <p>160. el ámbito académico y laboral mundial, aunándole la</p> <p>161. especialización de los egresados y estudiantes en el</p> <p>162. campo de los estudios del futuro.</p>	

Anexo 6. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Diego

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
1				I: Hola DCH ¿Cómo estás?	
1				DFH: muy bien y tú	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
2				I: ¿Cómo acabo de ir la vida? ¿Qué tal este ejercicio?	
2			EV	DFH: ah profe, muy bacano, a mí me gustó, o sea me costó al principio para localizar las fuentes, eso lo digo en el diario, pero luego pues buen ejercicio, bueno, eso creo, ja, ja.	Valora positivamente el ejercicio. Se refiere al seguimiento de una de las tareas de la SD: escritura del diario de escritura.
2			EV	I: sí, qué bueno, me alegra que lo disfrutes.	
2			EV	DFH: ah es que a mí me gusta escribir. Vos sabes, profe.	Relaciona su valoración positiva con su perfil como escritor
3				I: Bueno, vamos a comentar un poco tu trabajo.	contextualiza la tarea
3				DFH: ¡Ah! bueno	
3	ED y EET			I: Entonces mira DHF la idea es que N les va a hablar, aunque ella aquí hace muchísimas correcciones de estilo que a mí me parecen que están muy bien; yo esta vez no me centré tanto en esto porque vengo pensando que más que decirte que palabras poner, es que tu pienses, que es lo que está mal y cómo, que estrategia usar para corregir, para ampliarlo y mejorarlo, porque yo no quiero leer mi redacción en tu texto, eso es lo que muchas veces los profesores buscamos, mi estilo en tu texto; como que uno termina escribiéndole el texto al estudiante y esa no es la idea, la idea es que ustedes aprendan a gestionar su propia escritura, entonces estoy de acuerdo con todas las correcciones de estilo que la profe haga, pero yo voy a hablar más como de otros asuntos de organización y demás. Para guiar esa revisión les prepare una guía muy corta sobre estructura del estado del arte, bueno, básicamente, esta guía recoge lo	La I contextualiza el ejercicio de revisión y explica la dinámica de la asesoría. El estudiante grupo se presenta con el borrador del texto y la I tiene la versión comentada por ella y por la docente titular, además de una guía de revisión que ha preparado a partir del ejercicio de la sesión pasada, en el cual el grupo analizó un "texto ejemplar" y estableció un modelo de movidas y paso

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				que hicimos juntos cuando analizamos el ejemplo del estado del arte, ¿te acuerdas? bueno, ¿Cuál es la estructura general? Estos que están en el puntico son los pasos globales para que tú a luz de estos pasos revises si lo estas siguiendo más o menos o sí que habría que replantear algunos y ampliar en algunos casos; lo que hay es un ejemplo pero cuales son los pasos concretos. Primero arrancamos mencionando el objetivo del estado del arte, tu empiezas diciendo, “De manera general, se buscará mostrar los diferentes avances, o sea, si haces el objetivo, pero yo creo que aquí la profe te corrige, no te corrigió, pero yo empezaría diciendo, mira cómo lo empiezan acá en este estudio	
4	EET			I: Primero arrancamos mencionando el objetivo del estado del arte, tu empiezas diciendo, “De manera general, se buscará mostrar los diferentes avances, o sea, si haces el objetivo, pero yo creo que aquí la profe te corrige, no te corrigió, pero yo empezaría diciendo, mira cómo lo empiezan acá en este estudio...	La I lee el borrador y establece, según la guía, si el estudiante organiza el texto según el
4				DFH: “se realiza un enfoque”, umm	Lee la guía de ejemplo y con la expresión expresa que se percata de la manera como se construye el paso.
4				I: sí, ¿qué crees que están haciendo?	
4	ED			DFH: Contextualizando que de manera general lo que se buscará	Identifica el propósito en el ejemplo.
4	EET			I: ¿Qué?, ¿Dónde?, que yo sé que acá hay un título que dice estado del arte, pero acordate que una introducción arranca desde del ...	La I retoma el propósito del primer paso en el estado del arte
4		EET		DFH: puntualizar muy bien de qué voy a hablar.	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
4		ED		DFH: puntualizar muy bien de qué voy a hablar.	
4		ED		I: sí, entonces tu puedes decir en este apartado, "en este estudio se busca mostrar los diferentes avances y antecedentes académicos existentes en torno a la situación de tati tata y de participación"	Lee el texto y propone la estrategia como ejemplo.
4		EET		I: sí, entonces tu puedes decir en este apartado, "en este estudio se busca mostrar los diferentes avances y antecedentes académicos existentes en torno a la situación de tati tata y de participación"	Lee el texto y propone la estrategia como ejemplo.
5	ED			I: Ella te hace aquí es correcciones de estilo (silencio). Acá donde dices construcción de paz con una mirada a nivel mundial, yo te pongo un comentario de que comentemos juntos cuál es el alcance, porque dice "se presentará con una mirada a nivel mundial desde América latina"	propone revisar el alcance en relación con el propósito e intención comunicativa
5	EET			I: Ella te hace aquí es correcciones de estilo (silencio). Acá donde dices construcción de paz con una mirada a nivel mundial, yo te pongo un comentario de que comentemos juntos cuál es el alcance, porque dice "se presentará con una mirada a nivel mundial desde América latina"	propone revisar el alcance en relación con el propósito e intención comunicativa
5	EP			DFH: coma	
5	TP			DFH: coma	
5			EV	I: es que no entiendo muy bien	explica su estrategia de organización textual
5		EET		DFH: pues yo, yo estoy como escalando	
5		EPT		DFH: pues yo, yo estoy como escalando	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
5		EET y EPT		I: Ah, ok, escalando ¿Cuál es tu primer nivel de escala?	
5	EET			DFH: a ver digamos que yo lo que hice de colocar mundial, fue porque yo me basado en el de la profe, ella nos hizo un ejercicio académico, quise tomar mucha forma de él; un paneo mundial entonces hablo del caso de África después Latinoamérica, América tomo México y otro lugar, Colombia y tata.	Se refiere a otro ejemplo proporcionado por la docente titular y su estrategia de seguimiento de la estructura ejemplar.
5	ED y EPT			I: listo, eso suena un poquito pretencioso, decir que vas a mirar la construcción de la paz a nivel mundial ¿no crees?	
5				DFH: jmm	con la expresión asiente
5			EV	I: yo creo que uno no alcanza a ver todo eso. Algunas perspectivas, o algunos, eh los aportes más relevantes que resultan más significativos en el ámbito mundial luego América Latina, luego Colombia y las experiencias.	Explica el carácter de su pretensión.
5		ED y EPT		DFH: Entonces lo puedo poner así, los (X)	Sugiere una corrección, pero es inaudible.
5	EIE			I: Yo lo matizaría un poquito, cierto, como pa' no decir: "es que está mal"; no porque si tu si hablas del antecedente mundial, estás hablando de...	Sugiere estrategia de atenuación.
5		EI		DFH: de una resolución.	
5	EIE			I: De una resolución, pero yo lo matizaría como pa' que no suene tan tan pretencioso.	
5				I: Listo.	expresa su acuerdo
5		EI		DFH: Como algunos hallazgos o ¿cómo lo podría colocar?	Sugiere el uso de un adjetivo como estrategia de atenuación.
5	EIE			I: Sí, ya tu busca la estrategia	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
6	EPG			I: y te señalé un gerundio	Indica que señalo el gerundio para que haga la revisión gramatical.
6				DFH: ¿Tú nos vas a mandar eso?	
6				I: ¡Ah! sí yo te lo mando.	
6				DFH: Ah sí, porque yo acá no lo veo, o este es el de...	Intenta ubicar el gerundio en su texto
6				I: No, ese es el de N	Se refiere al texto
6				DFH: ¡Ah! listo.	Lo ubica en su texto y expresa su acuerdo
7			EV	¿Qué te dice ella de este párrafo? "A mí me gustó mucho". (Risas) Pero si quedo bien hecho, ya tú miras que te dice ella	Lee el comentario de la docente titular
7	EPT0		EV	I: Ehh, a ver, ¿qué sigue? "a nivel mundial el consejo de seguridad de las Naciones Unidas creó", con tilde en la "o" la resolución la primera en abordar el tema de paz, seguridad y juventud de manera conjunta, transmitiendo una regla preventiva" (...) "el maltrato de la misma (...)el secretario de las Naciones Unidas generó, tutu tutú ¿Qué te dijo ella ahí?	Lee el texto, sugiere agregar un acento
7			EV	DFH: No, ese lo dejó bien.	se refiere a las correcciones de la docente titular
7		EPT C		I: "Desea resaltar". ¡Ah! Bueno, sí, que le quitaras ese "resaltar".	sugiere eliminar la palabra resaltar
7				DFH: también ahí solo "lo de creó" y ya.	Expresa su acuerdo y sugiere cómo hacer la corrección.
8	EPTP			I: Lo de "creó" ¿y ya? No puso nada más. ¡Ah! Y punto para que revises.	Sugiere una revisión en la puntuación.
8				I: y ¿te acordás?	
8				DFH: Sí, sí, sí	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
8	EI			I: ¿lo que aprendimos de citación?	Señala una cita en el texto en la cual el punto de cierre se ubica dentro del paréntesis.
8			EV	DFH: Hay veces es que a uno se le va, pero yo lo tengo pendiente que es acá.	
8	EI			I: Tú sabes que siempre el punto es el que cierra la cita.	Hace la aclaración sobre la ubicación del punto en la cita.
8			EV	DFH: ¡aja! Sí, no, a veces a uno se le pasa, porque mira que las otras si las hago bien.	Justifica el error por olvido o falta de atención.
9		EPT C		I: A nivel. Entonces también te señalé con rojito las palabras ¿Sabes por qué?	Explica que ha señalado una palabra en rojo.
9		EPT		DFH: porque se repiten.	
9	EPTL			I: ¡Aja! se reitera para que le busques sinónimos; se destacan – se destaca.	Sugiere una estrategia de corrección por anáfora léxica.
9		EPT L		DFH: Ah, yo tuve que repetir, ¡sí! e inclusive ella también me lo dice mucho con: "entorno, entorno"	Expresa que el mismo error se presenta en otros apartados del texto.
9				I: ¡Bueno! Esas cositas pues para que tú las mires.	
9		EPT L		DFH: Construcción – construir.	
9	EPTO			I: Luego aquí dice, “la primera plantea” coma	
9				DFH: ¿Dónde?)	
10	EPT			I: vayámonos para este párrafo donde dice: “A nivel Latino Americano entorno a la construcción de paz se encuentran revisiones y producciones de tu tu, se destaca”. ¡Te lo señale! El papel protagónico que juega la educación. “En esta esfera se destacan dos miradas: la primera plantea como”	Lee el texto y destaca que señaló algo en el texto.
10				DFH: ¿Cómo qué?	pregunta por lo señalado
10				I: nada, la profe también te lo señaló	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
10	EI			DFH: ajá “como a nivel regional las manifestaciones para la construcción, pero a su vez se convirtió en una oportunidad para desaparecer la violencia a través de la educación para la paz”. ¡Ah bueno! Acá frente a esta cita.	Se refiere a que las dos docentes señalaron un asunto de citación.
10	EI			I: Acá con esta cita.	
10	EI			DFH: Es que a mí me aparecía como si fuera un nombre compuesto, es muy raro, o sea como si no, como si fuera un apellido; Cerdas Agüero, porque tenía eso y tenía el guioncito, Cerdas Agüero y otro apellido, Cerdas Agüero Montoya, entonces yo decía, este es el apellido y después tenía el nombre.	Se refiere a su duda sobre cómo referenciar el apellido del autor, pues es compuesto.
10	EIB			I: Déjame leer; Y ¿En Google académico no está?	cuestiona sobre la fuente y su ubicación
10	EIB			DFH: No me dio por contrastarlo, pero como era indexado, era de una revista	
10			EV	I: Ah bueno listo, entonces déjalo así.	
10	EI			DFH: Yo tenía la duda y lo puse porque dije, si ahí me aparece con un guion como si fuera un apellido compuesto, entonces muy raro.	
11	EPTO			I: “Y la dignidad de construir, chuchuchu. ¡Ah, bueno! acá “ehh”. ¡Listo! Ahí nada más. “En Colombia con esta negociación”. Si porque aquí dice “negociación” (risas)	Hace una observación ortotipográfica
11			EV	DFH: Ah bueno, eso hay veces se le va a uno.	Justifica el error por olvido o falta de atención.
11			EV	I: Si, pero eso no importa (X) Dice "dentro de los casos a destacar"	Lee el texto
11				DFH: Acá ¿Cuál fue la corrección?	
11		EPT O		I: No, es, negociación	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
12	EI			DFH: pero acá es el punto. 2016. Mira que se me agregó como un (x) " Según Hernández, paréntesis"	
12				I: ¡Claro!	
12			EV	DFH: Ah ¿es que va?	
12	EI			I: ¡claro! Acuérdate que el año de la producción bibliográfica va entre paréntesis	Se refiere a la forma de integrar la cita.
12	EI		EV	DFH: umm, " según Hernández dos mil dieciséis". Es terminarlo. Mira que acá sí lo hice bien	Con la expresión expresa que está de acuerdo con la observación y sugiere cómo corregirlo.
12			EV	I: Sí, acá si lo hiciste bien	
12			EV	DFH: se me paso ¡ujmm! es que se me fue.	De nuevo justifica
12	EPTC			I: "La anterior relación coge relevancia". Nada. Lo que te estaba diciendo; "entorno a alrededor de", son cuestiones de estilo pero no tiene nada de malo.	Se refiere al mismo tipo de correcciones léxicas. Mecanismos de cohesión.
12	EPTC			DFH: Entonces si lo dejo o lo cambio no modifica mucho.	
12			EV	I: Yo le apoyaría las correcciones a la profe, porque finalmente...	
12			EV	DFH: Así me gusta porque lo hace sonar más puntual	
12			EV	I: Y en eso, ¡pues! Tiene mucha más experiencia	se refiere a la experiencia de la docente titular del curso
12			EV	DFH: Y eso sirve porque cuando uno va a corregir.	Valora positivamente los aportes de la revisión de las docentes.
12		EPT U		I: Está diciendo lo mismo que vos dijiste pero...	
12		EPT U		DFH: En palabras más... o en una sola palabra.	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
12		EPT U		I: En palabras más concretas o resumidas.	
13		EPT U		I: Luego aquí dice: “desde los pasos a destacar sobresale... se destacan las del sector educativo... sobresale la experiencia del sector educativo” ¡Listo! Podrías destacar algo de estos que es básica y universitaria. “En el primer nivel se presenta un nivel analítico en las prácticas culturales pertenecientes”	Lee el texto e interrumpe para sugerir mayor desarrollo temático.
13		EPT U		DFH: ¿Ella aquí no hace un comentario? Primer nivel básica; no sé si se entiende cuando digo primer nivel es que yo acá dije dos escalas.	
13		EPT C		I: Dos escalas de formación.	
13		EPT C		DFH: Entonces yo tomé como si, entonces yo en vez de hablar otra vez acá de escala, entonces la primera escala yo dije que en el primer nivel; ¿o es mejor decir acá escala de nuevo? (silencio) yo lo hice como para no redundar.	Alude a si requiere retomar la referencia para aclarar.
13		EPT C		I: no, más bien acláralo, acláralo	Sugiere la estrategia de retome de la referencia.
13				DFH: ¿pero cómo?	
13		EPT C		I: es decir si en: la educación básica, en la básica primaria	
13		EPT C		DFH: En la básica primaria.	
13				I: ¡sí! “Se presenta un ejercicio analítico en las prácticas culturales con jóvenes pertenecientes a los colegios privados y públicos que pertenecían o no a la red.” ¡Listo!	Continúa la lectura
14	EI			I: Y aquí revisar la citación, acordate que acá no ponemos; en la cita que va dentro	Comenta sobre la forma correcta de referenciar los nombres.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				del texto no van las mayúsculas de los nombres.	
14	EI			DFH: solo el apellido, coma el año y la página.	Comenta dudas sobre criterios ortotipográficos en la citación.
14	EI			DFH: Bueno yo acá tengo otra pregunta profe que es así como también a vos (es que yo los tenía con la otra "i"; ¿esto es "i" latina?	
14	EI			I: Esta es la "i" latina.	
14	EI			DFH: ¿Cómo se llama la otra "i" rara?	
14	EI			I: la inglesa	
14	EI			DFH ¡bien! ¡Listo!	
14	EI			I: Pero entonces mira APA sexta edición dice con la "i" rara, pero como está escrita en inglés	
14	EI			DFH: eso pero para los que escriben en ingles yo recomendaría usar esta.	
14	EI			DFH: Es que yo me acuerdo que vos nos decías esta; yo puse fue estas, pero ella me dice que ponga la otra, venga y verá; me dice sobre todo en la biografía (silencio) "i"	
14				I: Ah! Si vea, estas se las enseñé yo.	
14			EV	DFH: yo aquí la cague', a emplear la "L" o la "LL"	
14	EI			I: ¡Ah! Pues que definas un criterio, ella no te está diciendo más	
14	EI			DFH: Pero yo estoy utilizando la "i" entonces en todos o ¿será que ella me pregunta?	
14	EI			I: ¿será que en algún lado pusiste la otra "i" rara?	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
14	EI			DFH: No, porque yo si me fije (X) porque mire que yo puse esta	
14			EV	I: pues no, discute con ella que eso realmente es un asunto como yo te decía	
14			EV	DFH: Ah mira si era "i",que no hay problema, ¡Ah bueno! yo fui el que no caí en cuenta que tenía ahorita que revise y yo Ah	
14				I: ¿Cuál es el patrón? ¿Qué es lo que tenemos que pensar?	
14	EI			DFH: pues que como tú nos enseñante que APA es un manual de estilo no es una regla, es como maso menos sugerencias de cómo pueden ser los trabajo;	
14	EI			I: exacto, pues a mí no me gusta que el texto no esté justificado pero APA dice se hace sin justificar	
14	EI			DFH: Ah, yo lo justifico. (Risas)	
14			EV	I: ¡Por eso! Lo justifica, o sea que estarías violando,	
14			EV	DFH: ¿Qué estas violando?	
14	EI			I: o sea eso es normal es un estilo. ¡Listo!	
15	EPTC			I: Esto sí, entonces la reiteración de términos tatata, aquí entonces no le ponemos la letrica y yo le ampliaría un poquito acá, porque tu aquí cuentas cómo haces las investigaciones, qué objetivo tienen pero no nos cuentas mucho de la (x) espérame) ¡Ah! ¿O es esto? es esto. Ah yo sí, es que mira la profe te dice acá, ¿a cuáles dos te refieres?	Se refiere a formas de retomar la información
15	EPTC			DFH: Si los anteriores avances académicos.	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
15	EET			I: Ah, ya porque yo hace rato te decía, ¿se podría destacar algo de estos estudios? que nos mostraras las conclusiones de los estudios.	Sugiere ampliar la información para estructurar mejor el paso.
15	EPTC			DFH: Entonces yo dije: “los anteriores permitieron identificar la junta como un acto de” yo inclusive los retome fue a los dos y construcción de culturas de paz	
15	ED Y EPT			I: ¿o sea sacaste como las conclusiones de los dos? después cambia esta enunciación como para que sea más concreta, para saber a qué te estas refiriendo	
15		EPT		DFH: porque los dos son ejercicios académicos uno con universitarios y otro con chicos de instituciones de colegios.	
15	EPT y ED			I: Entonces menciónalo, de las experiencias; de acuerdo con lo referido sobre las experiencias; O a la luz de lo referido frente a las dos experiencias descritas se puede identificar que la juventud constituye un actor clave en la conceptualización de tal"; puede ser una sugerencia, pues ya tu miras como se adecua mejor a tu estilo, pero lo importante es; o sea yo no te voy a decir cómo hacerlo, lo importante es que pienses que aquí en esta forma de enunciar e introducir no es muy claro que estas retomando lo anterior.	Sugiere estrategia de organización retórica.
15				DFH: Pues, por ejemplo, yo creo que ella aquí me señaló que yo acá; como ella no sabía que venía lo anterior (X)	
15		EPT C		I: Claro por eso el “te refieres”	sugiere revisar la configuración de los párrafos

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
16	EPTC			I: y hace unas preguntas ahí de manera similar en el segundo; espérate, espérate. ¿Por qué ella pone ahí interrogantes? Si es eso básicamente; acá te sugiero, por otra parte, entorno, ¡listo! Te dice que es una muletilla si, pues no tienes que decir, pues porque lo dices mucho no entonces cámbialo. “Los procesos configurados por organizaciones juveniles encontramos”. Yo aquí te pido que revises la configuración del párrafo, porque me parece que es un parrafito un ...	
16		EPT C		DFH: muyyy, muy largo	
16		EPT C		I: un poco extenso que podríamos dividir en 2 (dos) para no juntar tanta información.	
16		EPT C		DFH: Por ejemplo mira; esto es una y esto es otra.	
16		EPT C		I: Entonces sepáralo	
16		EPT		DFH: Yo porque acá lo que hice fue intentar meter en bloque el tema de organizaciones juveniles, dos experiencias tan tan, guías y el secretariado de paz, algo así.	
16	ED			I: Pero para que para el lector sea más amable la lectura	
16		EPT		DFH: yo lo separo.	Expresa su acuerdo.
16		EPT		I: ¡Listo! Sepáralo. Y aquí puedes decir: la primera.	
16		EI		DFH: Es que le digo yo porque intentaba, era por el estilo que ya tiene en redacción, porque me gustó mucho, porque ella lo que tomaba, si tomaba experiencias, las ponía y las ponía a hablar, a conversar.	Se refiere al ejemplo proporcionado por la docente titular.

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
16				I: ¡Ah! Pero es que ponerle un punto no quiere decir que las separes y dejes de hablar	
16				DFH: ujmm	
16				I: porque es muy mira que aquí dices ...	
16		EPT C	EV	DFH: Simplemente que yo lo que intente hacer, fue que ella en un párrafo, yo simplemente hay veces que no tengo tanta síntesis, aunque yo le quité, pero no tengo esa habilidad todavía; porque yo digo: “¿cómo voy a quitar esto?”.	Comenta sobre las dificultades para lograr síntesis y jerarquización de la información.
16		EET		I: Bueno, pero está bien, ¡listo! a modo de conclusión	
16		EPT C		DFH: pero después yo como: “¿ella donde me dijo que separara?”. Acá, pues yo hay ya miro cómo lo...	
16		EPT C		I: cómo lo separas	
16	EPTC			DFH: aja y si utilizo umm un conector, aquí no hay necesidad de conector. ¡Listo! Acá. Ah!	Sugiere usar o eliminar un elemento de cohesión.
17		EPT C		I: Yo aquí le quitaría a nivel de Colombia, y en especial a Colombia, a nivel mundial – regional. En Colombia se han publicado abundantes estudios entorno a... (Risas) vamos a ver cuántas veces repitió (risas) ¡Nueve resultados! (carcajada) DFH ¡por Dios! (risas)	Comentan de nuevo los asuntos de reiteración léxica.
17		EPT C		DFH: yo creo que mejor... a la próxima hago ese ejercicio ¿qué palabras repetidas? O lo meto en el Atlas Ti y que me haga el conteo de palabras repetidas y él me dice entorno, yo no sabía que repito tanto entorno a (risas) pues para mí no va a ser, pero en cambio Atlas ti me dice: “¡ve! Esta palabra, es tendencia (risas), aparece tantas veces) (risas)	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
17		EPT C		I: y ya al final, el párrafo de conclusión que dice “muchos procesos entorno, entorno, entorno (risas). Bueno aquí ya termina.	
18	EET			DFH: ¡Ah! Bueno ella acá me hace una dice: que los hallazgos marginales vacíos de conocimientos relacionados.	
18	EET			I: ¡Claro! Entonces; que destaques por favor, el vacío, mira la pauta final	
18		EET		DFH: o sea ¿lo que yo encontré?	
18	EET			I: mira la pauta final: “se concluye síntesis de lo mostrado y retomé del vacío”.	Sugiere retomar la guía de movidas y pasos.
18	EET			DFH: ¡Listo! pero acá cuando ella me dice: “en relación con la pregunta” ¿o sea vacío con la, entorno a la pregunta?	
18	EET			I: o sea en todas las investigaciones tu sintetizas, dices: “bueno se ha demostrado que el estado del arte nos mostró estas y estas tendencias; ahora bien, en relación con nuestro objeto de investigación se evidencia... mira por ejemplo como lo haces aquí: “La literatura de los talleres de expertos confirman que los 3 (tres) desafíos más importantes que se presentan son: “. O sea está mostrando que es lo que no se ha hecho y qué es lo que es necesario mirar; la insuficiente ponderación a las cosas que han sido (pero...no) no han sido suficientemente desarrolladas	I amplía la explicación del movimiento retórico en ese paso.
18	EET Y EI			DFH: Pero ¿tú lo tomaste de los mismos expertos? ¿Que existen esos vacíos o qué? O tú lo estas	Interroga por la forma de construir el vacío.
18				I: es un ejemplo	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
18	EET Y EI			DFH: pero no, no, pero acá, es para mirarse de esa manera; o sea ¿él tomó los vacíos de los mismos autores? O sea ¿que los autores planteaban vacíos? o ¿este autor los hizo como conclusión?	
18	EET Y EI			I: Ese autor concluye que la literatura y los talleres revisados tienen estos vacíos. ¡Listo! Entonces tu dirías ehh, la revisión de la categoría de la instancia mundial, regional y local confirma que hay una amplia gama de estudios e investigaciones en torno a la paz desde tales y tales cosas no obstante, ahí es donde te va a proponer que lo es que falta, que vacío hay y en tu investigación como llenarías el vacío	Explica discuten sobre movimiento retórico en ese paso.
18				DFH: Ah OK	
18	EET			I: cómo ocuparías el vacío, o cómo estas investigaciones le aportan a tu investigación si ahí retomaras asuntos metodológicos, asuntos teóricos y ya	
18				DFH: perfecto	
19	EI			I: y general y ya pues esto es cuestión de revisar con manual en mano.	
19	EI			DFH: No, sí yo me basaba, inclusive yo hay veces copiaba porque me parecía muy útil que las mismas páginas dicen: "citar de tal manera" ¡cierto! profe ¿Qué pasa si la revista a mí por ejemplo me dice: "cite no más hasta acá" sin el recuperado; un ejemplo la misma revista me dice citar en norma APA con esta referencia, pero ellos no dicen recuperado de.	Interroga y discuten sobre formas de citación.
19	EI			I: Lo que pasa es que en la revista. Claro es que ellos no lo están recuperando de ningún lado.	
19	EI			DFH: Ah bueno, es para mí	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
19	EI			I: quien lo está recuperando eres tú	
19	EI			DFH: ¡Ah bueno! yo si lo puse pero tenía esa pregunta bueno lo otro ¿Por qué no lleva el mes, si yo vi que en algunos manuales si lleva el mes?	
19	EI			I: Porque lleva el mes cuando es un artículo periodístico, si es un	
19	EI			DFH: un artículo de revista	
19	EI			I: no lleva, lo que lleva es esto: el número, el volumen, el número, ya está, las paginas, recuperado de (x)entrevista de... eso está bien	
19		EI		DFH: ¡Bueno! en esté) acá obviamente esto lo hizo la ONU ¿cierto?, pero por ejemplo... a ver cómo te digo yo	
19	EI			I: Ahí hay que poner el autor corporativo	
19		EI		DFH: yo creo que lo puse porque es que no se si el... ¿Qué es estudio de progreso paz y seguridad? ¡Ah resoluciones! Eso es una resolución, Entonces ella a mí me dijo que iba era después de “organización de las naciones unidas”	
19		EI		I: Por lo que era una resolución	
19			EV	DFH: Yo como que miré y vi que era más así tan tan, Ah bueno	
19	EI			I: ¡Ah sí claro! Porque no se le coloca revista.	
19	EI			DFH: Porque se sabe que es una revista.	
19			EV	I: Sino que la cursiva indica que este es el título de la revista y ya. DFH a mí en general me parece que haces un buen ejercicio	
20				DFH: ¡Bueno! profe mira que aquí yo tengo una pregunta más	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
20	EI			I: Ah yo, yo te había anotado era que si podríamos revisar algunas otras fuentes, experiencias que hemos hecho pues me parece que te vendría bien revisar algunos informes que te puedo referir.	
20	EIB			DFH: Dale, porque yo le decía a la profe: " nosotros tenemos un vacío es frente a nuestras bases de datos, el acceso que tenemos", créeme que yo busque todos los que me han salido en la biblioteca y las que ustedes nos han recomendado, por ejemplo me ha servido mucho claro, el tema de cielo, lo de... pues yo todo eso lo buscaba y muchas veces en el mismo documento me aparecían todas las palabras que yo utilizaba entonces yo decía: "yo donde más busco" y yo buscaba ya en Google y, por ejemplo, Google académico me muestra texto corto no me da la información	Discuten sobre criterios de búsqueda y sistematización de la información
20				I: ¿tú hablas inglés?	
20			EV	DFH: a ver yo lo entiendo, yo si me pongo a leer lo entiendo, entonces ahí	
20	EIB			I: Porque eso sería, es que mira... te voy a decir, más o menos el 70 (setenta) u 80 (ochenta) porciento de la producción bibliográfica está en inglés	
20				DFH: ¡ajam!	
20	EIB			I: entonces esa puede ser la restricción de las búsquedas que estamos encontrando) si tienes acceso por la universidad de Antioquia de pronto, entonces hay bases de datos como Scopus	
20			EV	DFH: acá no está, yo sabía que acá no está porque es muy cara.	
20	EIB			I: si quieres entrar a algún... yo te puedo prestar mis contraseñas para entrar a	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
				Scopus, por Bolivariana, a la Autónoma de Barcelona	
20				DFH: ¡Dale! Entonces si me las puedes mandar, yo busco	
20	EIB			I: Y buscas y te voy a mandar unos informes que me compartió la profesora A sobre iniciativas sobre juventud, sobre paz, sobre construcción de paz, no solo juventud, hablan en general de mujeres	
20			EV	DFH: ¡Ah! A mí me sirve, porque yo acá lo coloco y es como un hallazgo marginal pues me habla de esto pero me habla de jóvenes	
20	EIB			I: Y en Colombia, y son todas en Colombia, son unos informes muy buenos de... por ejemplo uno lo saca el Cinep sobre iniciativas de paz.	
20				DFH: ¿eso es de Manizales cierto?	
20				I: no, el Cinep en Bogotá.	
20	ED			DFH: Profe bueno, entonces una pregunta más, por ejemplo mi objetivo es esté cierto, vea: “reconocer el aporte a la agrupación” la agrupación la voy a cambiar porque resulta que esta no... yo pensaba que si tenían como información, o sea se llaman Red porque inclusive lo que ellos hacen es mapear que hay en Antioquia, que hay en Cartagena, pues por ejemplo que hay así, pero entonces no son red, no es un trabajo fuerte de fondo ¿cierto?	Pregunta y discuten por la pertinencia de su objetivo de investigación.
20	ED			I: Ah bueno pero y ¿qué pasa con tu objetivo?)	
20	ED			DFH: no, o sea a lo que yo me refiero es por reconocer el aporte, ejemplo	
20	ED			I: de la agrupación tal, tal, tal	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
20	ED			DFH: al cumplimiento	
20	ED			I: al cumplimiento de las metas del objetivo del desarrollo sostenible	
20	ED			DFH: entonces que sucede este objetivo tiene unas metas ¿cierto? Ta, tan, tan, entonces yo a la hora de evaluar eso... es que yo a veces me coloco a pensar eso no queda muy... o sea no se a veces que metodología utilizar, o es la misma para... o sea yo podría crear como una encuesta luego con los invitados	
20			EV	I: Bueno eso ya lo tienes que hablar con la profe	
21				DFH: ¡Ah! Bueno, ¿Qué es lo otro?... no ya	
21			EV	I: A nivel general me gustó, ya trabaja en las correcciones de estilo estilo y cosas así.	
22	EIB			DFH: Profe ¿uno puede utilizar las mismas fuentes, por ejemplo estas 10 (diez) para lo que sigue? Que es lo del marco teórico o ¿deben ser otras?	discuten sobre criterios de búsqueda y sistematización de la información
22	EIB			I: Si constituyen información teórica sí, pero ya el enfoque va a ser distinto. Porque aquí lo que estas resaltando es como estudios, como investigaciones que han hecho, qué han aportado	
22	EIB			DFH: Y ¿las fichas que tú necesitas es entonces para el marco teórico?	
22				I: yo no las necesito	
22	EIB			DFH: no, no, no, que... (Risas) yo sé, perdón, ¿qué nos recomiendas realizar entonces es para el marco teórico?	

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto de la interacción
	EME	EMI			
22	EIB			DFH: Y yo me voy a poner en la tarea de hacerlo porque sé que eso a mí me sirve entonces lo voy a hacer; pero entonces quería saber si era con las que ya tenía o empiezo a buscar otras para... con conceptos o algo así	
22			EV	I: Si tú crees que necesitas otras, claro, si crees que esas te sirven, genial	
23			EV	DFH: Profe, no, muchas gracias dale profe nos veremos para la próxima asesoría, no, profe muy agradecidos con usted, muy bacano	Valora positivamente la asesoría y los aportes de la SD integrada al curso.

Anexo 7. Análisis de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Diego

SEGUNDA COMPILACIÓN

Texto T1a	Texto T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<ol style="list-style-type: none"> 1. De manera general se buscará mostrar los diferentes avances y antecedentes académicos que 2. existen en torno a la temática de 3. <i>construcción de paz</i> y la participación de los y las jóvenes 4. en este. Los principales hallazgos se presentarán en torno a la construcción de paz 5. con una mirada a nivel mundial, desde américa latina, desde actual proceso de paz en 6. Colombia y desde las experiencias en diferentes localidades del país promovidas desde el 7. sector educativo, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y la sociedad civil, destacando los grupos juveniles autónomos y los liderados por pastorales. 8. La búsqueda arrojó una amplia producción de investigaciones plasmadas en revistas, libros 9. y artículos académicos albergados en diferentes bases de datos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partiendo de los anteriores planteamientos, se buscará mostrar de manera general algunos 2. antecedentes académicos que existen en torno a la temática de construcción de paz y la 3. participación de los y las jóvenes en este proceso. Los principales hallazgos se presentarán (\emptyset) 4. con una mirada a nivel mundial, en América Latina, desde el actual proceso de paz en 5. Colombia y a partir de las experiencias en diferentes localidades del país promovidas por el 6. sector educativo, organizaciones no gubernamentales (ONG) y la sociedad civil, destacando los grupos juveniles autónomos y los liderados por pastorales. 7. La búsqueda arrojó resultados de investigaciones publicadas en revistas, libros y artículos académicos albergados en diferentes bases de datos indexadas en su mayoría de dominio y 9. origen latinoamericano.² Dichas producciones 	<p>Cohesión, organización retórica del paso, estrategias de interacción, correcciones y gramaticales: el estudiante adiciona expresiones anafóricas, puesto que en esta entrega los antecedentes se incorporaban a la introducción. Hace sustituciones léxicas para evitar reiteración de términos y utiliza estrategias de elusión como “de manera general, algunos”.</p> <p>Cohesión, estrategias de interacción, correcciones ortográficas y gramaticales: en este párrafo el estudiante decide hacer adecuaciones terminológicas “resultados” e “indexadas”, se suprimen referentes y expresiones anafóricas innecesarias, se usa un</p>

<p>académicas en su mayoría de</p> <p>10. dominio y origen latinoamericano. Dichas producciones académicas se encuentran en un</p> <p>11. rango contemplado entre el 2009 y el 2018, lo cual</p> <p>12. muestra una temporalidad reciente y</p> <p>13. pertinente para el ejercicio de rastreo de los antecedentes de la presente investigación. Es de</p> <p>14. resaltar que las metodologías predominantes en estas fuentes investigativas son de carácter</p> <p>15. cualitativo, entre las que se destacan la multimétodo, la sistematización de experiencias, la</p> <p>16. revisión documental, el análisis de narrativas y el enfoque hermenéutico.</p> <p>17. A nivel mundial, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas creó la Resolución 2250</p> <p>18. de 2015, la primera en abordar el tema de paz, seguridad y juventud de manera conjunta,</p> <p>19. transmitiendo una narrativa positiva sobre el papel de la juventud en la consolidación de paz.</p> <p>20. Por mandato de la misma resolución, el Secretario de las Naciones Unidas generó un estudio</p> <p>21. de avance de la Resolución, el cual devela que en todo el mundo existen jóvenes que buscan</p>	<p>académicas se encuentran en un rango</p> <p>10. contemplado entre el 2009 y el 2018, (Ø) pertinente para el ejercicio de rastreo de los</p> <p>11. antecedentes de la presente investigación. (Ø) La metodología predominante en estas fuentes</p> <p>12. investigativas es de carácter cualitativo, (Ø) se destaca la multimétodo, la sistematización de</p> <p>13. experiencias, la revisión documental, el análisis de narrativas y el método hermenéutico.</p> <p>14. A nivel mundial, el Consejo de Seguridad de la ONU creó la Resolución 2250 de 2015, la</p> <p>15. primera en abordar el tema de paz, seguridad y juventud de manera conjunta, transmitiendo</p> <p>16. una narrativa positiva sobre el papel de la juventud en la consolidación de paz. Por mandato</p> <p>17. de la misma (Ø) , el Secretario de las Naciones Unidas generó un estudio</p> <p>18. de avance de la</p> <p>19. Resolución, el cual devela que en todo el mundo existen jóvenes que buscan de manera</p> <p>20. creativa formas para evitar la violencia y consolidar la paz, tanto en sociedades en conflicto</p> <p>21. o las que gozan de una paz relativa (Naciones Unidas, 2018).</p> <p>22. A nivel latinoamericano (Ø), se encuentran (Ø) producciones académicas en las cuales se destaca el</p>	<p>potenciador “destaca”. Adecua el enunciado al pasar de plural a singular y al usar la terminología precisa en el registro académico.</p> <p>Cohesión y correcciones ortotipográficas : DFH hace una supresión léxica de anáfora y usa la abreviatura.</p> <p>Cohesión, organización retórica del paso correcciones ortotipográficas e intertextualidad, en este párrafo DFH opta por hacer</p>
---	---	---

<p>22. de manera creativa formas para evitar la violencia y consolidar la paz, tanto en sociedades en</p> <p>23. conflicto o las que gozan de una paz relativa. (Naciones Unidas, 2018)</p> <p>24. A nivel latinoamericano en torno a la construcción de paz, se encuentran revisiones y</p> <p>25. producciones académicas en las cuales se</p> <p>26. destaca el papel protagónico que juega la</p> <p>27. educación. En esta esfera se destacan dos miradas, la primera plantea como a nivel regional</p> <p>28. las manifestaciones de violencia son un impedimentos para la construcción de paz, pero a su</p> <p>29. vez se convierte en una oportunidad para desaprender la violencia a través de la educación</p> <p>30. para la paz (Cerdas-Agüero, 2015). En la segunda, se muestra como la educación ha de ser</p> <p>31. protagonista en la construcción de la cultura de paz y un instrumento de cambio social y oportunidad para aprender a construir relaciones y formar ciudadanos en torno el respeto y la</p> <p>32. dignidad (Hernández, Luna & Cadena, 2017). En este plano y fuentes consultadas, no se</p> <p>33. identifican hallazgos relacionados con el papel</p>	<p>23. papel protagónico que desempeña la educación. En esta esfera se recalcan dos miradas, la</p> <p>24. primera plantea cómo a nivel regional las manifestaciones de violencia son un impedimento</p> <p>25. para la edificación de paz, pero a su vez se convierte en una oportunidad para desaprender</p> <p>26. la violencia a través de la educación (Ø) (Cerdas-Agüero, 2015). En la segunda, se muestra cómo la educación ha de ser protagonista en la construcción de la cultura de paz y un</p> <p>27. instrumento de cambio social y oportunidad para aprender a edificar relaciones y formar</p> <p>28. ciudadanos en (Ø) el respeto y la dignidad (Hernández, Luna y Cadena, 2017). (Ø)</p> <p>29. Pasando a la esfera nacional, en Colombia se han publicado diferentes investigaciones</p> <p>30. sobre el proceso de negociación entre el gobierno nacional y el movimiento insurgente de</p> <p>31. las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Según Hernández (2016), este</p> <p>32. escenario ha generado también producciones académicas alrededor de los aprendizajes de</p> <p>33. este proceso y una mirada sobre la relación existente entre construcción de paz y las</p> <p>34. negociaciones de paz. ¶</p>	<p>varias supresiones léxicas de anáforas innecesarias. Algunas sustituciones léxicas por sinonimia. Introduce un cambio para logro de concordancia. Corrección de acentuación. El estudiante opta por eliminar el comentario sobre el vacío para luego retomarlo de manera más general.</p> <p>Cohesión, correcciones ortotipográficas e intertextualidad: opta efectuar sustituciones léxicas por sinonimia y adecuación al registro de la disciplina.</p> <p>Añade el paréntesis para construir correctamente la CI, incluye el artículo antes de sustantivo, corrección ortotipográfica: negociación a negociación y divide el párrafo.</p>
---	--	--

<p>de la juventud en los procesos de educación</p> <p>34. para la paz o construcción de paz.</p> <p>35. Pasando a la esfera nacional, en Colombia se han generado diferentes ejercicios de</p> <p>36. investigación entorno el proceso de negociación entre el gobierno nacional y el movimiento</p> <p>37. insurgente de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Según Hernández</p> <p>38. 2016, este escenario ha generado también producciones académicas alrededor de los</p> <p>39. aprendizajes de este proceso y una mirada sobre la relación existente entre construcción de</p> <p>40. paz y negociaciones de paz.</p> <p>41. La anterior relación cobra gran relevancia, pues Colombia cuenta con un avance considerable</p> <p>42. en torno a su proceso negociación de paz, el cual cuenta con un acuerdo de paz firmado entre</p> <p>43. las dos partes en conflicto , lo cual a medida que avanza aporta a la construcción paz en las</p> <p>44. diferentes localidades del país.</p>	<p>35. La anterior relación (Ø) es relevante, pues Colombia cuenta con un avance considerable</p> <p>36. alrededor del proceso de negociación de paz, que deja un acuerdo (Ø) firmado entre las dos</p> <p>37. partes en conflicto³, el cual a medida que avanza aporta a la construcción y consolidación</p> <p>38. de paz en las diferentes localidades del país.</p> <p>39. Dentro de los casos a destacar en el ámbito colombiano, sobresale la experiencia del sector</p> <p>40. educativo en dos escalas de formación: básica y universitaria. En el primer nivel de</p> <p>41. formación básica, se presenta un</p> <p>42. ejercicio analítico de las prácticas culturales con jóvenes</p> <p>43. pertenecientes a colegios privados y públicos que integraban o no a la Red de Jóvenes por</p> <p>44. la Paz (Ballesteros De Valderrama, Novoa y Sacipa (Ø), 2009). De manera similar, en el</p> <p>45. segundo nivel de formación universitaria, se analizan los discursos de estudiantes de</p> <p>46. universidad pública y privada de la ciudad de Cúcuta, con el objetivo de identificar los</p> <p>47. aportes a las (Ø)culturas de paz (Urbina y Barrera, 2017). Adicionalmente, en el nivel de</p>	<p>Cohesión, correcciones ortotipográficas e intertextualidad: en este párrafo se opta por hacer varias supresiones léxicas (<i>cobra gran, paz, construcción</i>). Algunas sustituciones léxicas por sinonimia (<i>se destaca por sobresale, integraban por pertenecían</i>),</p> <p>Se incluye la anáfora (formación básica) para retomar el referente. Adición de signos de puntuación después de conector. Supresión de la inicial del nombre del autor para adecuarse al estilo de citación e introducción de elementos y expresión conjuntivas.</p>
--	---	--

<p>45. Dentro de los casos a destacar en el ámbito colombiano, se destacan las del sector educativo</p> <p>46. en dos escalas de formación: básica y universitaria. En el primer nivel, se presenta un</p> <p>47. ejercicio analítico de las prácticas culturales con jóvenes pertenecientes a colegios privados y públicos que pertenecían o no a la Red de Jóvenes por la Paz. (Ballesteros De Valderrama,</p> <p>48. B., Novoa, M. y Sacipa, S.,2009). De manera similar, en el segundo nivel, se analizan los</p> <p>49. discursos de estudiantes de universidad pública y privada de la ciudad de Cúcuta, con el</p> <p>50. objetivo de identificar los aportes a la construcción de culturas de paz. (Urbina & Barrera,</p> <p>51. 2017). Adicionalmente en el nivel de formación universitario Loaiza (2015), genera en</p> <p>52. escenario de reflexión en torno aporte de los profesionales de las ciencias sociales, en especial</p> <p>53. del Trabajo Social, a la construcción e investigación para la paz, con un enfoque de género y</p> <p>54. producción de nuevas masculinidades.</p> <p>55. Los dos anteriores ejercicios académicos permitieron identificar a la juventud como un actor</p>	<p>48. formación universitario Loaiza (2015), genera un escenario de reflexión con respecto a los</p> <p>49. aportes de los profesionales de las ciencias sociales, en especial del Trabajo Social, a la</p> <p>50. construcción e investigación para la paz, con un enfoque de género y producción de nuevas</p> <p>51. masculinidades.</p> <p>52. Los (Ø) anteriores ejercicios académicos en Colombia, permitieron identificar a la juventud</p> <p>53. como un actor clave en la conceptualización y construcción de culturas paz, así mismo se</p> <p>54. logró develar que las conductas de las personas relacionadas con la paz, no varían a raíz del</p> <p>55. género, práctica cultural o el carácter público o privado de las instituciones de educación</p> <p>56. básica y universitaria de procedencia. De lo anterior, se (Ø) infiere que los diferentes escenarios</p> <p>57. educativos se convierten en espacios de discusión, formación y generación de sujetos</p> <p>58. críticos, pensantes y participativos en temas alusivos (Ø) a la paz.</p> <p>59. Avanzando con la producción académica en Colombia sobre la construcción de paz, en el</p> <p>60. sector de las (Ø) ONG, se encuentra el proceso de investigación con la participación de los y las</p>	<p>Cohesión, correcciones ortotipográficas e intertextualidad:</p> <p>En este párrafo DFH opta por suprimir el referente (dos) pues es innecesario, incluye el referente anafórico (Colombia) para lograr mayor precisión y progresión temática. Usa un conector (así mismo). Introduce una estrategia de potenciación (logro develar) de su ejercicio. Adecua los referentes (personas y no conductas) y precisa los referentes (de procedencia). Elimina matización o estrategia de elusión (se puede) para lograr posicionamiento. Trabaja en la sustitución léxica por sinonimia y en la supresión de referentes innecesarios (alusivos por relacionados y supresión de construcción).</p> <p>Cohesión: en este párrafo se elige la sustitución léxica por sinonimia (<i>sobre</i> por <i>en</i> entorno y <i>acerca</i> por <i>entorno</i>) y supresión léxica para usar la sigla.</p>
--	--	---

<p>56. clave en la conceptualización y construcción de culturas paz y como las conductas de paz no</p> <p>57. varían a raíz del género, práctica cultural o el carácter público o privado de las instituciones</p> <p>58. de educación básica y universitaria. De lo anterior, se puede inferir que los diferentes</p> <p>59. escenarios educativos se convierten en espacios de discusión, formación y generación de</p> <p>60. sujetos críticos, pensantes y participativos en temas relacionados con la construcción de paz.</p> <p>61. Avanzando con las producciones académicas en Colombia en torno a la construcción de paz,</p> <p>62. en el sector de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), se encuentra el proceso de</p> <p>63. investigación con la participación de los y las jóvenes de la organización de Soacha</p> <p>64. “Juventud Activa”, en la cual a través del análisis narrativas se encontraron sus significados,</p> <p>65. interacciones, convergencias y divergencias en torno a la paz.</p> <p>67. Por otra parte, en torno a las procesos conformados por organizaciones juveniles, encontramos dos experiencias, la primera es el proyecto</p>	<p>61. jóvenes de la organización de Soacha “Juventud Activa”, en la cual a través del análisis de</p> <p>62. narrativas se encontraron sus significados, interacciones, convergencias y divergencias</p> <p>63. acerca de la paz.</p> <p>64. Por otra parte, alrededor de los procesos conformados por organizaciones juveniles,</p> <p>65. encontramos dos experiencias, la primera es el proyecto Vigías de Paz en el departamento</p> <p>66. de Caldas y la segunda son las Iniciativas Locales de Paz y los Grupos de Sembradores de</p> <p>67. Paz coordinadas desde el Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS) de la Iglesia</p> <p>68. Católica y desarrolladas en localidades como Bogotá, Cundinamarca, Boyacá, Caldas,</p> <p>69. Cauca, Huila y Putumayo. ¶</p> <p>70. Con respecto a la investigación (Ø) de Vigías de Paz, a través de un trabajo de campo se llegó a</p> <p>71. la conclusión que “la mayor parte de las acciones de construcción de paz son inespecíficas</p> <p>72. en cuanto a su enfoque y metodología, pese a la gran fuerza de un cierto movimiento por la</p> <p>73. participación juvenil” (Escobar, 2010). Por otra parte, en la segunda</p> <p>74. experiencia, a través</p> <p>75. de las categorías de intergeneracionalidad e</p>	<p>Cohesión: en este párrafo el estudiante elige la sustitución léxica por sinonimia (alrededor por entorno).</p> <p>Cohesión e intertextualidad: Decide separar el párrafo y usar un conector. Opta por la supresión léxica de un referente innecesario (en torno) y hace un cambio ortotipográfico (& por y) para lograr citación según la lengua.</p>
--	---	---

<p>Vigías de Paz en el departamento de</p> <p>68. Caldas y la segunda son las Iniciativas Locales de Paz y los Grupos de Sembradores de Paz</p> <p>69. coordinadas desde la Secretariado Nacional de Pastoral Social (SNPS) de la Iglesia Católica</p> <p>70. y desarrolladas en localidades como Bogotá, Cundinamarca, Boyacá, Caldas, Cauca, Huila</p> <p>71. y Putumayo. En cuanto la investigación en torno a los Vigías de Paz, a través de un trabajo</p> <p>72. de campo se llegó a la conclusión que “la mayor parte de las acciones de construcción de paz</p> <p>73. son inespecíficas en cuanto a su enfoque y metodología, pese a la gran fuerza de un cierto</p> <p>74. movimiento por la participación juvenil” (Escobar, 2010). Por otra parte, en la segunda</p> <p>75. experiencia, a través de las categorías de intergeneracionalidad e interculturalidad como ejes</p> <p>76. de análisis, se encontró que estas estrategias promovidas desde la SNPS aportan a la</p> <p>77. construcción de subjetividades y culturas de paz (Posada, Briseño & Munar, 2017).</p> <p>78. A modo de conclusión, tanto a nivel mundial, regional y en especial a nivel nacional</p> <p>79. (Colombia), se han desarrollado una amplia</p>	<p>interculturalidad como ejes de análisis, se</p> <p>76. encontró que estas estrategias promovidas desde el SNPS aportan a la consolidación de</p> <p>77. subjetividades y culturas de paz (Posada, Briseño y Munar, 2017).</p> <p>78. A modo de conclusión, (Ø)el tema de exposición muestra ausencia de investigaciones a nivel</p> <p>79. mundial relacionadas con la temática principal, así mismo en Colombia existen abundantes</p> <p>80. estudios asociados con (Ø) la construcción y consolidación de culturas de paz, destacando (Ø) el</p> <p>81. papel de los y las jóvenes como actores claves en dichos procesos a partir de sus</p> <p>82. subjetividades, colectivos, instituciones y maneras de relacionamiento y expresión en la</p> <p>83. sociedad. No obstante, existe un vacío del conocimiento referente a las investigaciones en</p> <p>84. relación al rol negativo, que pone al joven en situación de riesgo, victimario y vulnerable en</p> <p>85. los procesos de paz, así mismo hay un vacío en la escala de América Latina, en la cual no</p> <p>86. se enuncia a la juventud en los procesos de educación y construcción de paz. Finalmente, la</p> <p>87. pregunta de investigación tiene pertinencia en cuanto contribuye a la construcción del</p>	<p>Cohesión, organización retórica e intertextualidad: Estrategia de supresión de referentes innecesarios para lograr precisión. Estrategia de supresión léxica, inclusión de referencia anafórica. Se completa el paso 6 relativo a la ubicación del vacío, mediante la presentación del balance, conclusión y relación del ejercicio con el problema de investigación.</p>
--	--	---

<p>gama de estudios e investigaciones en torno a la paz, desde la construcción y consolidación de culturas de paz, destacando y analizando el papel de los y las jóvenes como actores claves para la consolidación de paz desde sus subjetividades, colectivos, instituciones y maneras de relacionamiento y expresión en la sociedad</p>	<p>88. conocimiento en torno a los avances y aportes significativos de la juventud de la ciudad de Medellín en los años 2016-2017 al cumplimiento de las metas de los ODS, en especial el número 16 relacionado con promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.</p>	
---	--	--

Anexo 8. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Santiago y Ana

EP	EM		EV	Enunciados	Contexto
	EME	EMI			
				SPG: ¡Hola!	
1				I: ¿Cómo están?, ¿Cómo les va?	
1				SPG: Bien, profe, (bostezo).	
1				I: usted siempre trae una cara de tragedia	Comenta sobre la actitud del estudiante y en relación con la experiencia en otros cursos y ejercicios.
1			EV	SPG: esa es la cara frente a la vida. Frente a estas cosas que hay hacer.	Explica su gesto en relación con lo compleja que le resulta la tarea de escribir y revisar.
1				I: noo, pero ¿por qué?	
1			EV	SPG: no mentiras, profe.	Aclara que no es verdad lo que acaba de decir.

2	EET			FGV	La I contextualiza el ejercicio de revisión y explica la dinámica de la asesoría. El estudiante grupo se presenta con el borrador del texto y la I tiene la versión comentada por ella y por la docente titular, además de una guía de revisión que ha preparado a partir del ejercicio de la sesión pasada, en el cual el grupo analizó un "texto ejemplar" y estableció un modelo de movidas y paso
2		EET		SPG: si, profe, lo del baile, jajá	Hace un chiste frente a la terminología de la estructura del género en movidas y pasos.
2	EET			I: Sí, lo del baile, bueno para que nosotros podamos revisar el estado del arte. Es muy importante. ¿En qué consiste?, recojo los principales pasos de un estado del arte, les doy un ejemplo de cómo se puede hacer, un ejemplo real, para que ustedes revisen si de alguna manera siguieron estos pasos o si algunos lo podemos revisar un poco mejor, los pasos son básicamente: Una introducción, en donde mencionan el objetivo general del estado del arte. Aquí, ustedes, eh, lo hacen.	sigue contextualizando el ejercicio de revisión
2	EET		EV	AME: ahí no hay problema, nosotros la hicimos.	Expresan que han seguido los pasos de la introducción.
2	EET			I: Luego, se muestra un panorama general de cómo ha sido la producción, sí, lo hacen, "existe una gran cantidad de producción académica que da cuenta de las diferentes formas de desarrollo del arte y cómo	Lee la guía y verifica que los pasos se sigan en el texto.
2	EPT0			AME: ese cómo lleva tilde. ¿Cierto?	comentan sobre la acentuación
2	EET			I: sí porque es de pregunta. "¿Cómo este ha logrado generar un impacto en	

				las distintas dinámicas de los territorios?" (suspiro);	
2	EET			I: esa parte la hacen, yo no sé si N les dice que tal vez, podríamos fundamentarla un poquito más, como, en dónde, en qué contexto, un poquito, darle más peso a esa información que se pone allí y lograr la estructura del paso; que dijo ahí N Bueno, dice "existe, en ese sentido se presenta, un acercamiento básico, donde vamos a..."	Se refiere a la necesidad de ampliar el paso relativo a la información sobre cómo se hace el rastreo de las fuentes.
2				SPG: "existe una gran cantidad de producción"; ven déjame ver tus, tus, las notas.	lee su texto e interrumpe para solicitarle a la I que le permita ver las notas que ha hecho sobre el texto
2		EPTC	EV	I: "Existe una considerable cantidad", si, esa es una buena	Se refiere a una anotación que ha hecho la docente titular sobre suprimir una expresión.
2	EPTC			SPG: ¿conector?	Sugiere que haría falta un conector.
2	EPTC H			I: cosa, una buena cosa, es coincidencia, "un acercamiento básico (x)," ordenados según, listo; casi todo lo que les está diciendo acá son asuntos de...	Lee y comenta las correcciones
2	EPT			SPG: redacción.	
3	ED		EV	I: Yo no hice correcciones, así como la profe las hace acá tan puntuales, porque quería, más que decirles que escribir, que ustedes pensarán más, sobre el texto, sobre si logran el propósito y la forma. y tomaran conciencia de cómo reorganizar la escritura	Expone su método de corrección el cual difiere del hecho por la docente titular.
3				SPG: jmm	
3			EV	I: porque me parece que uno finalmente termina haciendo lo que el profesor le dice y aprendiendo poco. Pero, bueno igual, revisemos juntos.	Sigue justificando la forma de corregir el texto

4	EETC H			Ya saben que acá hay un problema de ordenación ¿qué pasa?	
4	EETC			AME: ¡Ah! Con los conectores...	Con la expresión demuestra que ha comprendido el tipo de corrección que requerida.
4	EET			I: con los conectores, en primer lugar, hacemos esto, seguidamente, luego esto; bueno, listo. Bien	
5	EET			I: luego dice, “Según lo encontrado a nivel internacional...” me perdí, pero entonces ya saben es porque nos faltó este pasito, se señala el vacío en este tipo de estados del arte y la necesidad de orientarlo a la, de acuerdo con el objetivo de investigación, luego se contextualiza cómo se hace el estado del arte.	Continúa leyendo y aclara que no comprende muy bien debido a que el paso no está suficientemente desarrollado.
5	EET			AME: o sea que el vacío va inicial.	Afirma frente a la ubicación del vacío.
5	EET			I: es que ustedes...puede ser o si quieren lo dejan para el final, pero como hacen una revisión general, o sea una aproximación, dicen que existe una cantidad considerable de estudios donde se ha visto que él está(X) el arte les ha mostrado la incidencia del arte; ahora ahí...	Explica y propone alternativas de ubicación del vacío.
5	EET			SPG: cerramos el vacío. Al final, en la conclusión.	Sugiere ubicarlo al final.
5	EET			I: Listo dejémoslo así, pero aquí si nos falta decir, lo que la profe les está diciendo, como que uno se pierde entre esta introducción y lo que sigue.	Continúan discutiendo sobre la manera de disponer los pasos de la introducción en relación con la expectativa del lector.
5	ED			AME: Listo. O sea que quede más claro para el lector.	
5	EET			SPG: listo, entonces ahí sí podría haber ese vacío como para.	
5		EET		I: podría ser, o que ustedes empiecen a decir, en lo relativo a tal cosa, y la revisión tal otra	

5				AME: ¡epa!	
6	EINB			I: eh, “el estudio de producción y tutu, bibliográfico no se logra recuperar documentos”, ¿están seguros de que no se hay documentos?	Continúa leyendo y se detiene para cuestionar sobre la afirmación relativa a la inexistencia de antecedentes.
6		EINB		SPG: de trabajo, pero yo creo que escribimos, dentro de lo que nosotros hacemos no logramos ver uno que nos sirviera, creo que lo escribimos así.	Justifica por qué no hallaron antecedentes.
6				I: y ¿qué les dijo la profe de eso?	
6				AME: nada	
6	EINB			I: ¿No les dijo nada?, bueno, entonces dejémoslo así; porque yo les diría el problema fue que no supieron buscar las referencias o los conceptos.	Insiste que el problema puede ser la manera de acceder a las fuentes.
6				AME: no	No está de acuerdo.
6	EINB			I: porque seguro que sobre esto debe de haber una producción académica, ustedes lo dicen considerable, o ¿Qué es lo que no hay?	Continúa interrogando sobre la información.
6		EINB		SPG: o sea, lo que nosotros no encontramos es algo que nos diga directamente el arte es construcción ciudadana o ha sido, ¿sí me entiende?, pues así específico no, que ha incurrido en algunas transformaciones, sí, pero que no lo diga así directamente como nosotros lo estábamos buscando no.	Explican y justifican sus criterios de búsqueda.
6				AME: no y que	
6		EINB		SPG: es que no, son más los de trabajo social que hablan del arte, eh... a la formación a niños	
6		EINB		AME: ¡ eso!	
6		EINB		SPG: o los psicólogos en la formación a jóvenes y a niños	
6		EINB		AME: jmm	

6		EINB		SPG: pero, no el arte desde...	
6		EINB		AME; como enfocado a cambiar...	
6		EINB		SPG: construir un territorio...	
6		EINB		AME; nuevas formas de vida...	
6		EINB		SPG: de construir una comunidad	
6				AME: aja, eso	
6		EINB		SPG: de construir. Lo que encontramos fue más formas de representaciones culturales y ese tipo de cosas.	
6		EINB	EV	I: bueno, puede ser que sí, yo no me meto en eso; pero yo les recomendaría una conversadita con alguien que trabaje un poquito el tema, porque yo creo que sí.	Aclara que no tiene la experticia para juzgar la afirmación, pero recomienda explorar con otros expertos.
6	EINB			AME: pues yo le estoy escribiendo a FM que es de la carrera de... cómo es que se llama, de la Antioquia... promoción cultural y a y él me recomendó una película y me dijo que me iba a ayudar eh a buscar referencias, porque yo a la final, él no se acordó, y yo, parece, ayúdeme con eso que la verdad no encuentro, y él es el que nos está guiando en este momento con ese tema	Refiere que han consultado con un experto.
6				I: bueno, listo	
6		EINB		I: bueno, pero igual si quieres me mandas un correíto yo le pregunto a una colega que trabaja mucho con el tema del arte, a ver que me puede dice de la universidad de Medellín, listo. Me envían un correíto	propone otra estrategia
6				AME: listo.	
7	EI			I: Bueno eh, aquí dice por el autor; mencionado por el autor, Ah, bueno, ella les tacha esto, porque uno aquí no sabe muy bien de quién es qué, o sea, aquí dice, donde según lo mencionado por el autor, entonces yo les pregunto	Continúa leyendo el texto y cuestiona sobre la precisión en las referencias.

				¿quién es el autor?, porque como luego me lo ponen entre paréntesis	
7				AME: ¡ah!	con la expresión demuestra que ha comprendido la observación de I
7	EI			I: acuérdense que lo que está entre paréntesis no se lee.	Discuten y reflexionan sobre la precisión en la estructuración de Citas Integradas y su función.
7	EI			AME: ¿o sea, o sea que esas citas de autores no se pueden poner entre paréntesis?	
7	EI			I: si se pueden poner, pero depende de cómo estén iniciando	
7	EI			SPG: si se nombran o no en la lectura.	
7	EI			I: si se nombran o no en la lectura, parece que este es un problema que tuvimos en todo el texto	
7	EI			SPG: en todo el texto, ¡Ay, Dios! Porque todos los autores los pusimos entre paréntesis. Entonces nos quedó interrumpido.	
7	EI			I: ahora, como se trata de APA, no es incorrecto llevar al autor al paréntesis, no es incorrecto, pero como aquí se trata de un estado del arte y nos interesa como mencionar que se ha hecho, yo optaría por sacar esos personajes del paréntesis	
7	EI			AME: del paréntesis	
7	EI			I: miren muchachos, sáquelos del paréntesis y hagan el ejercicio, por ejemplo, Hoppe Canto (2009) dice que... ¿qué pasa? ¿Qué diferencia sienten?	
7		EI	EV	SPG: pues yo lo veo igual.	
7		EI		I: ¿seguro? Vuelvo a leer " " Hoppe Canto (2009) afirma que	

7		EI		AME: ¿es que como le damos más importancia al autor?	
7	EI			I: exacto, esa es una estrategia, ¿se acuerdan? uno se compromete o le da más importancia al autor que a la cita. Y los pone a hablar, como decir por ejemplo, según lo encontrado, yo les quite ese nivel internacional, yo dije en el ámbito internacional se destacan los procesos artísticos, participativos, aquí también les puse la s, en el espacio público donde, en el espacio público punto, al respecto Van en 2013 afirma que tutu tutu; por su parte Chaverra Grand, 2009, muestra que tal cosa, como para poner a discutir a los	I refiere estrategias de compromiso y distanciamiento según el tipo de citas.
7	EI			AME: a los autores	
7	EI			I: autores y que aparezcan en primer plano	
7				SPG: ok, listo.	
8	EI			I: Entonces revisemos todo eso, miren, corregir citación.	
8				SPG: ¿esto lo podemos rayar todo?	
8	EET y EI			I: claro, Eh, quién es el autor, revisar citación juntos, lo que les estoy diciendo; fajardo, Ah y por acá se pasaron al nivel departamental y yo les puse una pregunta ¿oiga, y a qué hora se acabó el internacional? (risas), aquí dicen formen grupitos no se queden inventariando fuentes, claro porque ta y ta, o sea agrupen eso por criterios, que es uno de los aspectos que les muestro acá... (sonido de fondo: paso de hojas) acá, se empiezan a presentar los antecedentes, para ello se escoge un criterio determinado puede ser, un criterio de temporalidad o puede ser un criterio de contexto, puede ser un criterio de enfoque, líneas de investigación; se van presentando los	Expone sobre la forma de lograr la intertextualidad y los contenidos que el paso debería integrar.

			<p>antecedentes, se van citando y a medida que se va haciendo eso, uno va contando asuntos como: ellos que dijeron en cuanto a objetivos, metodologías, tata y eso lo van combinando un poco con el comentario, con el análisis; o sea aquí estos autores llegan hasta este punto, los autores señalan el uso de tal cosa, sin embargo, no se detienen en tal cosa, si como, es que eso es un estado del arte, hasta aquí llegaron, así lo hicieron, pero faltó esto que tiene relación con nuestra investigación; entonces totalmente pertinente el asunto de organizar según escala geográfica, no tiene que ser todo en el mismo paquete, a que se refieren con nivel internacional</p>	
8			SPG: ¡jmm!	
8	EI		I: yo acá les puse ¡eh! ¿Qué paso con lo internacional? Y en adelante revisar pura citación.	<p>Comenta las anotaciones hechas sobre el texto y sobre la necesidad de estructurar mejor la forma de introducir cada grupo de referencias, según la escala.</p>
8		EET	SPG: y es necesario también, cuando hablamos de lo internacional como a dónde se están (X)	
8	EET		I: si quieren, el contexto geográfico, ustedes pueden decir, bueno se destaca una producción significativa, el ámbito internacional particularmente el contexto eh... por ejemplo, no sé si se centran es España o en...	
8		EET	AME: Argentina	
8	EET		I: el contexto latinoamericano, países como Argentina, Chile	
8		EET	AME: Argentina	
8	EI		I: en donde hay un conjunto de investigaciones importantes donde se mencionan esos autores, esas investigaciones se centran en tales	

				cosas, pero no en estas y ahí es donde está.	
8		EPT		SPG: sino que uno también, como que trata de hacerlo de tal forma como que no se vaya tan largo, porque también.	Justifica que no han desarrollado suficientemente la información por seguir las pautas de extensión dadas para el escrito.
8		EPT		I: Ah, no, claro, porque hay límites de extensión, pero por eso uno puede agrupar.	Sugiere que no se trata de extensión sino de síntesis o criterios de agrupación.
8		EPT		SPG: pero esa agrupación...	Va a preguntar cómo hacer la agrupación.
8	EI			I: uno no tiene que mostrar autor por autor por autor, sino que uno puede decir en el ámbito internacional, por ejemplo, se destacan investigaciones que se han concentrado en eh, lo que estábamos diciendo ahorita he... en el papel que cumple el arte en el desarrollo de procesos pedagógicos y ahí entre paréntesis uno puede hacer una cita de extensión, donde pone los distintos autores tutu tutu, por otro lado, investigaciones como las tales pascuales, pascuales, hablan de tal cosa, ¿sí? (silencio), ¿me entienden?	Proponen y discuten estrategias para organizar el paso correspondiente a la presentación y organización de antecedentes.
8	EI			SPG: Sí, lo que la profe nos dice, grupitos, agrupar información y no mencionar uno a uno.	
8	EI			I: eso depende, si uno tiene poquitos pues juega con ellos a mencionarlos, si tiene mucho los agrupa, por enfoques, por contexto.	
8		EI		AME: es que son muchos y a la vez son pocos (risas)	
8				SPG: Sí	
8	EI			AME: porque uno se queda, Ah bueno, yo también creo que es la	

				calidad de la producción que tengan con ellos	
8				I: eso	
8		EI		SPG: y porque uno a veces dice, y digo esto, pero me parece importante mencionarlo, pero si lo meto se me va muy largo.	
8	EPT			I: no, porque tengo que agrupar, porque en general se destacan unos enfoques.	
8	EPT	EI		AME: o sea, que no hay que ir tan afondo de los autores, sino buscar en lo que confluyan entre ellos	
8				I: sí	
8	EPT	EI		AME; sí y lo que me permita nombrar el arte desde sus perspectivas, sí, o sea, no necesitamos estar jugando tanto con ellos.	
8		EI		I: o sea, mencionar autor, autor, autor, no, porque es precisamente lo que la profe les dijo	
8	EPT			SPG: no redundar	
8	EEP y EPT			I: les dice no se queden inventariando fuentes redacten con fluidez, sin cortar la lectura tanto, como, por otra parte, por otro lado; cada conector modifica la estructura; sin cortar la lectura, creo que le falto ahí a la n.	
8	EI		EV	SPG: sí, ella nos dice lo importante es como ustedes ponen a conversar a esos autores, eso es lo costoso.	Comentan sobre la dificultad de agrupar y lograr la interacción entre los autores y fuentes.
8			EV	AME: eso es lo costoso	
8	EI			SPG: ponerlos a conversar.	

8	ED y EET			<p>I: por eso elijan un criterio, traten de agruparlos, por eso es que un análisis, un... escribir un estado del arte no es (voz de fondo: no) copiar y pegar todas las fuentes y lo que dijeron, sino todas estas fuentes las tenemos, ellos hablan de estas, ellos llegan a estas conclusiones, ellos estudian de esta manera esa cosa, ellos lo hacen en tal contexto, ¿qué tiene de general todas estas investigaciones?, listo; se relaciona porque esto y esto; ahora ¿hasta dónde llega?, ahora ¿qué les falta? ¿Qué es lo que al final nosotros señalaremos? haciendo esta última estrategia de concluir, sintetizar, mostrar, o sea retomar por ejemplo, lo que ustedes encontraron y volver a proponer, sino lo han propuesto, el vacío que hay, que se evidencia que se necesita avanzar en tales cosas, listo. Yo les sugeriría revisar algún ejemplo del estado del arte, hay muchos. Ustedes ponen Google académico ponen estado del arte; van a ver un montón de artículos que obviamente no es el despliegue nuestro. Un estado del arte tiene 70 referencias, un poquito cómo es la estructura, de cómo lo hacen.</p>	<p>Sugiere estrategias para agrupar y organizar, particularmente revisar géneros ejemplares.</p>
8	ED y EI		EV	<p>AME: incluso, un documento que estábamos leyendo, encontré un estado del arte y como ¡wow!, empecé a ver esta estructura, muy citada también eh, se volvía mucho a los autores, entonces iba uno adelantado y volvía y nombraba a este y retomaba a este; yo creo que eso también lo hace perder a uno, yo creo que se queda con esa imagen.</p>	<p>Expresa su opinión negativa frente a la profusión de citas.</p>
8	EI			<p>I: ¿de numeración?, bueno, de pronto escogiste un mal ejemplo.</p>	
8			EV	<p>AME: a mí me gustó mucho el documento.</p>	

8	ED y EPT			SPG: bueno, de pronto es otro nivel también, porque acá necesitamos mucha síntesis y... priorizar.	Precisa la función de la citación en función del género y la tarea de escritura.
		ED y EPT		AME: la gente también, porque, por ejemplo, una compañera ya se graduó me mandó uno ¡ay no! Si vieran ese estado del arte eran como 4 (cuatro) hojas y yo ¡noo!	
8		ED y EPT		I: ustedes tienen 6 (seis), ja, ja ya muchachos.	
9	ED			AME: profe una pregunta, la profesora y yo sé que ahí cometimos un error al no poner la categoría	Se refiere a los conceptos centrales sobre los que se hace la búsqueda de antecedentes.
9				SPG: ajá	
9	ED y EPT			AME; sí, ¿es necesario hablar de esa categoría al principio como una introducción?	Discuten sobre la forma de introducir los referentes en la introducción.
9	EET			I: hay que hacer una introducción, como les digo	
9	ED			AME: con categoría	
9	EET			I: se menciona el objetivo general del estado del arte, por ejemplo, miren el ejemplo que hay acá; “en este estudio se realizó una revisión de las principales iniciativas de desarrollo e implementación de indicadores”	
9	ED			AME: o sea se tiene que mencionar el tema sobre que se hace.	
9	ED			SPG: nuestro tema es arte, pero ella dice “arte solo no”.	Se refieren a los criterios de búsqueda bibliográfica, pues la I encuentra que requieren mayor precisión en la delimitación.
9	ED			I: Ah, no, arte solo no.	
9	EINB			SPG: nosotros hemos pensado, porque también estuvimos buscando categorías sobre el arte y encontramos teorías artísticas.	
9			EV	I: jmm discutan con Natalia, pero yo creo que eso no les sirve.	

9			EV	SPG: estamos perdidos en un hoyo negro, negro.	
9			EV	I: porque, es que mmm... arte solito ustedes se van a perder en la búsqueda, es ¿cómo es el tema?	
9	EINB			AME: porque teorías artísticas si salen mucho.	
9	ED			I: Ah, no, teorías artísticas hay un montón ehh... es el arte como, mmm... ¿Cómo es el tema de ustedes?	
9	ED			SPG: el arte como constructor de competencia ciudadana	
9	EINB			I: vuelve a escribir, vuelve... reitero, escribe el correo para yo preguntar como es el asunto, pero por arte solo ustedes no van a encontrar. Toca pulir los criterios de búsqueda ¿Listo?	
10				SPG: ¡Ay, no!	
10				AME: ya despachados.	
11				I: Sí, chau, adiós. No mentiras, muchachos, antes de irse, hagamos la síntesis de lo conversado.	Pide que sinteticen los elementos de la asesoría.
11			EV	SPG: no profe, muy mal, muchas cosas por revisar, con ustedes es muy duro, es como que uno trata y no logra llegar a lo que se espera, es que como que los criterios son unos, por ejemplo, extensión, y uno no sabe cómo decir todo eso sin exceder el límite.	Se refiere a las dificultades para hacer coincidir los contenidos con las demandas y consignas de la tarea de escritura.
11	ED			I: yo creo SPG que es un tema de síntesis, que tiene ver con la planeación del texto, o sea yo les recomendé que hicieran una matriz y pusieran autores, datos del estudio, enfoque, principal resultado, y hasta dónde llegaron, luego que uno hace es agrupar eso y trabajar en bloques de información.	Retoma estrategias de la SD para el tratamiento de la información.

11	EI			AME: bueno, sí, eso es lo difícil, pero bueno ya con esto, miraremos cómo mejoramos lo de la citación y agrupación.	Propone que lo conversado será fuente para mejorar el texto.
11			EV	I: sí, animo muchachos, que esto es un proceso.	Los ánima a entender la escritura como proceso y a continuar
11				SPG: bueno profe, muchas gracias.	
			EV	AME: seguimos con N para que nos dé más madera.	Se refiere a que seguidamente tendrán la asesoría con la docente titular. Según su criterio está será tan fuerte como la que acaban de seguir con I.
11			EV	SPG: pasar al otro paredón.	Usan una metáfora para referirse a la asesoría.

Anexo 9. Análisis de cambios introducidos en T1b en relación con la interacción y los conocimientos de la SD en el texto de Santiago y Ana María

T1b	T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría) en relación con las transformaciones la entrega final
<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe una gran cantidad de producción académica que da cuenta de las diferentes formas 2. de desarrollo del arte y cómo este ha logrado generar un impacto en las distintas 3. dinámicas en los territorios. En este sentido se presenta entonces un acercamiento básico 4. a este bagaje, ordenando cada hallazgos a nivel internacional, seguidamente del contexto 5. nacional y finalmente, en el departamento de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe una considerable producción académica que da cuenta de las diferentes formas de Ø, 2. construir competencias ciudadanas en la comunidad desde las distintas dinámicas Ø 3. territoriales. En este sentido, se presenta Ø, un acercamiento básico a este bagaje, ordenado Ø 4. según el nivel internacional, Ø, contexto nacional y finalmente, en el departamento de 5. Antioquia y Ø la relación interesalar. Igualmente, se 	<p>Coherencia semántica, adecuación, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo cambia los términos por el concepto preciso en la disciplina “construcción de competencias ciudadanas”. Incluye el uso de conectores y estrategias de elusión “acercamiento básico” para dar una mejor estructuración al paso 2: “introducción del panorama general sobre la producción” primer paso en la macromovida. El grupo elimina la relación a la ausencia de</p>

<p>Antioquia y la manera en como estos a partir</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. de sus tendencias pueden relacionarse entre sí. De manera continua también se hará 7. referencia a la escasa producción encontradas con relación a la categoría arte o que de 8. alguna manera durante el proceso de rastreo bibliográfico no se logra recupera 9. documentos y que a pesar de su ausencia que no deja de ser desapercibida permite de 10. todas maneras generar y concretar un análisis desde la discusión a partir de lo 11. encontrado. Según lo encontrado a nivel internacional, se destaca los procesos artísticos participativo 12. en el espacio público donde según lo planteado por el autor el arte genera propuestas de uso del espacio público y trabajo con las personas (Bang, 2013), en segundo lugar, el arte es 13. expresado a partir de siete tendencias conceptuales, la primera señala las manifestación en 14. el espacio a partir de realidades como forma de representación artística (Chaverra Brandg, 2009). 15. Seguidamente se hace referencia a momentos violentos dejando ver que la historia 16. del país pude ser expresada a través de diversas manifestaciones artísticas (Tovar, 2015). 	<p>hará referencia Ø a la forma en cómo el</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. arte no se Ø limita a las representaciones Ø, sino que también puede convertirse en un eje que 7. impulsa la construcción de competencias ciudadanas, entendidas como un conjunto de 8. conocimientos, actitudes y habilidades cognitivas y emotivas, de saber y hacer, que deben 9. existir en el individuo (Rodríguez, Ruiz León y Guerra, 2007). 10. Se hará asimismo un breve señalamiento de los diferentes enfoques desde los cuales según 11. lo rastreado se posesiona el arte intentando enunciar cómo estos aportan y se relacionan con 12. nuestra pregunta de investigación ¿Cómo se construyen competencias ciudadanas a través 13. del arte? Y finalmente se mencionarán aquellos vacíos académicos o aspectos poco 14. explorados susceptibles de profundización. 15. Como punto de partida, a nivel internacional, específicamente, en el contexto mexicano, 16. Hoppe Canto (2009) en su investigación cualitativa, concibe el arte desde lo académico, 17. como una estrategia educativa que permite 	<p>información luego de afinar los criterios de búsqueda.</p> <p>Cohesión, organización retórica: el grupo realiza varias supresiones de referentes innecesarios o de información reiterada para el logro de la cohesión e introducen con claridad el paso 1 “mención del objetivo general del estado del arte, para lo cual se retoma el problema de investigación o los conceptos centrales”. Asimismo introducen organizadores discursivos para el logro del paso 4 “enunciación del orden en la presentación y de los criterios de selección de las fuentes”, y estrategias de elusión o compromiso “breve señalamiento”.</p> <p>Coherencia semántica, organización retórica, intertextualidad y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo introduce cambios significativos al texto al suprimir referentes señalados como imprecisos e incluir nuevos referentes y hacer la reconstrucción del paso 5 “reseña</p>
--	---	--

<p>17. Como tercera postura encontramos el que se pueden traer sucesos del pasado a la realidad y</p> <p>18. ser entendido a partir de las representaciones artísticas según (Bravo Reinoso, 2015). Por</p> <p>19. otra parte señala (Toro, 2016) que el arte es un mecanismo que permite transformar las</p> <p>20. experiencias de los dolientes de la guerra en expresiones. También se destaca los espacios</p> <p>21. de ciudad como lugares que se han construido a partir de diversas acciones culturales</p> <p>22. (Gómez Encinas, 2016) desde otra mirada se refleja la importancia de la existencia del</p> <p>23. hombre para que pueda existir también el arte (Caceres Fajardo, 2015) de otro lado se</p> <p>24. reflexiona acerca del arte como método para desarrollar sensibilidad en los niños si se</p> <p>25. trabaja a temprana edad (Hoppe Canto, 2009) para ir finalizando nos encontramos con dos</p> <p>26. apreciaciones a nivel departamental donde la primera da cuenta de que el ser humano posee</p> <p>27. sensibilidad y capacidad de imaginación lo cual potencializa las representaciones de arte</p> <p>28. (Restrepo Parra, 2016) para cerrar entonces (Agudelo Suarez, 2016) plantea que el arte</p> <p>29. permite reconocer la realidad brindando la</p>	<p>desarrollar otras formas de pensar desde el</p> <p>18. comportamiento ciudadano, resaltando que las personas con mayor oportunidad de ser</p> <p>19. educadas a temprana edad en competencias artísticas, tienen más posibilidades de</p> <p>20. desarrollar sus capacidades intelectuales. Al respecto, en Argentina, Bang (2013) plantea</p> <p>21. que el arte aporta a la generación de nuevas ideas a partir del repensar los usos, fusiones y</p> <p>22. características del espacio mediante procesos participativos interdisciplinarios.</p> <p>23. Por su parte, Calcedo, Lewkowicz, Rombola y Spinelli (2008) con Unicef, en la</p> <p>24. investigación “Un minuto por mis derechos” y otras experiencias, señalan que el arte en</p> <p>25. Argentina puede convertirse en un camino efectivo hacia la participación y expresión de las</p> <p>26. comunidades más jóvenes abriendo también la oportunidad de tener espacios para ser</p> <p>27. escuchados de manera efectiva.</p> <p>28. También en el caso colombiano, Toro (2016) plantea el arte desde una reflexión de su</p> <p>29. papel dentro de los procesos de paz en Colombia. Afirma que el arte es un mecanismo que</p>	<p>de las investigaciones”. Optan por incluir varias estrategias de intertextualidad, entre ellas la transformación de CNI en CI con el uso de verbos, algunos ellos con marcas de actitud “resaltando, verbos de reporte y estructuras de introducción de las citas tales como “al respecto, por su parte, también, algo similar” con lo cual marcan un mayor compromiso con los autores y logran una interacción entre ellos según la escala enunciada en la introducción.</p> <p>Intertextualidad, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: continúan estructurando CI con verbos de reporte y expresiones de interacción entre autores.</p> <p>Intertextualidad, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información:</p> <p>El grupo elige una agrupación de los referentes según la escala propuesta. El tratamiento de la</p>
---	---	--

<p>posibilidad de que las personas involucradas</p> <p>30. puedan entenderla desde otras miradas.</p> <p>31. Para el caso de Suramérica y Colombia existe una relación entre (Bang, 2013) y (Bravo Reinoso, 2015)</p> <p>32. ya que los dos coinciden en cuanto entender el arte como método de</p> <p>33. construcción social mediante el trajo con las personas y generando una relación entre el</p> <p>34. sujeto y el objeto pero (Bravo Reinoso, 2015) además señala que el arte ha sido</p> <p>35. industrializado a partir del cambio económico y social convirtiéndose en una posibilidad de contribución a la esfera económica.</p> <p>36. Por su parte (Tovar, 2015), (Toro, 2016) y (Restrepo Parra, 2016) coinciden en cuanto</p> <p>37. al señalamiento de las expresiones artísticas como forma de transmutar las experiencias de</p> <p>38. violencia en memoria permitiendo a los dolientes y comunidades como tal, tener otra</p> <p>39. mirada acerca de esa realidad dolorosa.</p> <p>40. También (Agudelo Suarez, 2016), (Hoppe Canto, 2009) y (Caceres Fajardo, 2015)</p> <p>41. coinciden en que las representaciones artísticas desde la educación pueden ser percibida</p>	<p>30. permite transformar las experiencias de los dolientes de la guerra en expresiones Ø artísticas,</p> <p>31. destacando los espacios de ciudad, como lugares que se han construido a partir de diversas</p> <p>32. acciones culturales Ø. Algo similar se Ø ha investigado en Bogotá, donde Tovar (2015) plantea</p> <p>33. la Ø violencia como momentos históricos del país que pueden ser expresados a través de</p> <p>34. diversas manifestaciones artísticas según la información recopilada desde su investigación</p> <p>35. cualitativa. De su parte, Gómez Encinas (2016) en la investigación llevada a cabo en la</p> <p>36. plaza de Chorro de Quevedo, propone que la ciudad y los espacios se pueden transformar y</p> <p>37. construir a partir de acciones y representaciones culturales artísticas.</p> <p>38. Por otro lado en la ciudad de Medellín, Chaverra Brandg (2009), en el artículo derivado</p> <p>39. de una investigación cualitativa, habla de las diferentes realidades como forma de</p> <p>40. representación artística, señalando que estas no son directamente vivencias individuales</p> <p>41. sino una recopilación de diversos sucesos que parten de ámbitos históricos, sociales y</p> <p>42. culturales, entre otros. Por su parte, Agudelo Suárez (2016) concluye que el arte permite</p>	<p>información se precisa y amplían las fuentes relativas a los referentes locales. Estrechan los criterios de discusión en relación con el arte en la construcción de competencias ciudadanas, lo cual se observa en el tratamiento más centrado de la relación con la construcción cultural y el espacio urbano. Continúan usando CI con verbos de reporte.</p>
---	--	---

<p>42. como estrategia de aprendizaje que posibilita identidad cultural, trabajo en grupo y además</p> <p>43. permite reconocer una realidad desde otra mirada.</p> <p>44. Pero por otra parte (Caceres Fajardo, 2015) también coincide con (Chaverra Brandg, 2009)</p> <p>45. ya que ambos plantean, El arte como un medio de constante manifestación y</p> <p>46. relación de las comunidades, por el contrario (Gómez Encinas, 2016) manifiesta las</p> <p>47. acciones artísticas como constructora y transformadora de la ciudad y el espacio.</p> <p>48. Gran parte de la fuentes reseñadas, pertenecen a tesis de maestrías y artículos de revistas</p> <p>49. científicas, extraídos de bases de datos, las cuales han sido realizadas en su mayoría entre</p> <p>50. los años 2015 y 2016, donde conceptualmente predomina el arte como una forma de</p> <p>51. representación en diversas maneras incluyendo al sujeto, del mismo modo se evidencia que</p> <p>52. (Chaverra Brandg, 2009), (Bang, 2013), (Tovar, 2015), (Toro, 2016), (Gómez Encinas, 2016),</p> <p>53. (Caceres Fajardo, 2015), (Restrepo Parra, 2016) y (Hoppe Canto, 2009) están de</p> <p>54. acuerdo en el uso de una metodología cualitativa</p>	<p>43. reconocer la realidad brindando la posibilidad de que las personas involucradas puedan</p> <p>44. entenderla desde otras miradas. Ø</p> <p>45. La mayor parte de los autores se apoyan en la metodología cualitativa, permitiéndoles</p> <p>46. ahondar en las realidades sociales y comprender el arte como medio de manifestaciones</p> <p>47. artísticas, interpretativa y de reconocimiento de sucesos que de algún modo influyen en la</p> <p>48. construcción del entorno social, los demás textos hablan de la importancia que tiene el</p> <p>49. trabajo artístico a temprana edad desde lo académico. Esto nos permite entonces, concluir</p> <p>50. que vale la pena fortalecer las producciones sobre educación en arte como herramienta que</p> <p>51. permite fortificar las capacidades de los actores sociales, para diversos propósitos</p> <p>52. educativos y de desarrollo personal y colectivo.</p>	<p>Intertextualidad, organización retórica y criterios de búsqueda y selección de la información: el grupo opta por estructurar el paso 6 “ocupación del nicho” sin ubicar el balance de los aportes según cada autor mencionado, se observa entonces un ejercicio de generalización que permite abarcar los referentes y la valoración de los aportes, aunque optan por suprimir la relación con su trabajo de investigación, con lo cual no es muy clara la ocupación del vacío.</p>
---	---	---

<p>mientras que (Agudelo Suarez, 2016) y</p> <p>55. (Bravo Reinoso, 2015) coinciden en el uso de la metodología mixta, desde las cuales se</p> <p>56. evidencia el predominio de la metodología cualitativa, donde la observación, la</p> <p>57. participación y el análisis de las prácticas se denotan como fundamentales para el estudio de esta categoría.</p> <p>58. Por otra parte se evidencian escasas en la existencia de fuentes</p> <p>59. bibliográficas científicas como libros de temporalidad contemporánea y artículos que</p> <p>60. abarquen el arte como prácticas de tendencia comunitaria.</p> <p>61. Para finalizar aunque la producción académica encontrada es muy amplia, no se enfocan</p> <p>62. directamente a nuestro tema de investigación pero aun así permite reconocer diversas</p> <p>63. metodologías para el abordaje del tema artístico, También se plantea el arte como forma</p> <p>64. de representación histórica de comunidades en momentos de violencia sin que este</p> <p>65. abordaje tenga mucha fuerza y dejando al descubierto la ausencia de producción</p> <p>66. académica sobre esta práctica en los procesos de transformación de comunidades</p>		
---	--	--

67. desplazadas tal y como también lo pretendemos abordar desde nuestro ejercicio de investigación.		
---	--	--

Anexo 10. Análisis de la interacción docente-estudiante durante la revisión de T1a de Jorge, Juliana y Alicia

EP	EM		EV	Enunciados	contexto de los enunciados
	E	EMI			
1				I: bueno, entonces como les decía yo no pude estar con ustedes la vez pasada (silencio, continuo de un suspiro) de manera que no pude, pues como orientar los parámetros para esta entrega. Pero, supongo que N les hizo una contextualización de cómo sería la estructura, etcétera.	La I contextualiza el ejercicio de revisión y explica la dinámica de la asesoría. El grupo se presenta con el borrador del texto y la I tiene la versión comentada por ella y por la docente titular, además de una guía de revisión que ha preparado a partir del ejercicio de la sesión pasada, en el cual el grupo analizó un "texto ejemplar" y estableció un modelo de movidas y pasos.
1				AMS: Sí	
				I: Esta asesoría tiene doble propósito, por una lado ustedes se encuentran con N, quien les va a hablar de los asuntos temáticos, de los asuntos de contenido, de la pertinencia de una elección de la fuentes, porque son asuntos que se salen de mi dominio disciplinar; también, dentro de las observaciones que ella hace habrán apuntes de forma, porque la forma finalmente afecta el contenido. Entonces, yo les voy a hablar sobre todo de estilo y para la construcción del estilo les prepare esta guía (sonido de fondo: paso de hojas), es muy cortica, o sea es extensa porque tiene ejemplos, pero me gustaría que ustedes la siguieran para revisar. Esta guía es para revisar el estado del arte, son los criterios con los cuales vamos a discutir hoy.	Continúa la contextualización del ejercicio
1			EV	JE: ¡qué bueno!	Valora positivamente la guía.

1	EET		I: esta es la estructura del estado del arte en general, como los pasos que uno debería tener para hacerlo, entonces: "Primero una introducción, en donde ustedes mencionan el objetivo general del estado del arte", ejemplo: en este estudio se realiza una revisión de las principales iniciativas ta, ta, ta, que pueden ustedes hacer, yo trabajo mucho de esta manera; uno toma las estructuras de comienzo, se las copia, "en esta investigación", "en este estudio se realiza una revisión de que", obviamente no se va a copiar lo del texto porque ya no es lo de ustedes. Retoman la estructura y ya ponen lo de ustedes	Lee y explica la guía
1			AMS: escribimos ahí.	
	EET		I: Segundo paso muestran un panorama general de cómo ha sido la producción, por ejemplo: en los últimos años ha habido un desarrollo profuso en el ámbito de indicadores, la toma de decisiones tata; que dicen ustedes en los últimos años, en las últimas décadas, que se yo, la bibliografía sobre tal tema ha sido confusa, los contextos tales, tales se han dedicado a esta investigación, ta. Siguiendo paso, se señala el vacío en los estados del arte o la necesidad de orientarlo de acuerdo...	
1			S: ¡aja! (solapamiento).	Expresa su acuerdo.
	EET		Con el objetivo de ustedes, entonces por ejemplo, ustedes dicen: "sí, aunque ha habido mucha producción, eh... es escaso aun la documentación relativa a tal cosa" que es lo que ustedes van a hacer ¿listo?	Introduce alternativas para estructurar los pasos.
2		EV	I: Bueno, yo creo que las anotaciones pues, coinciden en gran medida. Solo que, como N, yo no les hice corrección, corrección como la profe de tachar y demás, sino, más bien para que lo piensen. Por ejemplo, en este primer párrafo, ¿qué creen que se puede hacer?	Aclara su acuerdo con las correcciones de la docente titular, pero expone su enfoque.
3	EPTC		JF: pues está muy largo, profe, sí.	Expresa que la extensión del párrafo no es adecuada

3		EPTC		I: La profesora, utilizo la palabra que a mí no me gusta usar, “enredado, y en cierta medida, innecesario”, es cierto; pero entonces, yo partiría esto en dos párrafos y ver si podemos usar un conector para hacer el otro párrafo, listo.	La I se refiere a su intención de no calificar la escritura de los estudiantes con adjetivos como enredado o innecesario
3			EV	JEC: ¡fácil!	
4				I: Eh, yo les reenvió, envió igual esto. Luego, ustedes ponen aquí “el material encontrado proviene en su mayoría de la región latinoamericana”, aclaro; entonces yo también ahí les corregí, les puse en amarillo	La I lee el texto y comenta que ha resaltado un párrafo que no logra unidad
4				JEC: Jumm ¿por qué?	Con la expresión "jumm" muestra su preocupación.
4				I: para que ustedes revisaran ¿qué pasa aquí con la información?	
4				AMS: ¿profe usted esas correcciones nos las va a mandar?	
4			EV	I: ¡Claro!, y tacho todo esto que, yo estoy de acuerdo con que lo tache.	
4		EPTC H		JEC: ¡ahhh!, es que hay como que damos mucha vuelta.	Con la expresión ¡Ah! Señala que ha identificado el problema de unidad
4	EI			I: Exacto, en cuanto a la presentación de la información, pueden ser más específicos; yo les puse aquí, por ejemplo: el material corresponde a materiales, eh, latinoamericanos. Bueno, leo “En el marco internacional sobresalen investigaciones como las trabajadas en Buenos Aires, Argentina”.	La I lee y comenta las observaciones
5	EI			I: Bueno aquí, yo le puse también, una coma porque Buenos Aires, Argentina; y ella les señaló la cita, y yo también se las señale, porque les digo revisar citación	
5	EI			JEC: pero es corporativa, profe	Indica el tipo de autor de la cita
5	EI			I: y ver, si resulta más potente hacer una cita integrada; recuerdan qué es una cita integrada	Sugiere usar un tipo de cita en relación con un mecanismo de compromiso.
5	EI			JF: es donde nosotros mencionamos mejor al autor antes de ponerlo en paréntesis	Demuestra su conocimiento lingüístico sobre la estructura de la cita.
5	EI			I: exacto, porque podemos decir, por ejemplo: "en el marco institucional, internacional sobresale la investigación	Sugiere usar un enfatizador

			adelantada por la Universidad de Temuco"	
5	EI		AMS: pero ese no puede ser el autor, ¿no?	Expresa su desacuerdo sobre el tipo de autor y su pertenencia
5	EI		I: tiene que ser un equipo de investigación, unos autores, una facultad, yo no sé; porque toda una universidad no puede ser el autor corporativo de una investigación, yo no creo, búsqüenla bien	I sugiere afinar los criterios de búsqueda de la información y determinar el tipo de autor
5			JF: jummm	Con la expresión indica que la tarea es dispendiosa
5	EI		I: para ver cuáles son los autores	
5			JEC: Bueno.	Aprueba la revisión
5	EI		I: y yo lo pondría en primer orden "el equipo de investigación de la universidad de Temuco" o mencionaría el nombre entonces, en la investigación tal advierten que tal cosa	la I propone estrategias de introducción de la cita
5			JF: jummm	Con la expresión aprueba lo propuesto por la I
5	EI		I: luego dicen "desde esta misma ciudad de Argentina", entonces yo les pongo. "revisemos la forma de poner a conversar a estos dos autores" (risas), como que bueno, estos afirman esto, entonces por acá, umm ¿qué se les ocurre?	La I lee, comenta sobre la construcción de la intertextualidad y cuestiona a los estudiantes para que sean ellos quienes propongan la corrección.
5	EI y EPT		JEC. ¿Un conector?	Interroga sobre la opción y propone el uso de conector
5	EI y EPT		I: Sí, pongamos un conector <i>con respecto a o en este mismo contexto</i> , otra investigación tal, tal, señala que tales y tales cosas, y yo sacaría a Payares	La I aprueba la respuesta de JEC y propone otras alternativas. Indica usar una Cita Integrada.
5			JEC: ¿Payares?	
5	EI		I: y lo pondría en primer lugar; en este contexto Payares, en este mismo contexto geográfico	I sugiere el uso de un enfatizador y propone el ejemplo
5			JF: jummm	Con la expresión JF aprueba la opción dada por I
5	EI		I: Payares señala que, para usar un verbo de reporte.	I completa el enunciado indicando un nuevo verbo de reporte

5		EI		JEC: como conversan los autores, ¡ya!	Asiente y concluye sobre el tipo de corrección que deben incorporar. Se refiere a la interacción entre los autores.
5		EI		I: Lo mismo acá, revisar mecanismo de referenciación; "por otra parte, en un estudio realizado desde Santiago de Chile"...eh, poner más bien el autor, ¿Quién es?, Berroeta, más bien hablemos de autores. porque es que lo que, que estaban diciendo ahorita, sobre el contexto internacional, nacional y local, entonces como aquí decíamos, que íbamos de lo general a lo (S)	La I lee el texto e interrumpe para señalar dos aspectos: los datos de la fuente y la organización superestructural
5		EET		JEC: a lo específico	completa
5				I: sí o sea	
5		EET		JEC: contexto latinoamericano, internacional, nacional, local.	
5		EET		I: entonces empezamos con internacional sería Argentina, Chile, luego seguimos con Colombia y ...	
5		EET		JF: luego ya nos quedamos en una ciudad dentro de Colombia.	
5		EET		I: que es Bogotá.	
5		EET		JEC: Bogotá, Bucaramanga y Medellín	
5				JF: Bueno.	
5		EI		I: pero yo no veo tanto la pertinencia de nombrar las ciudades, sino en el panorama latinoamericano, eh, se destaca la investigación hecha en la universidad de Temuco, la cual señala, a la investigación o en el mismo contexto, Payares responde no sé qué, por otra parte, en Chile, más bien conectores.	La I sugiere estrategias de agrupación de la información, el uso de hiperónimos.
5		ED		JEC: y ahí el lector ¿cómo sabe de dónde viene la universidad?, o sea ¿cómo hace para entender que le están hablando de una universidad internacional?	Reflexiona sobre la situación de enunciación en relación con el uso de elementos anafóricos y catafóricos.
5		EI y ET		I: porque ustedes al principio dijeron que lo iban a hacer, y en todo caso están mencionando la universidad católica de Temuco. Como lo están sacando del paréntesis y lo están poniendo arriba como referencia.	Aclara que se trata de una anáfora y de una CI
5		EET		JEC: Listo, bueno. O sea en el plan de escritura que pusimos antes.	Se refiere a la sección introducción

5	EI		I: Entonces bueno, como revisar más como conversan ahí esos asuntos. En casi todas las puse estrategias de referenciación, ¿Por qué?, ¿Qué es estrategia de referenciación?, es que yo sugiero más sacar al autor del paréntesis. "Álzate propone".	Insiste en el uso de estrategias de compromiso y enfatizadores, ejemplifica el uso de una CI y se refiere a la precisión léxica con la palabra agujero.
6	EPTA		I: Entonces les sugiero que revisen esa expresión ahí, agujero, no es agujero, es un vacío en la investigación.	
6		EPTA	AMS: agujero es un roto.	
6	EPTC		JEC: es que no queríamos redundar con tanto vacío, vacío.	Justifica la elección léxica por sinonimia.
6		EPTA	I: pueden decir vacío, en otros casos limitaciones, en otros casos	ofrece otros sinónimos
6		EPTA	AMS: ausencia, falencia, bueno...	complementa
7		EPTC	I: y por acá la profe les dice “vamos bien, pero depuren redacción por favor, no amontonen ideas”, tiene toda la razón, entonces les pone “¡ojo! Muchachos cuidado, separen párrafos, revisen introducción de párrafos, párrafos muy extensos, mucha información, mucha información”	Lee un comentario de la profesora y expresa su acuerdo. Insiste en la organización superestructural del texto y en el logro de la unidad mediante la síntesis.
7		EPTC	JEC: es que es muy densa en cada párrafo, entonces separemos.	expresa su acuerdo con la sugerencia y la ratifica
8	EET		I: y al final les digo que podrían ampliar un poquito.	Se refiere al paso en la movida final referente al balance sobre el estado de la cuestión
8			JF: jmm	con la expresión jmm expresa su preocupación
9	EET		I: Revisar redacción, revisar redacción al final para que ustedes pueden mostrar más claramente la conclusión de ustedes	Insiste en completar la movida y usar estrategias para
9			JEC: ¡listo!	
9	EI		AMS: profe cuando usted dice que la voz de nosotros, es que yo me quedo dudando, ¿nosotros qué podemos decir? Pues uno no se siente seguro para decir nada, apenas está leyendo. Ustedes nos han hablado mucho de esa voz, pero yo no encuentro esa voz.	Expresa su duda frente al posicionamiento como autor.
9			JEC: ja, ja, ja la voz de la conciencia, ja, ja	

9	EI		I: No, muchachos, cuando yo les digo la voz de ustedes, lo que quiero decir, es que luego de haber reseñado todos estos textos, pues ya es momento de que ustedes valoren o hagan el balance sobre el estado de la cuestión, por eso se llama así, es decir: bueno hasta aquí se ha hecho esto, han dicho esto, nos sirve esto, pero ahora entonces qué falta, cuál es el vacío, qué no se ha hecho	Explica el paso relativo a la ocupación del vacío y las estrategias para expresar la voz propia.
9			JEC: ah profe, esto es difícil, eso me parece lo más difícil pero bueno, listo.	Valora la dificultad de la expresión de la voz propia.
9			I: Bueno, chicos, entonces, me pueden sintetizar ¿qué cosas son las importantes para revisar?	Propone hacer un balance de la sesión.
9		EPT	JF: profe lo de la extensión de los párrafos, las palabras repetidas.	Sintetiza los aspectos clave de la revisión: organización superestructural, revisión de la cohesión (mecanismos de sustitución léxica) e intertextualidad.
9	EI y ED		AMS: de la voz de nosotros para mostrar como ocupamos, ¿cómo se llama? ¿El agujero?	
9	ED		I: el vacío	
9			AMS: ja, ja	
9			JF: Sí.	
9			I: Y ¿qué más?	
9	EI y EPT		JEC: pues lo de las citas y conectores.	

Anexo 11.

T1a	T1b	Aspectos trabajados durante la SD (contenidos e interacción en asesoría)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe un amplio contenido investigativo en el ámbito 2. académico e institucional a cerca de la problemática del grupo 3. poblacional “Habitantes de calle”, el cual, es utilizado en gran 4. parte, con fines de intervención hacia dicha población, así como 5. también, para proveer información base para futuras 6. investigaciones sobre el tema, como lo puede ser el presente 7. trabajo. En las siguientes líneas, se realiza una aproximación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe un amplio contenido investigativo en el ámbito 2. académico e institucional acerca de la problemática Ø de 3. las y los Habitantes de calle Ø, producido en Ø buena parte, 4. con fines de intervención hacia dicha población, diagnósticos 5. así como también, para proveer información base para 6. futuras investigaciones sobre el tema, como lo puede ser el 7. presente trabajo. En las siguientes líneas, se realiza una 8. aproximación sobre la problemática Ø de interés, haciendo 	<p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica: en este párrafo el grupo introduce sustitución léxica para lograr precisión y adecuación a la terminología de la disciplina (<i>grupo poblacional por Habitantes de Calle</i>). Optan por una estrategia de elusión de compromiso con la expresión “buena parte” e introducen la referencia a los diagnósticos para completar la idea. Reescriben todas las ideas del párrafo para lograr una mejor organización de la información y mejorar la construcción del paso 4 “enunciación del orden y criterios”. Deciden suprimir la referencia al vacío para llevarla al paso final. Introducen una estrategia de</p>

<p>8. sobre la problemática en sí, tanto a nivel internacional, como</p> <p>9. nacional y local, se realizará un rastreo en este orden</p> <p>10. respectivo, relacionando de diferentes fuentes consultadas,</p> <p>11. donde se va a notar alguna la similitud en conceptos entre los</p> <p>12. diferentes hallazgos y, sobre todo, un evidente vacío sobre los</p> <p>13. resultados de procesos de “resocialización” de dicha</p> <p>14. problemática.</p> <p>15. El material encontrado, son producciones específicamente a</p> <p>16. nivel de Latinoamérica, en países donde se vive esta</p> <p>17. problemática. Países como Chile, Argentina y Colombia, son</p> <p>18. importantes proveedores de contenidos cómo artículos</p> <p>19. científicos y trabajos de maestría, los cuales fueron los tipos de</p> <p>20. texto que se tuvieron en cuenta para el presente trabajo, que,</p> <p>21. en su mayoría, son investigaciones de naturaleza cualitativa y en</p> <p>22. algunos casos, mixtas.</p> <p>23. En el marco internacional, sobresalen investigaciones como las</p>	<p>9. un rastreo en el siguiente orden:</p> <p>10. experiencias de tres países latinoamericanos, luego se</p> <p>11. rescatarán trabajos de ciudades colombianas y finalmente,</p> <p>12. se ampliarán las experiencias de la ciudad de Medellín,</p> <p>13. abordando hasta cierta medida el concepto de</p> <p>14. resocialización.</p> <p>15. El material encontrado, Ø proviene en su mayoría de Ø la</p> <p>16. región Latinoamericana, destacando los aportes de Chile,</p> <p>17. Argentina y Colombia, Ø de estos se rescatan artículos</p> <p>18. científicos y trabajos de maestría Ø desde el año 2003 hasta</p> <p>19. el 2017, que Ø son en general, investigaciones de naturaleza</p> <p>20. cualitativa y en algunos casos, mixtas.</p> <p>21. ØA nivel internacional, sobresalen investigaciones como las</p> <p>22. trabajadas en Buenos Aires Argentina, en una de ellas se</p> <p>23. enfatiza la problemática de habitante de calle como un</p> <p>24. asunto habitacional, en tanto es una dificultad de una</p> <p>25. migración interna de personas de diferentes regiones hacia</p>	<p>elusión de compromiso al indicar que abordan “en cierta medida” el concepto de resocialización”,</p> <p>Coherencia semántica, cohesión, organización retórica: el grupo introduce sustitución léxica para lograr precisión y adecuación. Optan por suprimir referentes innecesarios como “<i>son importantes proveedores de contenido, los cuales fueron los tipos de texto que se tuvieron en cuenta para el presenta trabajo, etc.</i>”. Sustitución léxica (<i>en su mayoría por en general</i>” y mención de los referentes temporales para lograr precisión en el paso 4.</p>
--	---	--

<p>24. trabajadas en Buenos Aires Argentina, en una de ellas se</p> <p>25. enfatiza la problemática de habitante de calle como un asunto</p> <p>26. habitacional, en tanto es una dificultad de una migración</p> <p>27. interna de personas de diferentes regiones hacia las principales</p> <p>28. ciudades (Universidad Católica de Temuco, 2009), y que se</p> <p>29. convierte en una problemática de ciudad que afecta de manera</p> <p>30. directa a la sociedad que los rodea. Desde esta misma ciudad de</p> <p>31. Argentina, se piensan algunas alternativas para dar manejo a</p> <p>32. este asunto conflictivo, reconociendo que las acciones políticas</p> <p>33. se concentran específicamente en atender las necesidades</p> <p>34. básicas de estas personas y que la ausencia de un soporte</p> <p>35. integral es la que perpetúa su permanencia en las calles (Pallares, 2012).</p> <p>36. Por otra parte, en un estudio realizado desde Santiago de Chile,</p> <p>37. se entiende la problemática de habitante de calle como una</p> <p>38. cuestión de la invasión al espacio público, por lo que converge</p> <p>39. un poco con las posturas anteriormente planteadas desde la</p>	<p>26. las principales ciudades</p> <p>27. (Universidad Católica de Temuco, 2009), y \emptyset se convierte en</p> <p>28. una problemática \emptyset urbana que</p> <p>29. afecta de manera directa a la sociedad que los rodea. \emptyset En</p> <p>30. Buenos Aires, se \emptyset piensa en alternativas para \emptyset manejar el</p> <p>31. asunto \emptyset , reconociendo que las acciones políticas se</p> <p>32. concentran específicamente en atender las necesidades</p> <p>33. básicas de estas personas y que la ausencia de un soporte</p> <p>34. integral es la que perpetúa su permanencia en las calles</p> <p>35. (Pallares, 2012).</p> <p>36. Por otra parte, en un estudio realizado desde Santiago de</p> <p>37. Chile, se entiende la problemática de habitante de calle</p> <p>38. como una cuestión de la invasión al espacio público, \emptyset lo que</p> <p>39. converge un poco con las posturas anteriormente</p> <p>40. planteadas desde la ciudad de Buenos Aires, por aquel</p> <p>41. asunto de lo habitacional. Este estudio enfatiza el tema del</p> <p>42. uso del espacio público por parte del habitante de calle, \emptyset lo</p>	<p>Cohesión, organización retórica, corrección gramatical: en párrafo sustituyen la expresión en el marco por a nivel. Sustitución léxica por el término adecuado al registro “problemática urbana”. Supresión de referentes innecesarios como “<i>de ciudad, de esta misma ciudad, Argentina, se piensan algunas, etc.</i>”</p>
---	--	---

<p>40. ciudad de Buenos Aires, por aquel asunto de lo habitacional.</p> <p>41. Este estudio enfatiza el tema del uso del espacio del habitante</p> <p>42. de calle, por lo que supone un intercambio individual y colectivo</p> <p>43. con un trasfondo de exclusión social (Berroeta, 2013), lo que</p> <p>44. podría significar un enfoque sicosocial para encarar esta</p> <p>45. problemática.</p> <p>46. En las experiencias colombianas, existen diversas</p> <p>47. aproximaciones este tema, semejantes a las investigaciones</p> <p>48. internacionales ya mencionadas. En el caso de las experiencias</p> <p>49. investigativas en la ciudad capital Bogotá, sobresale una que se</p> <p>50. enfoca en el desempeño ocupacional de las personas habitantes</p> <p>51. de calle, donde se estudia las diversas capacidades que tienen</p> <p>52. estas personas para desarrollar diferentes labores,</p> <p>53. generalmente de tipo informal, por lo que proponen</p> <p>54. intervenirlas con iniciativas de motivación a lograr metas</p> <p>55. ocupacionales, según sus capacidades individuales y las</p> <p>56. demandas que pueda ofrece el medio que los rodea (C. Moreno, 2003). Desde este</p>	<p>43. que supone un intercambio individual y colectivo con un</p> <p>44. trasfondo de exclusión social (Berroeta, 2013), Ø que podría</p> <p>45. significar un enfoque sicosocial para encarar esta</p> <p>46. problemática.</p> <p>47. En Ø Colombia se rastrearon diversas aproximaciones Ø al</p> <p>48. tema, semejantes a las investigaciones Ø ya mencionadas. Ø</p> <p>49. Para el caso de Ø la ciudad Ø de Bogotá, Ø se habla del</p> <p>50. desempeño ocupacional de las personas habitantes de calle,</p> <p>51. donde se Ø estudian sus diversas capacidades Ø laborales,</p> <p>52. generalmente de tipo informal, por lo que se proponen</p> <p>53. intervenirlas con iniciativas motivacionales, según Ø las</p> <p>54. habilidades individuales y las demandas Ø del medio Ø</p> <p>55. (Moreno, 2003). Desde este enfoque ocupacional, se Ø</p> <p>56. vislumbra asuntos conceptuales relacionados con los</p> <p>57. procesos de resocialización Ø , no ajenos a los esfuerzos</p> <p>58. fallidos por parte del Estado colombiano para llevar a cabo</p> <p>59. estrategias Ø de resocialización por motivos generalizados</p>	<p>Coherencia, corrección gramatical: en este párrafo el grupo opta por la supresión de expresión reiterada “por lo que” y de referentes innecesarios (en las experiencias colombianas, este, internacionales, experiencias investigativas, estudia, capital, empieza, que los rodea). Precisión en la terminología al mencionar <i>espacio público o capacidades laborales</i>. Sustituciones léxicas por sinonimia (capacidades por habilidades) y mención de referencia anafórica para logro de coherencia.</p>
---	---	---

<p>enfoque ocupacional, se empieza a</p> <p>57. vislumbrar algunos asuntos conceptuales relacionados con los</p> <p>58. procesos de resocialización pero, por otro lado, como lo enfatiza</p> <p>59. una investigación realizada en la ciudad de Bucaramanga, se</p> <p>60. aclaran los esfuerzos fallidos por parte del Estado colombiano</p> <p>61. para llevar a cabo estrategias de estos procesos de</p> <p>62. resocialización por motivos generalizados en términos de</p> <p>63. discriminación, marginalidad y exclusión social (Rueda, 2014),</p> <p>64. este último (Exclusión social) obedeciendo también al tema de</p> <p>65. trasfondo abordado en la experiencia de Santiago de Chile. Este</p> <p>66. último referente también explica su enfoque de intervención</p> <p>67. basado en la atención de las necesidades básicas, como por</p> <p>68. ejemplo la alimentación, la salud y el aseo, la cual coincide con</p> <p>69. una de las experiencias de Buenos Aires y que precisamente</p> <p>70. concuerda con falencias similares por parte del Estado, la cual</p> <p>71. se propone un manejo integral a este grupo poblacional y que</p>	<p>60. en términos de discriminación, marginalidad y exclusión</p> <p>61. social Ø, este último Ø aspecto también Øexplorado en la</p> <p>62. experiencia de Santiago de ChileØ, citada con antelación. ¶</p> <p>63. Adicionalmente, Rueda (2014) incorpora el enfoque de</p> <p>64. intervención basado en la atención de las necesidades</p> <p>65. básicas, como por ejemplo la alimentación, la salud y el aseo,</p> <p>66. la cual coincide con una de las experiencias de Buenos Aires</p> <p>67. y que precisamente concuerda con falencias similares por</p> <p>68. parte Ø de cada uno de los Estados, la cual se propone un</p> <p>69. manejo integral, a este grupo poblacional y que no sólo se</p> <p>70. concentre en el asunto de las necesidades básicas. Así</p> <p>71. mismo, Tirado y Correa (2009) resaltan del fenómeno del</p> <p>72. habitante de calle, la ausencia de conocimiento de los</p> <p>73. derechos y deberes que tiene esta población, especialmente</p> <p>74. en accesibilidad a la salud pública.</p> <p>75. Ø Sobre Medellín, hay varias publicaciones, donde se Ø</p>	
--	--	--

<p>72. no sólo se concentre en el asunto de las necesidades básicas.</p> <p>73. A escala local (Medellín), se encuentra un poco mas de</p> <p>74. contenido sobre el tema, teniendo en cuenta que esta ciudad</p> <p>75. en los últimos años ha tenido un incremento importante de</p> <p>76. habitantes de calle, y que, por dicha situación, se ha visto la</p> <p>77. necesidad de indagar e investigar sobre la problemática, y en</p> <p>78. especial, sobre la etapa de resocialización, que hasta ahora,</p> <p>79. sigue manteniendo un agujero en términos de resultados claros</p> <p>80. de seguimiento. Uno de los referentes, entiende el fenómeno</p> <p>81. del habitante de calle como un resultado de las dinámicas del</p> <p>82. sistema capitalista, el narcotráfico y lógicas de</p> <p>83. poder (Alzate, 2015), el cual describe una serie de factores</p> <p>84. estructurales de raíz muy característicos de la realidad</p> <p>85. colombiana. Acercándose mas a la especificidad del asunto,</p> <p>86. tenemos un referente que antes de comprender el asunto de la</p> <p>87. resocialización, considera realizar una debida identificación de</p>	<p>76. considera el Ø incremento Ø acelerado de habitantes de</p> <p>77. calle Ø en la Ø ciudad durante los últimos años. Interesa en</p> <p>78. particular el material sobre la problemática, y en especial,</p> <p>79. sobre la etapa de resocialización, que hasta ahora, sigue</p> <p>80. manteniendo un Ø vacío en términos de seguimientos y</p> <p>81. resultados claros Ø. Así entonces, uno de los referentes,</p> <p>82. entiende el fenómeno del habitante de calle como un</p> <p>83. resultado de las dinámicas del sistema capitalista, el</p> <p>84. narcotráfico y lógicas de poder Ø, características de la</p> <p>85. realidad colombiana Ø (Alzate, 2015). Por otra parte,</p> <p>86. Navarro y Marta (2010) abundan en la percepción de las</p> <p>87. personas de Medellín, en cuanto a la Ø situación de</p> <p>88. vulnerabilidad de la población en cuestión, y al mismo</p> <p>89. tiempo, sobre el peligro que estos representan hacia las</p> <p>90. personas que comparten sus mismos espacios</p> <p>91. habitacionales. ¶</p> <p>92. Profundizando un poco, se tiene un referente que antes de</p>	<p>Coherencia, organización, intertextualidad, cohesión, retórica, estrategias</p>
---	--	--

<p>88. los motivos de cada individuo que llega a la vida de calle,</p> <p>89. entendiéndolo que en su mayoría, son conocedores de sus</p> <p>90. derechos y llegan a unos espacios de interacción donde</p> <p>91. desarrollan ciertas relaciones afectivas, y que el gran reto es</p> <p>92. convertirlos en personas aptas para aportarles a la sociedad,</p> <p>93. desde lo productivo, económico y educativo (Calderon, 2017),</p> <p>94. esto a su vez, obedece a las iniciativa anteriormente resaltada</p> <p>95. del referente en la ciudad de Bogotá, de manera que existe una</p> <p>96. relación importante en términos de ocupación, productividad,</p> <p>97. sociedad y ambiente, muy probablemente por tratarse de las</p> <p>98. dos ciudades donde más persiste y aumenta la cantidad de</p> <p>99. personas habitantes de calle, y por ende, trabajan mas a fondo</p> <p>100. los procesos de resocialización. Así mismo se plantea</p> <p>101. desde otro referente, afirmando que el fin de la etapa de</p> <p>102. resocialización es ayudar a mejorar las condiciones de</p> <p>103. vida de estas personas, para que luego se sumen a</p> <p>104. contribuir debidamente a la</p>	<p>93. comprender el Ø tema de la resocialización, considera</p> <p>94. realizar una debida identificación de los motivos de cada</p> <p>95. individuo que llega a la vida de calle, entendiéndolo que en su</p> <p>96. mayoría, son conocedores de sus derechos y llegan a unos</p> <p>97. espacios de interacción donde desarrollan ciertas relaciones</p> <p>98. afectivas, y que el gran reto es Ø convertirse en personas</p> <p>99. aptas para aportarles a la sociedad, desde lo productivo,</p> <p>100. económico y educativo (Calderon, 2017), esto a su</p> <p>101. vez, obedece a las iniciativa anteriormente resaltada</p> <p>102. del referente en la ciudad de Bogotá, de manera que</p> <p>103. existe una relación importante en términos de</p> <p>104. ocupación, productividad, sociedad y ambiente, muy</p> <p>105. probablemente por tratarse de las dos ciudades</p> <p>106. donde más persiste y aumenta la cantidad de</p> <p>107. personas habitantes de calle, y por ende, trabajan Ø</p> <p>108. a fondo en los procesos de resocialización. Así mismo</p>	<p>de interacción. El grupo decide conformar un párrafo incluir un conector y una cita integrada con verbo de reporte para el logro de interacción entre autores y con ello la mejor estructuración del paso 5 “Reseña de las investigaciones” Además incluyen referencia anafórica (cada uno de los Estados), cita integrada con verbo de reporte y ampliación del concepto. Optan por varias supresiones de referente innecesarios (<i>este último referente, del Estado, a escala local</i>) Deciden suprimir el marcador de actitud “<i>un poco más</i>” para hablar de “<i>varias publicaciones</i>” de modo que replantean sus criterios de búsqueda. Incluyen la cita integrada de Tirado y Correa y amplían el concepto.</p> <p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción. El grupo suprime referentes innecesarios (a escala local, en los últimos años ha tenido” y</p>
--	---	---

<p>economía del país (Correa, 2007).</p> <p>105. Según los referentes mencionados anteriormente, con</p> <p>106. sus respectivas ideas relacionadas al tema del actual</p> <p>107. trabajo, hay algunas diferencias en cuanto al abordaje de</p> <p>108. la problemática entre países como Argentina, Chile y</p> <p>109. Colombia, especialmente los dos primeros frente a</p> <p>110. Colombia. Conceptos como habitabilidad, inclusión social</p> <p>111. y uso del espacio público, son constantes entre las</p> <p>112. investigaciones de Chile y Argentina, incluyendo también</p> <p>113. a los aportes colombianos, mas específicamente por el</p> <p>114. concepto de inclusión social, que se relaciona con otros</p> <p>115. conceptos arrojados por las investigaciones de sus</p> <p>116. ciudades internas como: ocupación, productividad,</p> <p>117. calidad de vida, contribución económica y el que</p> <p>118. convoca a este trabajo, resocialización. Este último</p> <p>119. concepto, aunque se menciona en algunos trabajos de</p>	<p>109. Ø lo plantea Ø Correa (2007) al afirmar que el Ø</p> <p>110. propósito de la etapa de resocialización es ayudar a</p> <p>111. mejorar las condiciones de vida de estas personas,</p> <p>112. para que luego se sumen a contribuir Ø a la economía</p> <p>113. del país Ø .</p> <p>114.</p> <p>115. Según Ø las investigaciones consultadas, hay algunas</p> <p>116. diferencias en Ø el al abordaje de la problemática</p> <p>117. entre países como Argentina, Chile y Colombia,</p> <p>118. especialmente los dos primeros frente a Colombia.</p> <p>119. Conceptos como habitabilidad, inclusión social y uso</p> <p>120. del espacio público, son constantes entre Ø los tres</p> <p>121. países, más específicamente por el concepto de</p> <p>122. inclusión social, que se relaciona Ø en temas como</p> <p>123. ocupación, productividad, calidad de vida,</p> <p>124. contribución económica y el que convoca a este</p> <p>125. trabajo, resocialización. Ø Esta última idea, aunque se</p> <p>126. menciona en algunos trabajos de investigación, Ø hay</p>	<p>estrategias de elusión de compromiso (se encuentra un poco más), precisan algunos referentes como crecimiento acelerado, vacío en lugar de hueco. Incorporan estrategias de marcación de actitud “interesa en particular” y conectores. Intervienen las citas que habían presentado de manera incorrecta como integradas para incluirlas como CNI e incluye la cita de Navarro y Marta.</p>
---	--	--

<p>120. investigación, poco se halla sobre datos o resultados</p> <p>121. cuantitativos o cualitativos relacionados con las puestas</p> <p>122. en marcha o procesos de resocialización de los</p> <p>123. programas impulsados por las alcaldías de los diferentes</p> <p>124. municipios, que es lo que se pretende, pueda ayudar a</p> <p>125. resolver la pregunta de investigación; de modo que sigue</p> <p>126. quedando un agujero importante sobre este tipo de</p> <p>127. información que seguramente, de tenerla de forma</p> <p>128. amplia y clara, se pueden alimentar actuales y futuras</p> <p>129. investigaciones de esta problemática.</p>	<p>127. pocos resultados cuantitativos o cualitativos</p> <p>128. relacionados con las puestas en marcha o procesos de</p> <p>129. resocialización de los programas impulsados por las</p> <p>130. alcaldías de los diferentes municipios, Ø lo que Ø</p> <p>131. motiva el presente trabajo y base para resolver la</p> <p>132. pregunta de investigación; ¿Cómo ha sido la puesta</p> <p>133. marcha de Ø la etapa de resocialización del</p> <p>134. “programa de Ø atención e inclusión para el</p> <p>135. habitante de Ø calle” entre los años 2016-2017, en la</p> <p>136. ciudad de Ø Medellín?</p>	<p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción.</p> <p>El grupo decide estructura un párrafo con una estrategia de elusión de compromiso “un poco”, incorporan una sustitución léxica asunto por tema para lograr adecuación al registro. Luego se introduce un cambio gramatical para evitar estereotipos o juicios de valor “convertirlos por convertirse”. Incorporan corrección redundancia “más a fondo”. Dedicen transformar la CNI en una CI con verbo de reporte y suprimen algunos referentes innecesarios o que imprimen juicios de valor “debidamente”</p>
--	---	--

--	--	--

		<p>Coherencia, cohesión, organización retórica, intertextualidad, estrategias de interacción: en este párrafo el grupo opta por la sustitución léxica para lograr cohesión (<i>referentes mencionados anteriormente por investigaciones consultada, este último concepto por esta última idea</i>). Suprimen referentes innecesarios (<i>cuanto, las investigaciones de Chile, incluyendo también a los aportes colombianos, ciudades internas</i>) y amplían el paso 6 “ocupación del nicho” con la clarificación de la pregunta de investigación y su relación con el ejercicio de revisión presentado.</p>
--	--	--

Anexo 11. Formato sugerido para la elaboración de las fichas de lectura

Ficha de lectura:
Concepto o categoría de trabajo:
Referencias bibliográficas:
Resumen:
Intertextualidad:
Hipótesis, tesis, ideas centrales del texto:
Palabras y expresiones clave:
Observaciones personales e interpretación: .
Fecha de consulta:

Anexo 12 .Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual

Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual	
<p>A continuación se presenta una serie de preguntas para orientar la lectura y comentarios frente al texto de su compañero. La guía presenta dos columnas. En la primera se describe la pregunta y en la segunda se deja un espacio para que se comente la respuesta a la pregunta. Conviene aclarar que estas respuestas se orientan como comentarios constructivos sobre la forma como se puede mejorar el texto.</p>	
Criterio	Comentario
¿El marco conceptual presenta una introducción en la cual se registra: el objetivo del trabajo, las categorías y conceptos en relación con el problema de investigación (la justificación breve de por qué estas características) y el orden de presentación. Para hacerlo se usa una entrada prototípica?	
¿Para el desarrollo de los conceptos se sigue el orden planteado en el plan de estructura y este se desarrolla de manera integrada (uso de conectores, relación entre conceptos, uso de estrategias de ubicación del lector tales como: como se mencionó anteriormente, en síntesis, de acuerdo con lo anterior, a continuación, etc.?)	
¿Cuando se usan citas se evidencia la estructura de introducción de la cita (predominio de citas de paráfrasis) y comentario de la cita (para retomar, relacionar, discutir o comentar)?	

¿Existe relación entre las citas usadas y el cumplimiento de varias funciones discursivas (apoyo a las ideas, posicionamiento, definición, ampliación, etc.)?	
Se observa el uso de varias formas de integrar citas: citas integradas con el uso del verbos de reporte como: Romero (2017) advierte que xxx. Citas no integradas (directas o indirectas) como: La planeación se entiende como xxx (Romero, 2017)	
¿El marco conceptual presenta un cierre en el cual se retoma, sintetiza o comentan las perspectivas conceptuales abordadas?	
¿Se observa la suficiencia en la documentación (varias fuentes registradas en las fichas)?	
¿Se advierte el ejercicio de construcción del autor en cuanto usan recursos de estructuración de conceptos y se distingue su voz (aunque se usa el estilo impersonal) en recursos como: la elusión del compromiso. Ej.: la afirmación el autor sugiere o podría sugerir que. El uso de enfatizadores. Ej. La afirmación del autor, sin lugar a duda, sugiere que...)?	

Anexo 13. Matriz para la planeación de la escritura del Marco Conceptual

Pregunta General:	Objetivo General:	Categoría:	Autores y referencias
Pregunta 1:	Objetivo Específico		
		Sub – Categoría:	
Pregunta 2	Objetivo Específico		
		Sub – Categoría:	
Pregunta 3	Objetivo Específico		
		Sub – Categoría:	

Anexo 14. Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos caso Diana

Elemento en la ficha de lectura	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
Fuente consultada	¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?	Referencias a autores o responsables de la información.	Ubicadas CI, CNI con DD o DI Referencias bibliográficas.
Información extraída	Citas en la ficha	Incorporación en citas y referencias.	Uso de CI, CNI, DD, DI.
Tratamiento de la información	Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.	Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita.	Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.

Anexo 15. Análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos. Caso Diana

Elemento en la ficha de lectura No 1	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
<p>Fuente consultada: MEDINA, J. (1972). Discurso sobre política y planeación. Editorial siglo XXI. (1). Madrid, España.</p> <p>La fuente habla sobre el tema de planeación, categoría importante en el texto de la estudiante, sin embargo es de anotar que este es de 1972 y que en cuanto a la temporalidad, podrían existir</p>	¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?	<p>Referencias a autores o responsables de la información:</p> <p>La fuente se cita en el texto una vez.</p> <p>En las referencias bibliográficas se cita: Medina, J. (1972). Va Discurso sobre política y planeación. Editorial Siglo XXI. (1). Madrid, España. Recuperado de: http://200.9.3.98/handle/</p>	Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.

<p>otros documentos más actualizados.</p> <p>La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo; se puede encontrar el el Repositorio CEPAL, una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas.</p>		<p>11362/1693</p> <p>La referencia cumple con las Normas APA, en las Referencias Bibliográficas, a diferencia de la ficha de lectura se adiciona el link de donde se recuperó el texto en internet.</p>	
<p>Información extraída:</p> <p>Del texto se extraen en total once citas, para hablar sobre <i>planeación</i>. La planeación es analizada como una técnica para lograr el <i>desarrollo</i> y se plantea su relación con la democracia. Se plantea la planeación como un instrumento de cambio y se mencionan las dificultades a las que ésta se enfrenta. Así mismo, las últimas cuatro citas, expresan que la planeación es un esfuerzo de transformación total, pensada para la libertad.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias:</p> <p>Se incorpora una cita en la cual el autor retoma la postura desarrollada por el sociólogo Mannheim, quien muestra la planeación como instrumento de transformación total de la sociedad, haciendo uso de CI con DD.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información:</p> <p>La estudiante hace comentarios en el apartado de <i>intertextualidad</i>, explicando tres de las once citas.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita:</p> <p>No se incorpora información valorada por la estudiante en la ficha.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura</p> <p>No 2</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
			<p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

<p>Fuente consultada: Arturo Escobar Caracas, Venezuela 2007 <i>Series e colonialidad/modernidad/des colonialidad</i> El texto cumple con los requisitos de autoridad y respaldo.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto una vez.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Escobar, A. (2007). La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo. <i>Series e colonialidad/modernidad/descolonialidad</i>. Caracas, Venezuela. Recuperado de: http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/No.10.pdf La fuente se cita de forma distinta, en la Ficha de Lectura y en las Referencias, en la primera, hacen falta datos en la fuente y en la segunda se cumple con las Normas APA y se adiciona el link de internet de donde se recuperó el texto.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Del texto se extraen doce citas, para hablar sobre la categoría <i>desarrollo</i>, y en ellas se muestra cómo históricamente se fue dando el desarrollo, partiendo de un sueño de transformación, pero de a poco se fue convirtiendo en una pesadilla, generando una multiplicación de los problemas socioeconómicos en Asia, África y América Latina.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora una cita del autor, para mostrar que el <i>desarrollo</i>, contrario a lo que se creía produjo miseria y subdesarrollo, haciendo uso de CI con DD.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: No hay comentarios o interpretaciones personales de la estudiante sobre el texto referenciado en la Ficha de Lectura.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No se incorpora información valorada por la estudiante en la ficha.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 3</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Gruchy, A. 1999. "La planeación y el pensamiento institucionalista", Cuadernos de Economía, v , XVIII, n. 30, Bogotá. Pp. 379-391. La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo, se encuentra publicada en la Revista Cuadernos de Economía, de la Universidad Nacional de Colombia, la cual cuenta con ISSN</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: La referencia cumple con las Normas APA, en las Referencias Bibliográficas, a diferencia de la ficha de lectura se adiciona el link de donde se recuperó el texto en internet. Gruchy, Allan G. (1999). La planeación y el pensamiento institucionalista. Cuadernos de Economía. (30). Bogotá, Colombia. Pp. 379-391. Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/16562/1/11462-73552-1-PB.pdf</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: Del texto se extraen nueve citas, para hablar acerca de la <i>planeación y el pensamiento institucionalista</i>. Gruchy afirma en 1999 que se está viviendo en la Edad de la Planeación, en la que las empresas establecen sus metas e identifican cómo lograrlas, esto para enfrentar un futuro incierto. Las propuestas de planeación se enfocan en tres elementos: decidir las metas, delimitar los niveles y el alcance, recibir retroalimentación y utilizarla a favor de la misma.</p>	Citas en la ficha	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorporan dos citas. La primera, para dar un concepto sobre planeación, como un proceso histórico cultural, haciendo uso de CI con DD. La segunda, para mostrar cómo históricamente, las empresas industriales después de 1945 empezaron a implementar la planeación, haciendo uso de CNI con DD.</p>	Uso de CI, CNI, DD, DI.
<p>Tratamiento de la información: En la intertextualidad la estudiante hace un comentario, para expresar que la planeación se concebía de de la planeación económica.</p>	Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: En el texto se incorpora información valorada por la estudiante en la ficha.</p>	Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.
<p>Elemento en la ficha de lectura No 4</p>	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
<p>Fuente consultada: No se cita el texto. Se dan los nombres de los autores y aparte el título del documento. El texto cumple con los requisitos de autoridad y respaldo. El texto data de 1986 y en cuanto a la temporalidad, podrían existir otros documentos más actualizados.</p>	¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto. Se advierte una incongruencia en la fecha citada en el cuerpo del texto (2006) y la fecha referencia en la Bibliografía (1986), siendo esta última la fecha correcta.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita:</p>	Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.

		<p>Max Neef, M. (1986). Desarrollo a Escala Humana: una opción para el mundo. Development Dialogue. Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.daghammarskjold.se/wp-content/uploads/1986/08/86_especial.pdf</p> <p>En la Referencia Bibliográfica se cita a Max Neef como único autor del texto y éste corresponde a Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde, Martín Hopenhayn.</p>	
<p>Información extraída: Se extraen diez citas, para argumentar la categoría <i>desarrollo</i>. En ellas se muestra la propuesta de los autores, de aportar a la construcción de un nuevo paradigma del <i>desarrollo</i>, más humano, para ello hacen un análisis histórico por diferentes hitos y situaciones que han determinado la forma en que se ha dado <i>el desarrollo</i>, y plantean una nueva concepción orientada hacia una creciente auto dependencia, esto referido a los regímenes políticos autoritarios, siendo necesario generar nuevas formas de concebir y practicar la política.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: Se incorporan dos citas en el texto. La primera, para apoyar una cita de Escobar (2007) y afirmar que la razón por la cual el desarrollo produjo miseria fue por causa de la ineficacia de las instituciones políticas, haciendo uso de CI con DD. La segunda, para apoyar una cita de Velásquez (2013) aseverando que es necesario que surjan nuevas formas de pensar y practicar la política y así evitar la atomización y la exclusión, haciendo uso de CI con DD.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: La estudiante no realiza comentarios o interpretaciones personales.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: En el texto no se incorpora información valorada por la estudiante en la ficha.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 5</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Velásquez, Ángel. (2013). Epistemología Del desarrollo, América Latina y las teorías CEPAL, 1970-2010. Pp. 1-31 Al buscar el texto en Google Académico no se encuentra, lo mismo sucede al buscar al autor de artículo. El texto fue publicado en Rebelión.org, una página que se declara como un medio de información alternativa.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Velásquez, A. (2013). Epistemología Del desarrollo, América Latina y las teorías CEPAL, 1970-2010. Pp. 1-31 Recuperado de: http://www.rebelion.org/docs/167495.pdf A diferencia de la Ficha de Lectura, se adiciona el link de donde se recuperó el texto en internet.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Se extraen trece citas del texto, para hablar sobre la categoría <i>desarrollo</i>. En ésta se hace un recorrido desde la crisis del sistema feudal y se muestra cómo los avances técnicos y el liberalismo económico se extendió por todo Europa y llegó luego a los demás continentes, siendo América Latina también</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorporan tres citas de esta fuente, y se insertan para hablar sobre la categoría <i>desarrollo</i>. La primera muestra cómo los pueblos conquistados fueron ubicados en una posición de inferioridad, haciendo uso de CNI con</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>articulada al mercado mundial. Se pasa luego a hablar y analizar el surgimientos de la modernidad, el modernismo y la modernización, siendo la reflexión sobre esos temas de suma importancia, por los procesos de cambio que viven los pueblos, buscando liberarse del yugo del capital, encontrando nuevos modernos societales, para no sucumbir a la avalancha del <i>desarrollo</i>.</p>		<p>DD. La segunda, para mostrar la justificación e implementación de paradigmas universales de modernidad, en donde no se tuvo en cuenta la especificidad de cada región, haciendo uso de CI con DD. La tercera, muestra la propuesta del autor Velásquez de pensar un proyecto social al servicio de todos, haciendo uso de CI con DD.</p>	
<p>Tratamiento de la información: Frente a algunas de las citas, la estudiante escribe palabras que le ayudan a identificar sobre qué tema habla la cita. No hay comentarios o valoraciones personales de la estudiante sobre las citas extraídas.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No se incorpora información valorada por la estudiante en la ficha.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <hr/> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 6</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Ortega, F. (2008). La prospectiva: Herramienta indispensable de planeamiento en un era de cambios. Lima, Perú. Pp. 1-6 La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo; el texto está publicado en la OEI, que es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, siendo un organismo internacional de carácter gubernamental.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto una vez.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Ortega, F. (2008). La prospectiva: Herramienta indispensable de planeamiento en un era de cambios. Lima, Perú. Pp. 1-6 Recuperado de: www.oei.es/historico/sal</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

		actsi/PROSPECTIVA2. PDF	
<p>Información extraída: Se extraen diez citas, para hablar sobre la categoría <i>prospectiva</i>, y se plantea la necesidad de utilizarla frente a la gran incertidumbre en la que vive el mundo; se habla cómo esta no ha sido utilizado por los gobiernos, sino en el campo empresarial, impactando considerablemente el trabajo allí. Se utiliza la prospectiva, para planear las operaciones de las empresas a mediano y largo plazo. Así, la prospectiva surge como una disciplina, que busca darle manejo a la incertidumbre y manejar el riesgo al futuro.</p>	Citas en la ficha	<p>Incorporación en citas y referencias: La cita se incorpora para hablar sobre la categoría <i>prospectiva</i> y que según el autor es utilizada para la <i>planeación</i>, haciendo uso de CI con DD.</p>	Uso de CI, CNI, DD, DI.
<p>Tratamiento de la información: Frente a algunas de las citas, la estudiante escribe palabras que le ayudan a identificar sobre qué tema habla la cita. No hay comentarios o valoraciones personales de la estudiante sobre las citas extraídas.</p>	Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No se incorpora información valorada por la estudiante en la ficha.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <hr/> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 7</p>	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración

<p>Fuente consultada: Vergara, J & Maza, F & Fontalvo, T. (2010). Futurología: origen, evolución y métodos. Palobra. (11). Cartagena, Colombia. Pp. 218-225 La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo, está publicado en la Revista Palobra de Cartagena la cual cuenta con ISSN.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto una vez.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Vergara, J & Maza, F & Fontalvo, T. (2010). Futurología: origen, evolución y métodos. Palobra. (11). Cartagena, Colombia. Pp. 218-225 Recuperado de: https://biblat.unam.mx/es/revista/palobra-cartagena/articulo/futurologia-origen-evolucion-y-metodos La fuente cumple con las normas APA y en las Referencias se adiciona el link de donde se obtuvo el texto en internet.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Del texto se extraen siete citas para hablar sobre el futuro, cómo predecirlo y construirlo. Prever el futuro, por medio de métodos que proporcionan indicios de lo que podría suceder, es fundamental para establecer planes estratégicos, anticipando situaciones y aprovechando al máximo las oportunidades. Se advierte que prever el futuro a muy largo plazo es imposible y por ello deben ser transparentes reproducibles y rigurosos.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora una cita para argumentar la categoría <i>prospectiva</i>, afirmando la necesidad de que los estudios del futuro sean transparentes, haciendo uso de CI con DD.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: No hay comentarios o valoraciones personales de la estudiante sobre las citas extraídas.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No se incorpora información valorada por la estudiante en la ficha.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <hr/> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 8</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Godet, M. (). Prospectiva Estratégica: problemas y métodos. Cuadernos Lipsor. Paris, Francia. Pp. 5-19 En la cita en la Ficha hace falta la fecha del texto. La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo, está publicado en Cuadernos Lipsor.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto tres veces.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Godet, M. (2007). Prospectiva Estratégica: problemas y métodos. Cuadernos Lipsor. Paris, Francia. Pp. 5-19 Recuperado de: http://www.laprospective.fr/dyn/francais/memoire/Cajadeherramientas2007.pdf La fuente cumple con las normas APA y en las Referencias se adiciona el link de donde se obtuvo el texto en internet.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Del texto se extraen dieciséis citas. En estas se dan las concepciones que tiene el autor sobre <i>la prospectiva</i>, analizándola como una anticipación preactiva y proactiva de futuros posibles; así mismo, se plantea la</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorporados citas para argumentar la categoría <i>prospectiva</i>. En la primera, Godet expresa que la prospectiva constituye una</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

necesidad de que la prospectiva sea participativa, se lleve a ella como producto de un consenso colectivo, en el cual se sueña y se intenciona ese futuro.		anticipación, haciendo uso de CI con DD. En la segunda, Godet da otra explicación de prospectiva como la capacidad de soñar y caminar hacia un futura realizable, haciendo uso de CI con DI. En la tercera, se amplía la anterior cita, haciendo uso de CI con DD.	
Tratamiento de la información: Frente a algunas de las citas, la estudiante escribe palabras que le ayudan a identificar sobre qué tema habla la cita. No hay comentarios o valoraciones personales de la estudiante sobre las citas extraídas.	Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.	Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No se incorpora información valorada por la estudiante en la Ficha.	Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.

INFORMACIÓN ADICIONAL

En el texto, aparecen citas de fuentes que no se analizaron en las Fichas de Lectura. A continuación se relacionan:

Fuente	Ficha de Lectura	Referencias Bibliográficas	Observaciones
Astigarraga, E. (2016) "Prospectiva Estratégica: orígenes, conceptos clave e introducción a su práctica." ICAP - Revista Centroamericana de Administración Pública (71). Pp. 13-29 Recuperado de: http://prospectiva.eu/dokumente/Astigarraga-E_prospectiva_publication_ICAP_2016.pdf	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
Acuerdo 48 de 2014. Gaceta Oficial del Concejo de Medellín. 17 de Diciembre de 2014.	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.

<p>CEPAL. (2013). Prospectiva y desarrollo El clima de la igualdad en América Latina y el Caribe a 2020. CEPAL. Pp. 4-72". Recuperado de: https://www.cepal.org/es/publicaciones/27976-prospectiva-desarrollo-clima-la-igualdad-america-latina-caribe-2020</p> <p>CEPAL. (2014). Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe. Libros de la CEPAL. (129). Santiago de Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37057/1/S2014125_es.pdf</p> <p>CEPAL. (2016). Planificación y prospectiva para la construcción de futuro en América Latina y el Caribe. Libros de la CEPAL. Santiago de Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40623/4/S1600345_es.pdf</p> <p>CEPAL. (2014). Planificación, Prospectiva y Gestión Pública: Reflexiones para la agenda del desarrollo. Libros de la CEPAL. (126). Santiago de Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36762/S20131070_es.pdf</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto la fuente no se cita.</p>
---	---	--	--

Chung, A. (2013). Cientificidad de la prospectiva: discusiones sobre su objeto de estudio. Diseño y tecnología.	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
Gabiña, J. (1995). El futuro revisitado. Marcombo. Barcelona, España. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Juanjo_Gabina/publication/31713460_El_futuro_revisitado_la_reflexion_prospectiva_como_arma_de_estrategia_y_decision_J_Gabina_pref_de_Jose_Antonio_Garrido/links/5a1352a84585158aa3e628b3/El-futuro-revisitado-la-reflexion-prospectiva-como-arma-de-estrategia-y-decision-J-Gabina-pref-de-Jose-Antonio-Garrido.pdf	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
González, L. (2015). La Prospectiva: alcances y límites en Ciencias Sociales. Montiel & Soriano con Tecnológico de Monterrey. (87). Pp. 1-22 Recuperado de: https://revistas.unlp.edu.ar/RRII-IRI/article/download/2201/2116/	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
Ley 388 de 1997. Diario Oficial Congreso de la República de Colombia. 18 de Julio de 1997. Ley 152 de 1994. Diario Oficial Congreso de la República de Colombia. 19 de Julio de 1994.	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
López, A. (2009). Prospectiva y cambio social ¿cómo orientar las políticas de investigación y desarrollo en	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.

las sociedades avanzadas?. Arbor. (738). Pp. 1-12			
Medina, J. (2003). Las transformaciones de la prospectiva territorial y la formación de los futuristas: etapas, perfiles, desafíos. Cuadernillos de Administración. (29). P. 1-36 Recuperado de: http://fayol.univalle.edu.co/Publicaciones/pagina%20web/Articulos/29-Cuadernos_de_Administracion_(Junio-2003)/29-(01)_Las_trasformaciones_de_la_prospectiva_territorial...(Javier_Medina).pdf	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
Miklos, T. & Arroyo, M. (2008). PROSPECTIVA Y ESCENARIOS PARA EL CAMBIO SOCIAL. Serie Working Papers. Recuperado de: http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/2415A5FD597B34B005257D82005745DC/\$FILE/Miklos_y_Margarita.pdf	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
Ministerio de desarrollo social. (2005).Prospectiva y construcción de escenarios para el desarrollo social. Gráfica Funny S.A. (3). Pp. 1-93 Recuperado de: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/cuad3-prospect.desterrit.pdf	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
Rivera, H & Rivera Malaver, M. (2006). La importancia de la prospectiva en la sociedad. Universidad & Empresa.	No se realizó ficha de	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.

Vol. 5. (10). Pp. 257-270 Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/1872/187217412011.pdf	lectura sobre este texto.		
Volpentesta, J. (2012). Desafíos y tensiones en la formación de los licenciados en administración. <i>Magazín Empresarial</i> . (18) 45-54	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente no se cita.
Real Academia de la Lengua Española	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente NO se referencia al final del texto.	En el texto la fuente se cita, para dar una definición sobre <i>desarrollo</i> , haciendo uso de CI con DD.
(Vasquez, Becerra y Castaño, 2014, p.108).	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente NO se referencia al final del texto.	En el texto la fuente se cita, para hablar sobre planeación, haciendo uso de CI con DD.
(Saavedra, Zea, Restrepo y Rojas, 1972, p.106).	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente NO se referencia al final del texto.	En el texto la fuente se cita, para hablar sobre planeación, haciendo uso de CNI con DD.

Anexo 16. Análisis comparativo de las versiones T2a y T2b de Diana

T2a	T2b	Comentarios sobre los cambios hechos en el texto	Sugerencias hechas en el texto, en la rejilla de evaluación o relacionadas con los contenidos de la SD
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para el marco teórico de la presente investigación, 2. retomaremos las construcciones desarrolladas por 3. diferentes teóricos, principalmente latinoamericanos, 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para Ø los referentes conceptuales de la presente 2. investigación, retomaremos las construcciones 3. desarrolladas por diferentes autores, principalmente 	<p>Adecuación: en este párrafo se hacen ajustes relativos a la terminología, se cambia los <i>referentes teóricos</i> por <i>conceptuales</i>.</p>	<p>Adecuación: en la rejilla se escribe “se sugiere no hablar de marco teórico, pues en las clases se ha discutido que este no es el alcance,</p>

<p>4. reconociendo el aporte que estos han hecho al</p> <p>5. pensamiento y a la recuperación de la historia de los</p> <p>6. pueblos en América Latina. Se presenta entonces un</p> <p>7. cuerpo teórico que se desarrolla bajo tres tópicos:</p> <p>8. Desarrollo, Planificación y Prospectiva.</p> <p>9. Esta investigación reconoce en primera instancia que el</p> <p>10. concepto de Desarrollo no es una construcción</p> <p>11. homogénea en todas las sociedades, que su razón de ser</p> <p>12. se encuentra en las necesidades y particularidades de</p> <p>13. cada territorio. Según la Real Academia de la Lengua</p> <p>14. Española el Desarrollo puede definirse como “un</p> <p>15. progreso o mejoría en la calidad de vida de las personas”.</p> <p>16. Sin embargo, para el objeto de esta investigación social</p> <p>17. retomamos las concepciones del Desarrollo en América</p> <p>18. Latina, que proponen que a raíz de modelos colonizantes</p> <p>19. en el pensamiento, acción y sentir de los pueblos</p>	<p>4. latinoamericanos, reconociendo el aporte que estos han hecho al</p> <p>5. pensamiento y a la recuperación de la historia de</p> <p>6. los pueblos en América Latina. Se presenta entonces un</p> <p>7. cuerpo teórico que se desarrolla bajo tres tópicos:</p> <p>8. Desarrollo, Planificación y Prospectiva.</p> <p>9. Esta investigación reconoce en primera instancia que el</p> <p>10. concepto de Desarrollo no es una construcción</p> <p>11. homogénea en todas las sociedades, que su razón de ser</p> <p>12. se encuentra en las necesidades y particularidades de</p> <p>13. cada territorio. Según la Real Academia de la Lengua</p> <p>14. Española el Desarrollo puede definirse como “un</p> <p>15. progreso o mejoría en la calidad de vida de las personas”.</p> <p>16. Sin embargo, para el objeto de esta investigación social</p> <p>17. retomamos las concepciones del Desarrollo en América</p> <p>18. Latina, que proponen que a raíz de modelos colonizantes</p> <p>19. en el pensamiento, acción y sentir de los pueblos</p>	<p>Correcciones ortográficas</p> <p>Intertextualidad y cohesión: elimina la mayúscula del término eurocentrismo, agrega el apellido y hace la citación según el criterio APA, decide estructurar otro párrafo.</p>	<p>hacemos marco conceptual”.</p> <p>Intertextualidad: en la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.”. En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación</p>
--	--	--	---

<p>20. latinoamericanos, bajo el denominado Eurocentrismo,</p> <p>21. instaurado en el proceso de colonización “ los pueblos</p> <p>22. conquistados y dominados fueron situados en una</p> <p>23. posición natural de inferioridad y, en consecuencia,</p> <p>24. también sus rasgos fenotípicos, así como sus</p> <p>25. descubrimientos mentales y culturales” (2013. P.2) Bajo</p> <p>26. este supuesto, se justificó la implementación de modelos</p> <p>27. de desarrollo homogéneos, que olvidaron las</p> <p>28. particularidades políticas, sociales y económicas de cada</p> <p>29. pueblo, instaurando un desarrollo hegemónico. Para</p> <p>30. Velásquez “Los paradigmas de la modernidad al</p> <p>31. pretender ser universalizantes, perdieron de vista la</p> <p>32. especificidad de la región y se fundaron sobre la base del</p> <p>33. crecimiento económico, haciendo predominar una</p> <p>34. concepción evolucionista de la historia y la sociedad.</p> <p>35. (2013, P.22)</p>	<p>20. latinoamericanos, bajo el denominado eurocentrismo,</p> <p>21. instaurado en el proceso de colonización “los pueblos</p> <p>22. conquistados y dominados fueron situados en una</p> <p>23. posición natural de inferioridad y, en consecuencia,</p> <p>24. también sus rasgos fenotípicos, así como sus</p> <p>25. descubrimientos mentales y culturales” (Velásquez 2013, p. 2).¶</p> <p>27. Bajo este supuesto, se justificó la implementación de</p> <p>28. modelos de desarrollo homogéneos, que</p> <p>29. particularidades políticas, sociales y económicas de cada</p> <p>30. pueblo, instaurando un desarrollo hegemónico. Para</p> <p>31. Velásquez “Los paradigmas de la modernidad al</p> <p>32. pretender ser universalizantes, perdieron de vista la</p> <p>33. especificidad de la región y se fundaron sobre la base del</p> <p>34. crecimiento económico, haciendo predominar una</p> <p>35. concepción evolucionista de la historia y la sociedad”</p>	<p>Intertextualidad: en este párrafo corrige el criterio de citación</p>	<p>En el texto se sugiere la corrección del criterio de citación y en la SD se trabajaron y proporcionaron documentos al respecto.</p>
--	---	---	--

<p>36. Todo lo anterior, trajo como resultado la predominancia</p> <p>37. del desarrollo económico que se instauró luego de la</p> <p>38. Segunda Guerra Mundial y que puso a los diferentes</p> <p>39. Estados-Nación de América Latina bajo la lupa y el interés</p> <p>40. de las grandes potencias mundiales, principalmente</p> <p>41. Estados Unidos, como dice Escobar “en vez del reino de</p> <p>42. abundancia prometido por teóricos y políticos de los años</p> <p>43. cincuenta, el discurso y la estrategia del desarrollo</p> <p>44. produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos,</p> <p>45. explotación y opresión sin nombre”, según Max Neef</p> <p>46. esto como causa de la “ineficacia de las instituciones</p> <p>47. políticas representativas frente a la acción de las elites de</p> <p>48. poder financiero.” (P.9)</p> <p>49. A pesar de, las prácticas hegemónicas del desarrollo en</p> <p>50. América Latina, Velásquez considera que es necesario</p>	<p>36. (2013, p. 22).</p> <p>37. Todo lo anterior, trajo como resultado la predominancia</p> <p>38. del desarrollo económico que se instauró luego de la</p> <p>39. Segunda Guerra Mundial y que puso a los diferentes</p> <p>40. Estados-Nación de América Latina bajo la lupa y el interés</p> <p>41. de las grandes potencias mundiales, principalmente</p> <p>42. Estados Unidos, como dice Escobar (2007) “en vez del</p> <p>43. reino de abundancia prometido por teóricos y políticos de</p> <p>44. los años cincuenta, el discurso y la estrategia del</p> <p>45. desarrollo produjeron lo contrario: miseria y</p> <p>46. subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin</p> <p>47. nombre \emptyset” (p. 21), según Max Neef (2006) esto como causa</p> <p>48. de la “ineficacia de las instituciones políticas</p> <p>49. representativas frente a la acción de</p> <p>50. las elites de poder</p> <p>51. financiero \emptyset” (p. 9).</p> <p>52. A pesar de las prácticas hegemónicas del desarrollo en</p> <p>53. América Latina, Velásquez considera que es necesario</p>	<p>Correcciones ortográficas e intertextualidad:</p> <p>añade el acento ortográfico y corrige la citación en aspectos como cambio de la P por la minúscula, la especificación del año y el uso del punto.</p> <p>Intertextualidad:</p> <p>añade el acento ortográfico y corrige la citación en aspectos como</p>	<p>Intertextualidad:</p> <p>En la rejilla se escribió “Parece que son muchas citas textuales y hemos hablado de la necesidad de parafrasear o usar distintas clases de citas y poner a dialogar a los autores”.</p> <p>Intertextualidad:</p> <p>en la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en</p>
---	--	--	--

<p>51. construir una fuerza social-política que garantice que</p> <p>52. “por primera vez en la historia las mayorías eternamente</p> <p>53. aplastadas impongan su voluntad a las minorías que</p> <p>54. siempre han gobernado; pero no para hacerlas</p> <p>55. desaparecer sino para incluirlas en un nuevo proyecto</p> <p>56. social al servicio de todos.” (2013, P.27) Para Max Neef</p> <p>57. se trata de compartir “la idea de que, para evitar la</p> <p>58. atomización y la exclusión, sea en lo político, en lo social</p> <p>59. o en lo cultural, es imprescindible generar nuevas formas</p> <p>60. de concebir y practicar la política.” (P.17) De esta forma,</p> <p>61. se reconoce que el Desarrollo desde América Latina se</p> <p>62. concibe como la posibilidad de transformar la realidad</p> <p>63. histórica a la que ha estado sujeta el continente,</p> <p>64. generando formas más justas y solidarias de evolucionar</p> <p>65. como sociedades diversas.</p> <p>66. Con respecto al concepto de</p>	<p>54. construir una fuerza social-política que garantice que</p> <p>55. “por primera vez en la historia las mayorías eternamente</p> <p>56. aplastadas impongan su voluntad a las minorías que</p> <p>57. siempre han gobernado; pero no para hacerlas</p> <p>58. desaparecer sino para incluirlas en un nuevo proyecto</p> <p>59. social al servicio de todos Ø” (2013, p. 27) Para Max Neef</p> <p>60. (2006) se trata de compartir “la idea de que, para evitar</p> <p>61. la atomización y la exclusión, sea en lo político, en lo</p> <p>62. social o en lo cultural, es imprescindible generar nuevas</p> <p>63. formas de concebir y practicar la política” (p. 17). De esta</p> <p>64. forma, se reconoce que el Desarrollo desde América</p> <p>65. Latina se concibe como la posibilidad de transformar la</p> <p>66. realidad histórica a la que ha estado sujeta el continente,</p> <p>67. generando formas más justas y solidarias de evolucionar</p> <p>68. como sociedades diversas.</p> <p>69. Con respecto al concepto de Planeación, podemos decir</p>	<p>cambio de la P por la minúscula, la especificación del año y el uso del punto.</p> <p>Cohesión, intertextualidad: en este párrafo la autora</p>	<p>la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.”. En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación</p> <p>Intertextualidad: en la rejilla se escribe “se</p>
---	---	---	--

<p>Planeación, podemos decir</p> <p>67. que esta se concibe como una actividad inherente al ser</p> <p>68. humano: cómo conseguir la comida, cómo defenderse de</p> <p>69. los peligros a los que se exponían los seres humanos</p> <p>70. primitivos, cómo organizarse política y socialmente para</p> <p>71. defender los pueblos, dónde construir las casas, parques,</p> <p>72. hospitales, sin embargo Gruchy (1999) concibe la</p> <p>73. planeación como “un proceso histórico cultural continuo</p> <p>74. conformado por un proceso de planeación nacional</p> <p>75. general y diversos subsistemas de planeación pública y</p> <p>76. privada.” (P.7) Este, reconoce que es a partir de la</p> <p>77. Segunda Mundial que la planeación comienza a ocupar un</p> <p>78. papel vital en el desarrollo de las sociedades “Hubo un</p> <p>79. desarrollo del análisis de sistemas o investigación de</p> <p>80. operaciones en el campo de la planeación corporativa</p> <p>81. privada, que las grandes empresas industriales adoptaron</p>	<p>70. que se concibe como una actividad inherente al ser</p> <p>71. humano: cómo conseguir la comida, cómo defenderse de</p> <p>72. los peligros a los que se exponían los seres humanos</p> <p>73. primitivos, cómo organizarse política y socialmente para</p> <p>74. defender los pueblos, dónde construir las casas, parques,</p> <p>75. hospitales, Ø de hecho, Gruchy (1999) concibe la</p> <p>76. planeación como “un proceso histórico cultural continuo</p> <p>77. conformado por un proceso de planeación nacional</p> <p>78. general y diversos subsistemas de planeación pública y</p> <p>79. privada” (p.7). Ø El autor reconoce que es a partir de la</p> <p>80. Segunda Guerra Mundial que la planeación comienza a</p> <p>81. ocupar un papel vital en el desarrollo de las sociedades,</p> <p>82. Ø Hubo un desarrollo del análisis de sistemas o</p> <p>83. investigación de operaciones en el campo de la</p> <p>84. planeación corporativa privada, que las grandes</p> <p>85. empresas industriales adoptaron después de 1945 y</p>	<p>cambia el conector utilizado para introducir la voz de Gruchy pues no se trata de una oposición sino de marcar un énfasis. Asimismo hace ajustes al estilo de citación, elimina las comillas pues se trata de una cita directa extensa y según el Manual APA, estas se presentan en bloque y sin comillas.</p>	<p>sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.”. En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación</p>
---	--	---	---

<p>82. después de 1945 y décadas después los gobiernos de</p> <p>83. Estados Unidos y Gran Bretaña comienzan a</p> <p>84. implementarla a corto plazo para la inversión de recursos</p> <p>85. públicos” (1999, P.4)</p> <p>86. Si bien es cierto que la planeación ha sido utilizada por</p> <p>87. Gobiernos y Empresas privadas, Medina (1972) retoma</p> <p>88. en su trabajo la postura desarrollada por el sociólogo</p> <p>89. Mannheim donde se cree que la planeación es “el</p> <p>90. instrumento de una transformación total de la sociedad</p> <p>91. y, por lo tanto, una técnica para el cambio social o, como</p> <p>92. se diría hoy, para las modificaciones estructurales</p> <p>93. requeridas” (P.105) Teniendo en cuenta que, la</p> <p>94. planeación hoy como la conocemos, se desarrolla en un</p> <p>95. contexto de posguerra que buscaba reconstruir las</p> <p>96. sociedades europeas que habían sido devastadas por la</p> <p>97. guerra.</p> <p>98. No obstante, existe una bifurcación en la utilización del</p>	<p>86. décadas después los gobiernos de Estados Unidos y Gran</p> <p>87. Bretaña comienzan a implementarla a corto plazo para la</p> <p>88. inversión de recursos públicos Ø (Gruchy, 1999, p. 4).</p> <p>89. Si bien es cierto que la planeación ha sido utilizada por</p> <p>90. Gobiernos y Empresas privadas, Medina (1972) retoma</p> <p>91. en su trabajo la postura desarrollada por el sociólogo</p> <p>92. Mannheim donde se cree que la planeación es “el</p> <p>93. instrumento de una transformación total de la sociedad</p> <p>94. y, por lo tanto, una técnica para el cambio social o, como</p> <p>95. se diría hoy, para las modificaciones estructurales</p> <p>96. requeridas” (p.105) Teniendo en cuenta que, la</p> <p>97. planeación hoy como la conocemos, se desarrolla en un</p> <p>98. contexto de posguerra que buscaba reconstruir las</p> <p>99. sociedades europeas que habían sido devastadas por la</p> <p>100. guerra.</p> <p>101. No obstante, existe una bifurcación en la</p>	<p>Cohesión, intertextualidad: hace ajustes al estilo de citación, agrega las comillas faltantes.</p>	<p>Intertextualidad: en la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.”. En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación</p>
---	---	--	---

<p>99. concepto de planeación y planificación, el primero como</p> <p>100. un instrumento del desarrollo económico y el</p> <p>101. segundo como “la idea de constituir sobre todo un</p> <p>102. instrumento de cambio social” (P.108) Para el</p> <p>103. caso de nuestra investigación, retomaremos el</p> <p>104. concepto de planificación, concibiéndola como “la</p> <p>105. planificación para la libertad, no una simple</p> <p>106. revolución en libertad, mejor o peor canalizada.”</p> <p>107. (1972. P.106)</p> <p>108. Ahora veamos, la Prospectiva es un concepto que</p> <p>109. se desarrolló en la Posguerra, principalmente en</p> <p>110. los escenarios corporativos privados, que</p> <p>111. buscaban según Ortega (2008) que “las grandes</p> <p>112. empresas internacionales emplearan la</p> <p>113. prospectiva para el planeamiento de mediano y</p>	<p>102. utilización del concepto de planeación y</p> <p>103. planificación, el primero como un instrumento del</p> <p>104. desarrollo económico y el segundo como “la idea</p> <p>105. de constituir sobre todo un instrumento de</p> <p>106. cambio social” (Vásquez, Becerra y Castaño, 2014,</p> <p>107. p.108). Para el caso de nuestra investigación,</p> <p>108. retomaremos el concepto de planificación,</p> <p>109. concibiéndol a como “la planificación para la</p> <p>110. libertad, no una simple revolución en libertad,</p> <p>111. mejor o peor canalizada” (Saavedra, Zea, Restrepo</p> <p>112. y Rojas, 1972, p.106).</p> <p>113. Ahora veamos, la Prospectiva es un concepto que</p> <p>114. se desarrolló en la Posguerra, principalmente en</p> <p>115. los escenarios corporativos privados, que</p> <p>116. buscaban según Ortega (2008) que “las grandes</p>	<p>Cohesión, intertextualidad: hace ajustes al estilo de citación, agrega los autores para completar la referencia.</p>	<p>Intertextualidad: en la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan</p>
--	--	--	---

<p>114. largo plazo de sus operaciones. ” (P. 2) Aunque su</p> <p>115. utilización se ha extendido a Gobiernos,</p> <p>116. Organismos internacionales y ONG’s que para</p> <p>117. Godet (2007) creían que la prospectiva, “sea cual</p> <p>118. sea, constituye una anticipación (preactiva y</p> <p>119. proactiva) para iluminar las acciones presentes</p> <p>120. con la luz de futuros posibles y deseables.” (P.6).</p> <p>121. Sin embargo, Vergara, Maza y Fontalvo (2010)</p> <p>122. consideran que “los estudios sobre el futuro</p> <p>123. deben ser transparentes, reproducibles y</p> <p>124. rigurosos, para que puedan ser reconocidos en el</p> <p>125. mundo académico y no sigan siendo producto de</p> <p>126. la adivinación. ” (P. 222)</p> <p>127. En nuestro caso, retomaremos principalmente la</p> <p>128. postura desarrollada por Godet, que concibe que</p> <p>129. la Prospectiva es sobre</p>	<p>117. empresas internacionales emplearan la</p> <p>118. prospectiva para el planeamiento de mediano y</p> <p>119. largo plazo de sus operaciones” (p. 2). Aunque su</p> <p>120. utilización se ha extendido a Gobiernos,</p> <p>121. Organismos internacionales y ONG’s que para</p> <p>122. Godet (2007) creían que la prospectiva, “sea cual</p> <p>123. sea, constituye una anticipación (preactiva y</p> <p>124. proactiva) para iluminar las acciones presentes</p> <p>125. con la luz de futuros posibles y deseables Ø” (p.6).</p> <p>126. Sin embargo, Vergara, Maza y Fontalvo (2010)</p> <p>127. consideran que “los estudios sobre el futuro</p> <p>128. deben ser transparentes, reproducibles y</p> <p>129. rigurosos, para que puedan ser reconocidos en el</p> <p>130. mundo académico y no sigan siendo producto de</p> <p>131. la adivinación” (p. 222).</p> <p>132. En nuestro caso, retomaremos principalmente la</p>	<p>Cohesión, intertextualidad: hace ajustes al estilo de citación en minúscula para la abreviatura de página y la ubicación del punto.</p>	<p>el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.”. En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y estilo en la citación</p> <p>Intertextualidad: en la rejilla se escribe “se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.”. En las sesiones 4, 5 y 6 de la SD se trabajó con las formas y</p>
---	--	---	--

<p>todo la capacidad de soñar</p> <p>130. y encaminar el deseo hacia un futuro realizable “El</p> <p>131. sueño fecunda la realidad, donde el deseo y la</p> <p>132. intencionalidad es fuente productora de futuro,</p> <p>133. donde la anticipación ilumina la preactividad y la</p> <p>134. proactividad.” (2007.P.8)</p> <p>135. Como resultado, esta investigación se permite en</p> <p>136. el marco teórico, retomar posiciones que se</p> <p>137. muestran esperanzadoras, ante una multiplicidad</p> <p>138. de desarrollos teóricos, que aunque han aportado</p> <p>139. al conocimiento de las diferentes disciplinas,</p> <p>140. principalmente sociales, su objeto se ha quedado</p> <p>141. en una comprensión de la realidad, más que en la</p> <p>142. posibilidad de transformarla de acuerdo a las</p> <p>143. realidades múltiples de nuestras sociedades,</p> <p>144. principalmente en América Latina.</p>	<p>133. postura desarrollada por Godet, que concibe que</p> <p>134. la Prospectiva es sobre todo la capacidad de soñar</p> <p>135. y encaminar el deseo hacia un futuro realizable “El</p> <p>136. sueño fecunda la realidad, donde el deseo y la</p> <p>137. intencionalidad es fuente productora de futuro,</p> <p>138. donde la anticipación ilumina la preactividad y la</p> <p>139. proactividad” (2007, p .8).</p> <p>140. Como resultado, esta investigación se permite en</p> <p>141. el marco conceptual, retomar posiciones que se</p> <p>142. muestran esperanzadoras, ante una multiplicidad</p> <p>143. de desarrollos teóricos, que aunque han aportado</p> <p>144. al conocimiento de las diferentes disciplinas,</p> <p>145. principalmente sociales, su objeto se ha quedado</p> <p>146. en una comprensión de la realidad, más que en la</p> <p>147. posibilidad de transformarla de acuerdo a las</p>	<p>Cohesión, intertextualidad, adecuación: hace ajustes al estilo de citación en minúscula para la abreviatura de página y la ubicación del punto y de nuevo adecua la noción de marco teórico.</p>	<p>estilo en la citación</p>
---	---	--	------------------------------

	148. realidades múltiples de nuestras sociedades, 149. principalmente en América Latina.		
--	---	--	--

Anexo 17. Rejilla revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual de Diana

Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco conceptual	
<p>A continuación se presenta una serie de preguntas para orientar la lectura y comentarios frente al texto de su compañero. La guía presenta dos columnas. En la primera se describe la pregunta y en la segunda se deja un espacio para que se comente la respuesta a la pregunta. Conviene aclarar que estas respuestas se orientan como comentarios constructivos sobre la forma como se puede mejorar el texto.</p>	
Criterio	Comentario
¿El marco conceptual presenta una introducción en la cual se registra: el objetivo del trabajo, las categorías y conceptos en relación con el problema de investigación (la justificación breve de por qué estas características) y el orden de presentación. Para hacerlo se usa una entrada prototípica?	Si hay una introducción está el objetivo y los conceptos
¿Para el desarrollo de los conceptos se sigue el orden planteado en el plan de estructura y este se desarrolla de manera integrada (uso de conectores, relación entre conceptos, uso de estrategias de ubicación del lector tales como: <i>como se mencionó anteriormente, en síntesis, de acuerdo con lo anterior, a continuación, etc.</i> ?)	Sí
¿Cuando se usan citas se evidencia la estructura de introducción de la cita (predominio de citas de paráfrasis) y comentario de la cita (para retomar, relacionar, discutir o comentar)?	Sí
¿Existe relación entre las citas usadas y el cumplimiento de varias funciones discursivas (apoyo a las ideas, posicionamiento, definición, ampliación, etc.)?	Sí

Se observa el uso de varias formas de integrar citas: citas integradas con el uso del verbos de reporte como: Romero (2017) advierte que xxx. Citas no integradas (directas o indirectas) como: La planeación se entiende como xxx (Romero, 2017)	Se sugiere revisar la citación según la guía aportada en la clase. Pues son varios los problemas de citación, entre ellos que muchas citas no presentan el autor, la página o el año o son citas largas con comillas.”
¿El marco conceptual presenta un cierre en el cual se retoma, sintetiza o comentan las perspectivas conceptuales abordadas?	Sí
¿Se observa la suficiencia en la documentación (varias fuentes registradas en las fichas)?	Se sugiere la corrección del criterio de citación
¿Se advierte el ejercicio de construcción del autor en cuanto usan recursos de estructuración de conceptos y se distingue su voz (aunque se usa el estilo impersonal) en recursos como: la elusión del compromiso. Ej.: la afirmación el autor sugiere o podría sugerir que. El uso de enfatizadores. Ej. La afirmación del autor, sin lugar a duda, sugiere que ...)	Sí, aunque pueden introducir otras estrategias para que se perciba más la voz de ellos.

Anexo 18. Guía para el plan de escritura del marco teórico o conceptual

Guía para el plan de escritura del marco teórico o conceptual	
1. Introducción de la declaración conceptual	2. ¿Cuáles es el tema central del proyecto de investigación? Retomar el objetivo de la investigación 3. ¿En su orden cuáles son los conceptos necesarios para abordar este tema? 4. Desde qué enfoques y con qué autores o teorías voy a desarrollar los conceptos.
2. Desarrollo de los planos conceptuales	5. ¿cuál es la justificación de la elección de los autores o teorías? 6. ¿Cómo se descomponen cada uno de los conceptos? (dimensiones, aspectos, subcategorías) ¿cómo se desarrollan? 7. ¿Cómo se apropian los conceptos en la investigación?
3. Cierre	8. ¿Cuál es tu conclusión? Resume la exposición de los conceptos y teorías expuestos en relación con tu objetivo de investigación.

Anexo 19. Análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos. Caso Diego

Elemento en la ficha de lectura No 1	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
<p>Fuente consultada: Autor 1: Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. Última Década, (13). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501301</p> <p>La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo.</p> <p>Autor 2: Lozano Urbieta, M. (2003). NOCIONES DE JUVENTUD. Última Década, (18). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501801</p> <p>La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo; el artículo está publicado en la Revista Última Década, la cual cuenta con ISSN.</p> <p>En esta ficha el estudiante analiza dos textos los cuales trabajan el concepto de <i>Juventud</i>.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: En el texto se cita a los dos autores.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Tanto en la Ficha de Lectura como en las Referencias, se cita a los dos autores de la misma manera. En ambos casos hacen falta datos para responder a la citación de acuerdo a normas APA</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída:</p> <p>Autor 1: De este autor, el estudiante toma tres citas. En la primera, muestra la dificultad conceptual para hablar sobre juventud, afirmando que jóvenes hubo siempre, más juventud no. En la segunda, afirma que la juventud es un producto histórico, que por diferentes relaciones surge como actor social. En la tercera, explica que la juventud se deriva de las revoluciones burguesas y del nacimiento y desarrollo del capitalismo.</p> <p>Autor 2: De este autor, el estudiante toma dos citas. En la primera, hace una diferenciación entre el joven desde el punto de vista biológico y el joven visto desde una cualidad social, psicológica o fenomenológica. En la segunda, muestra que el concepto de juventud es cambiante.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se cita a los dos autores para hablar sobre la categoría <i>juventud</i>. Balardini, es citado una vez para exponer el origen y significado del término <i>juventud</i>, haciendo uso de CI con DI. Lozano, es citado dos veces. La primera cita para hablar sobre el origen del concepto <i>juventud</i>, haciendo uso de CI con DI. La segunda, para afirmar que tal concepto es cambiante y explicar por qué, haciendo uso de CI con DD.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En el resumen, el estudiante habla, en general, de cómo los dos autores abordan o plantean el tema de la juventud y que allí muestran cómo siempre ha existido la juventud, más no el concepto de <i>juventud</i>.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: El estudiante, incorpora al final de las tres citas, información valoración que hace en la intertextualidad.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p>

<p>En la intertextualidad, el estudiante analiza que la juventud será una construcción que depende de los ámbitos que se generen en torno a la misma. En los comentarios, el estudiante expone que en su texto este concepto de <i>juventud</i> es principal y por tanto los aportes de esos autores serán fundamentales.</p>			<p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 2</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Olate, R. (julio, 2009). El Voluntariado juvenil en América del Sur: Un análisis de su orientación y formalización utilizando la teoría de los orígenes sociales de la sociedad civil. Revista Trabajo Social, (76), 93-110. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/40069965/El_Voluntariado_Juvenil_en_Amrica_del_Su20151116-22647-11x4e32.pdf La fuente cumpla con los requisitos de autoridad y respaldo; el artículo está publicado en la revista Trabajo Social de Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual cuenta con ISSN.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente es citada en el texto una vez</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Tanto en la ficha como en las Referencias se cita de la misma manera, respondiendo a normas APA.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: En la ficha se identifican ocho citas: la primera, habla sobre las organizaciones en las que se expresa la acción voluntaria; en la segunda, el autor cita otro texto de FLACSO-MORI-CERC, 2002, para hablar sobre las organizaciones y programas que desarrollan voluntariado; en la tercera, citando a Sherraden, el autor habla sobre la definición de <i>servicio cívico</i>, la cuarta habla sobre los diversos significados y las formas distintas del <i>voluntariado</i>; en la quinta se hace un acercamiento al concepto de <i>sociedad civil</i>; la sexta habla sobre el objetivo de las <i>organizaciones orientadas al servicio</i>. En la séptima el autor cita a Salomon y Sokolowski, para hablar sobre <i>el voluntariado</i> entendido como instrumento y resultado de las políticas sociales conectadas con el desarrollo institucional de cada país. En la octava, se menciona que las concepciones sobre: construcción de ciudadanía, profundización de la democracia y disminución de la pobreza, están asociadas al voluntariado.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto, el estudiante incorpora una cita del texto de Olate, para hablar sobre <i>voluntariado</i>; en esta Olate cita a otros autores Salomón y Sokolowski haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: El estudiante, presenta el resumen del texto del autor, en el cual se explica que el voluntariado juvenil ha</p>		<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: En el texto no se</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p>

<p>hecho grandes aportes para disminuir las brechas sociales, económicas, políticas y medioambientales.</p> <p>En la intertextualidad, el estudiante analiza que el en texto, mediante análisis empíricos y estadísticos, el autor aporta al entendimiento de cómo funciona y los procesos en los que se divide el voluntariado y lo hace a la luz de la teoría de los orígenes sociales de la sociedad civil.</p> <p>En los comentarios (apreciaciones personales) el estudiante afirma que el documento y las definiciones sobre el voluntariado, le han ayudado a comprender mejor esta acción y la forma en como aporta a la solución de problemáticas sociales y construcción de procesos de paz y otros.</p>		<p>incorporan elementos que coincidan con la valoración que hace el estudiante de la información en la ficha de lectura.</p>	<p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 3</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>

Fuente consultada:

Autor 1:

Vera, F. (2016) La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Cuadernos de Estrategia, (183), 119-146. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832796>

La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo.

Autor 2:

Muñoz, F. (2009) Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz. Universidad de Granada. España. Recuperado de

<https://www.ugr.es/~mdiez/DOCUMENTACION/18.pdf>

Los autores de este texto son dos: Francisco A. Muñoz y Beatriz Molina Rueda, en la cita del estudiante solo aparece un autor.

La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo, publicado por la Editorial de la Universidad de Granada, España y cuenta con ISBN.

¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?

Referencias a autores o responsables de la información:

Las dos fuentes son citadas en el texto del estudiante.

En las Referencias Bibliográficas se cita:

Tanto en la ficha como en las referencias las fuentes se citan de igual forma, respondiendo a normas APA. En la segunda fuente hace falta citar a un autor.

Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.

<p>Información extraída:</p> <p>Autor 1 Se toman cuatro citas. La primera, habla sobre tipologías de la paz y de cómo estas alcanzan una variedad muy alta, tanto que cada autor formula la suya propia. Aún así se apuntan a dos tipos básicos. En la segunda, se habla sobre un primer tipo que sería paz positiva, la cual se asocia con otros valores considerados deseables. En la tercera, se define un segundo tipo que sería <i>paz negativa</i>. La cuarta deja ver que esa concepción de paz deja abierta la posibilidad a la existencia del conflicto violento.</p> <p>Autor 2 Se toma una cita, para hablar de un concepto de paz imperfecta para definir espacios y eventos en los que se pueden generar acciones de paz a pesar de que estén en contextos en conflicto y violencia.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias:</p> <p>En el texto se incorporan dos citas de Vera. La primera, para acercarse a la construcción del concepto de <i>paz</i> y las tipologías de paz que surgen, entre ellas, dos la paz positiva y la paz negativa, haciendo uso de CI con DI. La segunda, para hacer alusión a estas dos tipologías desde la mirada de Johan Galtung, quien las formuló por primera vez, haciendo de CNI con DI.</p> <p>De Muñoz se incorpora se incorpora una cita, para hablar sobre una definición intermedia del concepto de paz y ésta es <i>paz imperfecta</i>, haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información:</p> <p>En el resumen, el estudiante trae las palabras del autor quien explica su texto, afirmando que hablará sobre el concepto de paz y su evolución, haciendo una revisión histórica, en el que se encuentra los conceptos de paz negativa y paz positiva y entre las controversias que estos generan se llega al concepto de paz imperfecta. En la intertextualidad, el estudiante hace una comparación entre las definiciones de paz negativa y paz positiva y para dar</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita:</p> <p>En el texto se incorpora información valoración realizada por el estudiante.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

<p>fuerza a esta argumentación trae una cita del científico Galtung, citado por Vera. En los comentarios (interpretaciones personales) el estudiante advierte que el precursor de la definición de paz y sus tipos es Johan Galtung, pero que otros autores como Vera y Muñoz se han ocupado de su análisis.</p>			
<p>Elemento en la ficha de lectura No 4</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Hernández Delgado, E. (2016). Negociaciones de paz en Colombia: una mirada en perspectiva de construcción de paz. <i>Papel Político</i>, 21(1), 35-56. Recuperado de http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.papo21-1.npcm La fuente cuenta con los requisitos de autoridad y respaldo, es un trabajo publicado en la <i>Revista Papel Público</i> y que se encuentra en el repositorio de la Universidad Javeriana.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto. En las Referencias Bibliográficas se cita: Tanto en la ficha como en las referencias las fuentes se citan de igual forma, respondiendo a normas APA</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: Se toman cuatro citas, ubicadas en los apartados de intertextualidad y en hipótesis. La primera, habla sobre <i>el proceso de paz</i> en Colombia entre el gobierno y las FARC, como opción para una paz estable y duradera. La segunda, que el surgimiento del concepto <i>construcción de paz</i> se da a inicios de los 90 y hoy posee un carácter positivo y esperanzador. La tercera, habla sobre qué intenciones ha tenido el hablar sobre el concepto <i>construcción de paz</i> y ha sido el de moverse de la violencia destructiva a un compromiso social constructivo. La cuarta, para hablar cómo la construcción de paz, hace evidente las posibilidades de paz, desde experiencias reales, haciendo frente al escepticismo ante la misma.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora una cita de Hernández para hablar sobre el concepto <i>construcción de paz</i>, haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: Se presenta el resumen del texto, el cual es un artículo en el cual se analiza el proceso de paz entre el gobierno del, en ese momento, presidente Juan Manuel Santos y las FARC y hace una mirada a la relación entre construcción de paz y negociaciones de paz en busca de alternativas que generen una paz estable y duradera. En los comentarios, el estudiante afirma que el autor hace una excelente recopilación de diferentes definiciones de concepto <i>construcción de paz</i> el cual es inacabado, está en constante evolución y construcción académica.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: En el texto se incorpora información valorada por el estudiante.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

Elemento en la ficha de lectura No 5	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
<p>Fuente consultada: Barbero, A. (2006). Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia. Barcelona: Escola de Cultura de Pau. Recuperado de: http://escolapau.uab.cat/img/programas/colombia/colombia020e.pdf El link puesto en la fuente, no funciona. La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo. La publicación cuenta con el apoyo del Ministerio de asuntos exteriores y de cooperación de España. Link: https://reliefweb.int/report/colombia/construyendo-paz-en-medio-de-la-guerra-colombia</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto una vez. En las Referencias Bibliográficas se cita: Tanto en la ficha como en las referencias las fuentes se citan de igual forma, respondiendo a normas APA.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Se toman dos citas. La primera, para hablar sobre el concepto <i>construcción de paz</i> y referirse a él como la creación de actitudes encaminadas a transformar conflictos violentos, generando estructuras inclusivas y sostenibles. La segunda, para hablar de paz como un concepto dinámico, en el que se relacionan estrechamente los conceptos de paz negativa y paz positiva, que hacen necesario enfrentar y resolver los conflictos de manera constructiva.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora una cita de este autor, para reforzar el concepto de <i>construcción de paz</i>, haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: Se presenta el resumen del texto, en el cual se expresa que la intención del mismo es identificar los límites y las claves que convierten a las iniciativas civiles de paz en buenas prácticas de construcción de paz. En los comentarios, no se hacen apreciaciones.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita:</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 6</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Giulia Ingellis, A., & Leone, L. (2016). Fomento de la autoeficacia, esperanza hacia el futuro y compromiso con la comunidad. Los efectos de la participación juvenil. Prisma Social, (17), 438-463. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353749552019 La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo, publicado en la Revista Prisma Social, la cual cuenta con ISSN.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente es citada en el texto una vez. En las Referencias Bibliográficas se cita: Tanto en la ficha como en las referencias las fuentes se citan de igual forma, respondiendo a normas APA.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Se toma una cita, para hablar sobre el concepto de <i>participación juvenil</i>, el cual apareció en los años 70, el cual ha ido evolucionando y difundiéndose en dos sentidos uno, como medio eficaz para la participación de los individuos en procesos sociales y dos, como un fin en sí mismo, para ayudar a los jóvenes en la adquisición de habilidades y experiencias para su empoderamiento y el de su entorno. Esta es una cita de otro autor Ackermann (2004)</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora la cita de Ackermann, para hablar sobre <i>participación ciudadana</i>, haciendo uso de CNI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: Se presenta el resumen del texto, el cual tiene por objetivo reflexionar sobre la importancia de la participación juvenil en la sociedad contemporánea. En los comentarios, el estudiante no presenta reflexiones.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información de la valoración de la información y función de la cita: No se incorpora información valoración.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 7</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Garcés Montoya, A. (julio, 2010). DE ORGANIZACIONES A COLECTIVOS JUVENILES PANORAMA DE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL. Última Década, (32), 61-83. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19515560004 La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo, el texto está publicado en la Revista Última Década, la cual cuenta con ISSN.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto una vez. En las Referencias Bibliográficas se cita: Tanto en la ficha como en las referencias las fuentes se citan de igual forma, respondiendo a normas APA.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Se toman nueve citas. Las primeras cuatro hablan sobre la categoría <i>organizaciones juveniles</i>, en ellas se expone el origen y los propósitos que las guían, se acerca a una definición de las mismas y se explica cómo está estructurada. Las siguientes cuatro, hablan sobre la categoría <i>colectivos juveniles</i> explicando quiénes los impulsan, a qué acciones se vinculan y a cuáles agrupaciones representan. La última cita, muestra la</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: La cita se incorpora para hablar sobre <i>las formas de agrupación juvenil</i>, haciendo uso de CI con DI, para mostrar cómo inciden e interactúan con su entorno.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>trayectoria recorrida en el análisis y revisión del contexto latinoamericano, para llegar a estos conceptos.</p>			
<p>Tratamiento de la información: En el planteamiento central, se explica que el texto presentará las maneras en las que los jóvenes participan en la política juvenil, destacando dos: <i>organizaciones juveniles</i> y <i>colectivos juveniles</i>. En los comentarios, el estudiante explica que es importante entender la manera como los jóvenes se están agrupando y organizando y mostrarlos como sujetos interesados en temas de política y entender cómo lo hacen desde sus propios espacios y su propia forma de actuar.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: Incorpora información valoración consignada en los comentarios.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 8</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Rotondi, G. (2016). Estrategias y estrategias en la escuela secundaria: participación y acción política juvenil. Revista Eleuthera, 15, 13-33. Recuperado de http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera15_2.pdf La fuente cumple con los requisitos de autoridad y respaldo, publicada en la Revista Eleuthera, de la Universidad de Caldas.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto una vez. En las Referencias Bibliográficas se cita: Tanto en la ficha como en las referencias las fuentes se citan de igual forma, respondiendo a normas APA.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: Del texto se toma una cita para hablar sobre la <i>participación juvenil</i> vinculada a las escuelas, como espacios en los que se recrean disputas de orden coyuntural que reflejan la sociedad.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora una cita de Rotondi, para hablar sobre la relación entre la <i>participación política juvenil y los espacios de formación secundaria</i>, haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En el resumen del texto se explica que se abordará la participación juvenil pública y sus construcciones estratégicas en la escuela pública, con estudiantes de secundaria. No hay valoración personal por parte del estudiante de este texto.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No se incorpora información valorada por el estudiante en la Ficha.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

INFORMACIÓN ADICIONAL

En el texto, aparecen citas de fuentes que no se analizaron en las Fichas de Lectura.
A continuación se relacionan:

Fuente	Ficha de Lectura	Referencias Bibliográficas	Observaciones
<p>Asamblea Departamental de Antioquia, (2013). Ordenanza # 60 (02-dic-2013). Por la cual se actualiza y adopta la política pública departamental de juventud en el departamento de Antioquia. Recuperado de http://www.asambleadeantioquia.gov.co/2016/index.php/ordenanzas/2016-09-23-20-06-30/ano-2013/summary/8-2013/247-ordenanza-60-02-dic-2013-por-la-cual-se-actualiza-y-adopta-la-politica-publica-departamental-de-juventud-en-el-departamento-de-antioquia</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para dar una definición de participación juvenil haciendo uso de CNI con DI</p>

Programa de Voluntariado de las Naciones Unidas. (2015). Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Recuperado de https://www.unv.org/sites/default/files/21337%20-%20Summary%20SPANISH_print.pdf	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente se cita una vez, para hablar sobre el voluntariado, haciendo uso de CNI con DI
Real Academia Española. (2017). Paz. En Diccionario de la lengua española. Recuperado de http://dle.rae.es/?id=SEeIFDw	No se realizó ficha de lectura sobre este texto.	La fuente se referencia al final del texto.	En el texto la fuente se cita una vez, para dar una definición de paz, haciendo uso de CNI con DI

Anexo 20. Rejilla revisión colaborativa del borrador del texto Marco Conceptual de Diego

Rejilla para la revisión colaborativa del borrador del texto Marco conceptual	
<p>A continuación se presenta una serie de preguntas para orientar la lectura y comentarios frente al texto de su compañero. La guía presenta dos columnas. En la primera se describe la pregunta y en la segunda se deja un espacio para que se comente la respuesta a la pregunta. Conviene aclarar que estas respuestas se orientan como comentarios constructivos sobre la forma como se puede mejorar el texto.</p>	
Criterio	Comentario
¿El marco conceptual presenta una introducción en la cual se registra: el objetivo del trabajo, las categorías y conceptos en relación con el problema de investigación (la justificación breve de por qué estas características) y el orden de presentación. Para hacerlo se usa una entrada prototípica?	Sí se presenta la introducción y se usa la entrada prototípica, pero se sugiere sintetizar más, como que se le da mucha vuelta a las ideas y no se llega al punto.
¿Para el desarrollo de los conceptos se sigue el orden planteado en el plan de estructura y este se desarrolla de manera integrada (uso de conectores, relación entre conceptos, uso de estrategias de ubicación del lector tales como: <i>como se mencionó anteriormente, en síntesis, de acuerdo con lo anterior, a continuación, etc.</i> ?)	Mencionas en la introducción que vas a trabajar con tres conceptos: juventud, voluntariado y paz, pero luego en el texto hablas de construcción de paz y eso no es muy claro según lo que planteas

	en la matriz. Te sugiero revisar eso.
¿Cuando se usan citas se evidencia la estructura de introducción de la cita (predominio de citas de paráfrasis) y comentario de la cita (para retomar, relacionar, discutir o comentar)?	Sí hay estructura de introducción, pero creo que hay muchas citas textuales y por eso no se presenta discusión.
¿Existe relación entre las citas usadas y el cumplimiento de varias funciones discursivas (apoyo a las ideas, posicionamiento, definición, ampliación, etc.)?	Sí, la mayoría de las citas son para definir. Si usas más citas de paráfrasis y sintetizas la info, podrías hacer otras funciones.
Se observa el uso de varias formas de integrar citas: citas integradas con el uso del verbos de reporte como: Romero (2017) advierte que xxx. Citas no integradas (directas o indirectas) como: La planeación se entiende como xxx (Romero, 2017)	Sí, pero predominan las citas textuales y hay una cita de cita que puede mejorarse.
¿El marco conceptual presenta un cierre en el cual se retoma, sintetiza o comentan las perspectivas conceptuales abordadas?	Sí
¿Se observa la suficiencia en la documentación (varias fuentes registradas en las fichas)?	Sí, aunque se pueden trabajar otros autores.
¿Se advierte el ejercicio de construcción del autor en cuanto usan recursos de estructuración de conceptos y se distingue su voz (aunque se usa el estilo impersonal) en recursos como: la elusión del compromiso. Ej.: la afirmación el autor sugiere o podría sugerir que. El uso de enfatizadores. Ej. La afirmación del autor, sin lugar a duda, sugiere que ...)	Algunos, esta parte se tiene que mejorar.

Anexo 21. Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos caso Santiago y Ana María

Elemento en la ficha de lectura No 1	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
<p>Fuente consultada: (palacios Garrido, 2010) Educación Artística Comunitaria en Finlandia: entrevista a Timo Jokela</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se referencia en el texto una vez para definir <i>arte comunitario</i>. En las referencias bibliográficas se cita: Palacios, A. (2010). Educación Artística Comunitaria en Finlandia: Entrevista a Timo Jakela. Barcelona: Univrsidad de Alcala. En la ficha de lectura aparece una forma de referenciación y ya el texto lo hacen según Normas APA. Se advierte que en la Ficha dice: Timo Jokela y en el texto: Timo Jakela.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: En la ficha aparecen dos citas. En la primera, Palacios da una definición de lo que es la educación artística comunitaria, la cual busca que los estudiantes se involucren estudiando los problemas sociales de su entorno, buscando soluciones, convirtiéndolos en experiencias de aprendizaje. En la segunda, se hace referencia a un pensamiento de Jakela, quien es entrevistado por Palacios, en el cual habla sobre el arte educativo y el arte comunitario y como estos dos son educación artística y muestra a través de un ejemplo, la diferencia entre la educación artística moderna centrada en las destrezas individuales y la educación artística comunitaria, en la cual las destrezas individuales no son importantes y entonces, se comienza a pensar en esas habilidades que sirvieran en y para la comunidad.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora la cita de Palacios, en la cual define <i>arte comunitario</i>, haciendo uso de CNI con DI. (Página 1 del texto)</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En la síntesis los estudiantes hacen un análisis general sobre el texto, centrándose en las dos citas mencionadas en el cuadro anterior, para ello, reflexionan sobre los aportes que hacen tanto Palacios como Jokela sobre el arte comunitario. En la información consignada en el apartado de comentarios, los</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: Los estudiantes incorporan elementos expuestos en sus comentarios, como lo es el generar una estrategia que permita la armonía entre el medio ambiente y el entorno, a través del arte comunitario.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

<p>estudiantes exponen el argumento desde el cual partirán en su texto y es el expuesto por Palacios, en el cual afirma que la educación tiene un poder transformativo y lo enfoca hacia la sostenibilidad ambiental. Sobre esa base, los estudiantes comentan que ante las problemáticas ambientales surge la necesidad de plantear un trabajo de arte comunitario con el cual se logre una armonía entre el medio ambiente y el entorno.</p>			
<p>Elemento en la ficha de lectura No 2</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: (Perez, Reyes, & Vanegas, 2024) construyendo la red y la escuela de arte comunitario en Nicaragua</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente se cita una vez en el texto para hablar sobre <i>arte comunitario</i> como expresión o práctica artística. En las Referencias Bibliográficas se cita: Perez, P., Reyes, M., & Vanegas, L. (2024). Construyendo la Red y la Escuela de Arte Comunitario en Nicaragua. Guatemala. A diferencia de la ficha de lectura se agrega Guatemala. Y se advierte que en ambas referencias se pone la fecha 2024 y en el cuerpo de texto se cita 2004.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: En la ficha los estudiantes toman una cita, en la cual los autores hablan sobre el <i>arte comunitario</i> como una práctica artística inclusiva que tiene su base en la comunidad, promoviendo la participación de la misma. En ese sentido, tiene gran importancia económica, gracias a que su desarrollo se lleva a cabo en distintos espacios y retoma diferentes maneras de hacer arte.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias. En el texto se incorpora la cita de los autores, para entender <i>arte comunitario</i> como práctica artística incluyente. Haciendo uso de CNI con DI. (Pág. 1 del texto)</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En la síntesis los estudiantes analizan la cita textual mencionada en el cuadro anterior y la toman como idea central, ya que en ella se habla del <i>arte comunitario</i> como práctica artística, en la cual tanto artistas expertos como los que no tienen experiencia pueden participar. En los comentarios, los estudiantes retoman algunas preguntas planteadas en el texto por los autores y estas son: “¿Podría ser el arte una vía efectiva de desarrollo para las comunidades? ¿Aporta este tipo de trabajo a la construcción de una identidad nacional con miras a la superación de la pobreza?” A partir de las cuales ellos se preguntan ¿Cómo se podría lograr? Para luego dar su opinión, aseverando que el <i>arte comunitario</i> es una pieza clave de transformación y de la manera en como se concibe la cultura, las</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita. Los estudiantes incorporan elementos que aparecen en los comentarios, en donde dan respuesta a las preguntas que plantea el texto y analizan cómo el arte en tanto oficio colaborativo incide en la transformación del entorno cultural.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

identidades y las políticas culturales, generando cambios y acciones valiosas para la comunidad.			
Elemento en la ficha de lectura No 3	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
Fuente consultada: (Reyes Barrón, Llanos Hernández, & Arreola Muñoz, 2017) Redes y actores sociales en la reconfiguración del territorio en el municipio de Catazajá, Chiapas	¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?	Referencias a autores o responsables de la información: En el texto la fuente se cita una vez, para definir <i>actores sociales</i> como sujetos sociales e individuales. En las Referencias Bibliográficas se cita: Reyes, M. C., Llanos, L., & Arreola, A. V. (2017). Redes y actores sociales en la reconfiguración del territorio en el municipio de Catazajá, Chiapas. Catazajá, Chiapas: Revista de Geografía Agrícola. En la ficha de lectura aparece una forma de referenciación y ya el texto lo hacen según Normas APA.	Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.
Información extraída: Los estudiantes referencian una cita, mediante la cual definen qué es un <i>actor social</i> y en la cual se evidencia que la comprensión del mismo puede hacerse tanto como colectivo o individual, quien actúa no solo sobre el exterior, sino también sobre sí mismo.	Citas en la ficha	Incorporación en citas y referencias: En el texto se incorpora la cita haciendo uso de CNI con DI. (Pág. 2 del texto)	Uso de CI, CNI, DD, DI.

<p>Tratamiento de la información: En la síntesis, los estudiantes analizan la cita mencionada como una idea central que les permite comprender cómo se entiende un <i>actor social</i> quien partiendo de su propia conciencia actúa en beneficio de una sociedad, defendiendo sus intereses y que, a su vez, pueden ser parte de un grupo de intervención en cuanto a su participación en la configuración del territorio.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: Luego de la referencia a la cita en el texto, los estudiantes incorporan el análisis realizado por ellos en el apartado de los comentarios, para darle fuerza a su argumentación.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 4</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>

<p>Fuente consultada: (Zuta, Velasco, & Rodriguez, 2014)</p> <p>Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información:</p> <p>En el texto se referencia la fuente en dos ocasiones, para hablar sobre <i>competencias ciudadanas</i>, en la primera para hablar las habilidades que estas permiten desarrollar y en la segunda para comprender cómo son entendidas desde la perspectiva de esos autores.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Zuta , E., Velasco , A., & Rodriguez, J. (2014). Desarrollo De Competencias Ciudadanas mediante un curso totalmente responsable. educacion, En la ficha de lectura aparece una forma de refrenciación y ya en el texto hay un intento por citarla de acuerdo a normas APA, pero queda incompleta.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
--	---	--	--

<p>Información extraída: Los estudiantes citan un fragmento del texto (extenso) en el cual, los autores, comienzan exponiendo que las <i>competencias ciudadanas</i> posibilitan la convivencia pacífica y se enmarcan dentro de una <i>educación ciudadana</i> con el fin de formar en derechos humanos. Luego, evidencian a qué se refieren cuando hablan de <i>educación ciudadana</i> para finalizar resumiendo que "las competencias ciudadanas se refieren a saber interactuar en una sociedad democrática."</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: La primera referencia al texto de los autores se hace para hablar sobre las habilidades que permiten desarrollar las <i>competencias ciudadanas</i>, haciendo uso de CNI con DI. La segunda, se utiliza para dar a conocer cómo entienden o definen los autores <i>competencias ciudadanas</i>, haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En la síntesis, los estudiantes analizan como idea central la cita mencionada, y relacionan el concepto de <i>las competencias ciudadanas</i> con el concepto de <i>actores sociales</i> trabajado por (Reyes Barrón, Llanos Hernández, & Arreola Muñoz, 2017), en tanto que el primero como mecanismo social se da a partir del reconocimiento del segundo como sujetos de derechos que interactúan en una sociedad democrática. En los comentarios, los estudiantes construyen un párrafo de análisis en el cual evidencian el valor de la educación para lograr que con las competencias ciudadanas se construya</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: Después de las citas aparecen unas líneas de análisis, las cuales son incorporadas desde el apartado de síntesis o ideas centrales.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

sociedad, haciendo énfasis en que la clave no es la educación como tal, sino la manera de educar.			
Elemento en la ficha de lectura No 5	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
Fuente consultada: (Samper Ibáñez & Maussa Díaz, 2014) desarrollo moral y competencias ciudadanas en la juventud universitaria	¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?	Referencias a autores o responsables de la información: En el texto, la fuente se referencia una vez, al final, para fortalecer al idea de <i>competencias ciudadanas</i> incorporando el concepto de <i>democracia</i> . En las Referencias Bibliográficas se cita: Samper, J., & Maussa, E. (2014). Desarrollo Moral y Competencias Ciudadanas en la Juventud Universitaria. Barranquilla-Colombia: revistacientifica.cuc . En la ficha de lectura aparece una forma de referenciación y ya el texto lo hacen según Normas APA.	Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.

<p>Información extraída: Los estudiantes extraen del texto una cita (extensa) con la cual muestran otra concepción sobre <i>competencias ciudadanas</i>; para los autores estas competencias van relacionadas al concepto de democracia y al desarrollo de las normas morales en las sociedades, llegando a la conclusión que vivir la ciudadanía es participar de la democracia, lo cual implica participar y asumir las responsabilidades que esto demanda.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: La cita en el texto aparece para hablar sobre <i>competencias ciudadanas</i> desde el concepto de <i>democracia</i>, haciendo uso de CNI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En la síntesis, los estudiantes analizan la manera en que los autores plantean <i>las competencias ciudadanas</i> y hacen énfasis en la urgencia de comprender y ejercitar el concepto en un mundo globalizado, en el cual se han entendido como un fenómeno económico, olvidando su valor cultural. En los comentarios, los estudiantes vuelven a hablar y dejar en evidencia que el mundo consumista actual ha hecho que la sociedad deje a un lado su responsabilidad y participación y hacen una invitación a pensar la participación democrática como bienestar social incluyente.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No hay incorporación de los análisis realizados por los estudiantes en la síntesis o en los comentarios.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>

Anexo 22. Análisis comparativo de las versiones T2a y T2b de Santiago y Ana María

T2a	T2b	Cambios introducidos en el texto	Sugerencias hechas en el texto, en la rejilla de evaluación o relacionadas con los contenidos de la SD
<ol style="list-style-type: none"> 1. En este proceso investigativo han emergido tres 2. categorías, las cuales son de orden teórico y han sido 3. delimitadas según cada objetivo específico. la primera 4. de orden descriptivo que expresa el significado del arte 5. desde el quehacer de la fundación, seguidamente de una 6. categoría influyente en la caracterización de quienes 7. están vinculados a los procesos formativos y una última 8. que cumple con el papel de reconocer las competencias 9. ciudadanas que se construyen a partir de las prácticas 10. artísticas. 11. Dicho lo anterior, cada una será referenciada desde lo 12. plasmado por diferentes autores con el fin de tener un 13. poco más claro cada uno de los conceptos que desde lo 14. específico influyen para Interpretar el papel del arte en 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En este proceso investigativo han Ø sido delimitadas unas 2. categorías Ø analíticas que mediarán la interpretación del 3. caso de estudio. La primera Ø se refiere al arte 4. comunitario desde el quehacer de la Fundación, seguida Ø 5. de actores sociales a través de la que se pretende 6. caracterizar a quienes están vinculados a los procesos 7. formativos, y un último Ø concepto en pos de reconocer 8. las competencias ciudadanas que se construyen a partir 9. de las prácticas artísticas. Ø 10. Para empezar, Ø el arte comunitario Ø “es un término que 11. surge para describir las prácticas artísticas que implican 	<p>Cohesión, adecuación: en este párrafo se opta por eliminar referentes redundantes como “<i>de orden teórico, delimitadas según cada objetivo específico</i>” o “<i>categoría influyente en la caracterización</i>”, se logra, de este modo, mayor concreción. Se decide dividir el párrafo.</p> <p>Cohesión, intertextualidad: los autores optan por suprimir descripciones, valoraciones y referentes innecesarios, con ello logran un estilo más</p>	<p>En la rejilla de evaluación se anota “Si hay una introducción está el objetivo y los conceptos, pero les sugiero que sean más concretos, pues la información es redundante”. En la SD se trabajaron ejemplos de introducciones y estructuras prototípicas de anuncio de los planos conceptuales.</p> <p>En el texto el par anota “sugiero que sean más concretos, pues la información es redundante”, también señala “en algunas citas faltan datos o están mal citadas, sugiero revisar normas APA”. También</p>

<p>15. la construcción de competencias ciudadanas.</p> <p>16. Para empezar, es importante señalar que el arte</p> <p>17. comunitario, “es un término que surge para describir</p> <p>18. las prácticas artísticas que implican la colaboración y participación del público y que gira en torno al logro de</p> <p>19. una mejora social” (Morgan, año, p. xx). Con relación a</p> <p>20. lo anterior arte comunitario, es definido por Palacios</p> <p>21. Garrido (2010) como “estrategia de educar y unir la</p> <p>22. educación con la vida, lo cual implica estar inmersos en</p> <p>23. experiencias de aprendizajes desde el estudio y la</p> <p>24. solución de problemas reales, donde debe existir un</p> <p>25. compromiso social. Con la idea que la educación tiene</p> <p>26. poder transformativo, así como también de</p> <p>27. valores que van en pro de la sostenibilidad ambiental y</p> <p>28. cultural” Esta teoría deja ver que el arte comunitario no</p> <p>29. debe limitarse solo a la representación de la violencia y</p> <p>30. deterioro de la vida humana, sino que también, es válido</p>	<p>12. la colaboración y participación del público y que gira en</p> <p>13. torno al logro de una mejora social” Ø (Palacios, 2009, p.199). Con relación a lo anterior el arte comunitario, es</p> <p>14. definido Ø como una estrategia Ø educativa que desde lo</p> <p>15. artístico y comunitario busca que la educación y la vida</p> <p>16. estén en armonía lo cual involucra a las personas en la</p> <p>17. búsqueda de alternativas novedosas para la solución de</p> <p>18. conflictos (Palacios, 2010). Ø Este concepto deja ver que el</p> <p>19. arte comunitario no se limita solo a la representación de</p> <p>20. la violencia y deterioro de la vida humana, sino que</p> <p>21. también, es válido pensarlo Ø como una estrategia que</p> <p>22. permita al ser humano estar Ø en armonía con el medio</p> <p>23. ambiente y su entorno desde la educación Ø y el</p> <p>24. compromiso social Ø. ¶</p>	<p>concreto. Los autores transforman la cita no integrada en una integrada, cambian el autor y agregan la página. A continuación transforman la cita de Palacios usando el discurso indirecto, conservan el comentario de la cita, pero deciden estructurar dos párrafos.</p>	<p>anotan en el texto “Recuerden que nos han sugerido apoyarnos en la paráfrasis más que en las citas textuales, para armar discusiones o diálogos fluidos entre los autores”. Durante la SD se abordaron los temas de posicionamiento, tipos y funciones de las citas, manual de estilo y convenciones de la escritura académica.</p>
--	---	---	--

<p>32. pensar el arte comunitario como una estrategia que</p> <p>33. permita al ser humano estar también en armonía con el</p> <p>34. medio ambiente y su entorno desde la educación,</p> <p>35. compromiso social, y pensamientos colectivo, aportando</p> <p>36. así al desarrollo de competencias ciudadanas. Por otra</p> <p>37. parte, arte comunitario, también es definido como “una</p> <p>38. práctica artística de carácter inclusivo basada en la</p> <p>39. comunidad, promovida desde la participación de la</p> <p>40. misma, tiene una finalidad artística y social que aglutina</p> <p>41. varios tipos de arte, distintos espacios de desarrollo, en</p> <p>42. ese sentido, tiene además un gran potencial económico</p> <p>43. y se desarrolla en el campo de la educación” (Pérez,</p> <p>44. Reyes & Vanegas, 2024). En este punto, se refleja</p> <p>45. coincidencia con nuestro ejercicio investigativo</p> <p>46. resaltando que el arte como oficios colaborativos y en</p> <p>47. redes, incide fuertemente en la transformación de</p> <p>48. comportamientos, formas de pensar, modificación del</p>	<p>26. Por otra parte, el arte comunitario, también es definido</p> <p>27. como \emptyset una práctica artística \emptyset incluyente apoyada desde la</p> <p>28. comunidad, que promueve \emptyset la participación de la misma,</p> <p>29. desde una finalidad artística y social que agrupa varios</p> <p>30. tipos de arte \emptyset en distintos espacios de desarrollo \emptyset (Pérez,</p> <p>31. Reyes y Vanegas, 2004). Este punto, \emptyset coincide con</p> <p>32. nuestro ejercicio investigativo \emptyset porque entiende que el</p> <p>33. arte como oficio colaborativo y en redes, incide</p> <p>34. fuertemente en la transformación de comportamientos, \emptyset</p> <p>35. pensamiento y entorno cultural \emptyset, que puede aportar a un</p> <p>36. mejor estilo y calidad de vida \emptyset y a la construcción y</p> <p>37. fortalecimiento de competencias ciudadanas \emptyset ¶ \emptyset entre los</p> <p>38. actores sociales, entendidos como “\emptyset grupo de</p>	<p>Intertextualidad, correcciones ortotipográficas:</p> <p>los autores transforman la cita integrada directa de Pérez, Reyes y Vanegas, (2004) en una cita no integrada mediante el algunas paráfrasis lexicas. En la misma cita cambian la & por la y, Optan por modificar algunos términos del comentario a la cita y estructura dos párrafos. Agregan la página faltante en la cita directa sobre Hengen.</p>	<p>Frente varias de la citas hechas en T2a los revisores anotan “Recuerden que nos han sugerido apoyarnos en la paráfrasis más que en las citas textuales, para armar discusiones o diálogos fluidos entre los autores”. Así mismo subrayan en el texto elementos de la citas como uso de la & y la presencia de x en citas en donde faltan la referencia a la página. Durante la SD se clarificó que si bien el manual de estilo propone el uso de &, esto ocurre por que está escrito en inglés, dado que el texto se escribe en español, se opta por usar la letra correspondiente</p>
--	---	---	---

<p>49. entorno cultural y además puede permitir un mejor</p> <p>50. estilo y calidad de vida, aportar a la construcción y</p> <p>51. fortalecimiento de competencias ciudadanas generando</p> <p>52. también aportes económicos.</p> <p>53. En cuanto a los actores sociales, se entienden como un</p> <p>54. grupo de intervención, que percibe a sus miembros</p> <p>55. como productores de su historia, para la transformación</p> <p>56. de situaciones, actúan sobre el exterior, pero también</p> <p>57. sobre sí mismo” (Hengen, 2014). Hecha esta salvedad,</p> <p>58. Reyes Barrón, Llanos Hernández y Arreola Muñoz (2017)</p> <p>59. definen actores sociales, como “sujeto colectivo o</p> <p>60. individual estructurado a partir de una conciencia de</p> <p>61. identidad propia, portador de valores, que le permiten</p> <p>62. actuar en el seno de una sociedad y defender los</p> <p>63. intereses de los miembros e individuos que lo</p> <p>64. componen, con capacidad de participación en los</p> <p>65. ejercicios en torno a la configuración del territorio” (p.</p> <p>66. xx). Esta proposición delimita a los actores sociales como</p>	<p>39. intervención, que percibe a sus miembros como</p> <p>40. productores de su historia, para la transformación de</p> <p>41. situaciones, actúan sobre el exterior, pero también</p> <p>42. sobre sí mismo” (Hengen, 2014, p.16).¶</p> <p>43.</p> <p>44. Ø Con relación a lo anterior, los actores sociales, Ø también</p> <p>45. son sujetos colectivos o individuales, organizados a</p> <p>46. partir de una conciencia de identidad propia, con unos</p> <p>47. valores, que Ø consienten operar dentro de la sociedad Ø,</p> <p>48. tienen capacidad participativa Ø en torno a la</p> <p>49. configuración del territorio Ø (Reyes Barrón, Llanos</p> <p>50. Hernández y Arreola Muñoz, 2017). Esta proposición</p> <p>51. delimita a los actores sociales como colectivo, pero</p> <p>52. también como individuos, la diferencia incide en la</p> <p>53. adopción de comportamientos de identidad propia,</p>	<p>Cohesión, intertextualidad, corrección gramatical</p> <p>estructuran un párrafo y para hacerlo usan un conector de anterioridad <i>con relación a lo anterior</i>, que les permite retomar y continuar la progresión temática. A continuación transforman la cita integrada directa de Reyes Barrón, Llanos</p> <p>Hernández y Arreola Muñoz, en una cita no integrada directa mediante paráfrasis léxica. Adecuan la expresión <i>como individual por como individuos</i>. Usan una estructura sintáctica que simplifica los términos.</p>	<p>En el texto el revisor comenta frente a la cita de Zuta, Velasco y Rodríguez “ Revisar es Cita extensa va en sangría y con número de página” y añade “recuerden que nos han sugerido apoyarnos en la paráfrasis más que en las citas textuales, para armar discusiones o diálogos fluidos entre los autores. Durante la SD se abordaron los temas de posicionamiento, tipos y funciones de las citas, manual de estilo y convenciones de la escritura académica.</p>
--	--	---	---

<p>67. colectivo, pero también como individual, la diferencia</p> <p>68. incide en la adopción de comportamientos de identidad</p> <p>69. propia, valores, formas de pensar y acciones colectivas</p> <p>70. que le permitan al individuo no solo servirse a sí mismo</p> <p>71. sino también a los demás. Buscando mantener una</p> <p>72. relación armónica entre persona y comunidad, pero</p> <p>73. también entre persona y estado.</p> <p>74. Con respecto a las competencias ciudadanas, se han</p> <p>75. definido como aquellos conocimientos y habilidades</p> <p>76. cognitivas, emocionales y comunicativas que, unidos</p> <p>77. entre sí, permiten que el ciudadano tenga</p> <p>78. comportamientos que aportan más constructivamente</p> <p>79. en la sociedad democrática. Frente a esto, Zuta, Velasco y</p> <p>80. Rodríguez (2014) plantean las competencias ciudadanas</p> <p>81. como “mecanismo social que se da a partir del</p> <p>82. reconocimiento de los actores sociales como sujetos de</p> <p>83. derecho que saben interactuar en una sociedad</p>	<p>54. valores, formas de pensar y acciones colectivas que le</p> <p>55. permitan al sujeto no solo servirse a sí mismo sino</p> <p>56. también a los demás, buscando mantener una relación</p> <p>57. armónica entre persona y comunidad, Ø también entre</p> <p>58. persona y estado Ø y dejando en evidencias cómo desde la</p> <p>59. adopción de competencias ciudadanas, se Ø pueden</p> <p>60. desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y</p> <p>61. comunicativas que, unidas entre sí, permiten que el</p> <p>62. ciudadano Ø aporte a la construcción de sociedades más</p> <p>63. democráticas (Zuta, Velasco y Rodríguez, 2014). De</p> <p>64. manera que, Ø las competencias ciudadanas son</p> <p>65. planteadas por Zuta, Velasco y Rodríguez (2014) como Ø</p> <p>66. componente de la sociedad que surge a partir de</p> <p>67. reconocer los actores sociales sujetos de derecho que</p>	<p>Deciden reunir dos párrafos para relacionar el concepto de <i>competencia ciudadana</i> con el de <i>actor social</i>, por lo que suprimen referentes que no se adecuan a la nueva estructura del párrafo como “<i>Con respecto a las</i>” y “<i>se han definido como aquellos conocimientos</i>”. Amplían el concepto de competencia ciudadana mediante la introducción de una cita no integrada indirecta de los autores Zuta, Velasco y Rodríguez. A continuación se parafrasea la cita directa de Zuta, Velasco y Rodríguez y deciden eliminar toda la referencia a la educación ciudadana.</p>	
--	---	--	--

<p>84. democrática, permiten al ciudadano respetar y defender</p> <p>85. los derechos humanos, contribuir activamente a la</p> <p>86. convivencia pacífica, participar responsable y</p> <p>87. constructivamente en los procesos democráticos,</p> <p>88. valorar la pluralidad y las diferencias, tanto en su</p> <p>89. entorno cercano (familia, amigos, aula, institución</p> <p>90. escolar), como en su comunidad, país o a nivel global”.</p> <p>91. Según lo planteado por los autores, estas competencias</p> <p>92. necesitan apoyarse en la educación ciudadana ya que</p> <p>93. permite adquirir conocimientos para el desarrollo de</p> <p>94. habilidades y actitudes que facilitan a la persona</p> <p>95. involucrarse y participar en la mejora de las condiciones</p> <p>96. de vida personal y de su entorno cercano y global</p> <p>97. aportando a la consolidación de competencias</p> <p>98. ciudadanas y construcción de sociedad. Hay que</p> <p>99. mencionar además, que Las competencias ciudadanas</p> <p>100. también “están asociadas al concepto de</p> <p>101. democracia y al desarrollo de las normas morales</p> <p>102. en las distintas sociedades, por lo que la</p>	<p>68. saben interactuar unos con otros en una sociedad</p> <p>69. democrática, aportar activamente en las relaciones</p> <p>70. pacíficas, participar responsable y constructivamente en</p> <p>71. diversos procesos democráticos y de inclusión social. ¶</p> <p>72. Hay que mencionar además, que Las competencias ciudadanas, también Ø están incorporadas al concepto de</p> <p>74. democracia y desarrollo de normas morales en las</p> <p>75. diversas sociedades, por lo que la normatividad jurídica</p> <p>76. ha Ø hecho énfasis en los sistemas sociales de derechos Ø</p> <p>77. destacando que la convivencia y las relaciones pacíficas</p> <p>78. se logran mediante la participación Ø y exaltación de las</p> <p>79. responsabilidades democráticas Ø (Samper Ibáñez y</p> <p>80. Maussa Díaz, 2014). Ø¶</p>	<p>Intertextualidad: En este párrafo optan por eliminar el comentario sobre el artículo de Samper Ibáñez & Maussa Díaz.</p>	<p>El revisor comenta “No importa tanto el artículo sino los conceptos”</p>
--	--	---	---

<p>103. normatividad jurídica ha profundizado hacia los</p> <p>104. sistemas sociales de derechos. Lo anterior implica</p> <p>105. que, la convivencia y las relaciones pacíficas se</p> <p>106. logran mediante la participación, la asunción de las</p> <p>107. responsabilidades democráticas, el respeto por la</p> <p>108. pluralidad y la valoración de las diferencias”</p> <p>109. (Samper Ibáñez & Maussa Díaz, 2014). Este último</p> <p>110. artículo es de una investigación que propone</p> <p>111. didáctica para Fortalecer y Desarrollar</p> <p>112. Competencias Ciudadanas en Estudiantes de la</p> <p>113. Universidad de la Costa en la ciudad de</p> <p>114. Barranquilla, Como estrategia de participación y</p> <p>115. transformación cultural. Pone en evidencia la forma</p> <p>116. en cómo el mundo del consumismo ha envuelto a la</p> <p>117. sociedad dejando de lado la responsabilidad y</p> <p>118. participación de la que hoy existe necesidad, es</p> <p>119. preciso pensarnos la participación democrática no</p> <p>120. desde el lado consumo sino desde el bienestar</p>	<p>81. A modo de cierre, podría decirse que las practicas</p> <p>82. artísticas colectivas son una estrategia importante para</p> <p>83. la construcción de sociedad ya que permite promover la</p> <p>84. participación de la comunidad, logrando que los actores</p> <p>85. sociales desarrollen diversas habilidades y capacidades</p> <p>86. de relacionarse que aporten a la construcción de</p> <p>87. competencias ciudadanas, desarrollo social y generación</p> <p>88. de buen vivir desde diversos ámbitos sociales y donde la</p> <p>89. democracia es vital.</p>	<p>Organización retórica del género:</p> <p>estructuran un párrafo dedicado al cierre y balance de los planos teóricos expuestos en relación con el objeto de estudio.</p>	<p>En la rejilla de evaluación frente a la pregunta de si el marco conceptual presenta un cierre que retome, sintetice o comente las perspectivas conceptuales abordadas, se comenta: “NO, se termina con un concepto”. En la SD se abordó la estructura del género y se recurrió a textos ejemplares para construir una guía con las movidas y pasos en cada sección.</p>
--	--	---	--

121. social ya que esta no solo debe basarse en la			
122. democracia económica sino social y de manera incluyente.			

Anexo 23. Análisis comparativo de las versiones T2a y T2b de Jorge, Juliana y Alicia

T2a	T2b	Cambios introducidos en el texto	Comentarios del par hechos en el texto y en la rejilla de evaluación
<p>1. El presente trabajo pretende dar a conocer como ha sido</p> <p>2. la puesta en marcha de la etapa de resocialización de los</p> <p>3. habitantes de calle en Medellín, para ello, es necesario</p> <p>4. aclarar algunos conceptos claves para la comprensión</p> <p>5. del tema propuesto y sus diferentes vertientes. Es</p> <p>6. oportuno entonces realizar un recorrido hacia algunos</p> <p>7. conceptos centrales y a sus respectivos temas</p> <p>8. relacionados. A continuación, se expondrán de la</p> <p>9. manera más clara posible, algunas aclaraciones</p> <p>10. conceptuales y las relaciones que pueden existir entre</p> <p>11. ellas.</p> <p>12. A través de los últimos años se ha venido estudiando de</p> <p>13. forma constante el fenómeno de los habitantes de calle</p> <p>14. como una problemática inmersa en las sociedades</p> <p>15. latinoamericanas y especialmente en la colombiana. A</p> <p>16. dicho concepto se le han antecedido otros como</p>	<p>1. Ø A continuación, se presentan los conceptos clave para la</p> <p>2. comprensión del tema propuesto. En primer lugar, se</p> <p>3. abordará aquel fenómeno llamado “Habitante de calle”</p> <p>4. con sus respectivas derivaciones; en segundo lugar, se</p> <p>5. trabajará la “Inclusión social” y sus derivados y por</p> <p>6. último, se tocará la fase de “Resocialización” más lo que</p> <p>7. a ella concierne.</p> <p>8. A través de los últimos años se ha venido estudiando de</p> <p>9. forma constante el fenómeno de los habitantes de calle</p>	<p>Coherencia y organización retórica del género: en este párrafo se opta por eliminar la estructura de comienzo (planteamiento del objetivo y descripciones o valoraciones sobre las características de las elecciones teóricas) y usar un conector de continuidad, esto como recurso para incorporar el marco conceptual a la introducción del proyecto.</p> <p>Cohesión, adecuación: los autores añaden referentes para lograr precisión terminológica, por ejemplo, <i>términos, estas personas</i> y</p>	<p>Tanto en la sesión 4 y 5 de la SD como en la plenaria del ejercicio de revisión, se abordó la estructura del marco conceptual como sección integrada a la introducción del texto final. En la rejilla de evaluación los evaluadores anota que se requiere mayor precisión: “pueden ser más concretos”.</p> <p>En el texto se señalan los referentes estas personas y la oración en donde se habla de reconocimiento conceptual, al frente</p>

<p>17. gamines, indigentes, desechables, entre otros. Hoy en</p> <p>18. día, tanto en Colombia como en la región</p> <p>19. latinoamericana tienen su reconocimiento conceptual de</p> <p>20. Habitante de calle. Para el caso colombiano, la ley 1641</p> <p>21. (2013) lo define como “Persona sin distinción de sexo,</p> <p>22. raza o edad, que hace de la calle su lugar de habitación,</p> <p>23. ya sea de forma permanente o transitoria y, que ha roto</p> <p>24. vínculos con su entorno familiar”; igualmente Báez,</p> <p>25. González y Fernández (2013) lo definen como un</p> <p>26. individuo con derechos y deberes pero que ha elegido</p> <p>27. una forma de habitabilidad con características diferentes</p> <p>28. que no corresponden al ideal social. Estos conceptos</p> <p>29. divergen parcialmente en la forma de entender a esta</p> <p>30. población, el primer concepto se centra en una persona</p> <p>31. que rompe los vínculos familiares, y el segundo, plantea</p> <p>32. un individuo con una forma de habitar la calle que no</p> <p>33. corresponde al ideal social, pero al mismo tiempo,</p> <p>34. convergen en que es una forma de vida que estas</p> <p>35. personas escogen por voluntad propia.</p> <p>36. Hay que mencionar, además de estas claridades, que</p> <p>37. estas personas son evidentes víctimas de la</p> <p>38. discriminación social, siendo este un componente</p> <p>39. agravante en su cotidiano vivir, ya que como lo aclara</p>	<p>10. como una problemática inmersa en las sociedades</p> <p>11. latinoamericanas y especialmente en la colombiana. A</p> <p>12. dicho concepto se le han antecedido otros términos</p> <p>13. como gamines, indigentes, desechables, entre otros. Hoy</p> <p>14. en día, tanto en Colombia como en la región</p> <p>15. latinoamericana, estas personas tienen su</p> <p>16. reconocimiento Ø como Habitantes de calle. ¶</p> <p>17. Para el caso colombiano, Ø Correa (2007) lo define como</p> <p>18. aquella persona de cualquier edad y que, en su mayoría,</p> <p>19. ha roto la relación con su familia y usa la calle como su</p> <p>20. lugar de vida permanente; igualmente Báez, González y</p> <p>21. Fernández (2013) lo definen como un individuo con</p> <p>22. derechos y deberes pero que ha elegido una forma de</p> <p>23. habitabilidad con características diferentes que no</p> <p>24. corresponden al ideal social. Estos conceptos divergen</p> <p>25. parcialmente en la forma de entender a esta población,</p> <p>26. el primer concepto se centra en una persona que rompe</p>	<p>optan por la supresión léxica de <i>conceptual</i>. Deciden estructurar dos párrafos.</p> <p>Intertextualidad, corrección ortográfica: suprimen la referencia a la ley 1641 para definir el concepto de Habitante de calle y en su lugar introducen una cita integrada directa de Correa. Eliminan el acento ortográfico de <i>cómo</i> e introducen una expresión de atenuación <i>muchas</i>, para evitar la generalización.</p>	<p>se comenta “no es claro”.</p> <p>En la rejilla de evaluación y en el texto se anota que “es necesario revisar las fuentes, pues durante las clases se ha insistido en que las normas o decretos no son los más adecuados para definir los conceptos”: Durante la SD se abordaron los criterios de: temporalidad, autoridad, respaldo, fuente y pertinencia temática, para la selección y tratamiento de la información. En el texto se señala la palabra <i>cómo</i> y <i>escogen por voluntad propia</i>, al margen del texto se</p>
--	---	--	--

<p>40. Prevet & Navarro (2012) esta discriminación se trata de</p> <p>41. un comportamiento negativo de un grupo de personas,</p> <p>42. hacia otro grupo que es visto con una imagen negativa,</p> <p>43. ya sea por su status o posición de poder. Por otra parte,</p> <p>44. existe un asunto que hace de la habitabilidad de este grupo poblacional un agravante; la vulnerabilidad social,</p> <p>46. siendo un tema que lo define Pizarro (2001) como una</p> <p>47. cuestión de inseguridad e indefensión que experimentan</p> <p>48. algunos grupos de personas en sus condiciones de vida a</p> <p>49. consecuencia de impactos provocados por algún tipo de</p> <p>50. evento económico-social de carácter traumático. Este</p> <p>51. anterior, a diferencia de la discriminación social, supone</p> <p>52. unas causas más estructurales (económico - social) de</p> <p>53. las desfavorables condiciones que caracterizan a los</p> <p>54. habitantes de calle, mientras que la primera plantea un</p> <p>55. claro comportamiento de repudio entre un grupo de</p> <p>56. personas a otro.</p> <p>57. Habría que decir también, la importancia de comprender</p> <p>58. de que la población habitante de calle, generalmente es</p> <p>59. intervenida bajo estrategias procedentes de programas</p> <p>60. de las diferentes ciudades, llamados mayormente como</p> <p>61. Inclusión social, definida esta por PNUD (2008) como un</p> <p>62. proceso que asegura que aquellos en riesgo de pobreza</p> <p>63. y exclusión social, tengan las oportunidades y recursos</p>	<p>27. los vínculos familiares, y el segundo, plantea un</p> <p>28. individuo con una forma de habitar la calle que no</p> <p>29. corresponde al ideal social, pero al mismo tiempo,</p> <p>30. convergen en que es una forma de vida que muchas de</p> <p>31. estas personas escogen por voluntad propia.</p> <p>32. Hay que mencionar, Ø que estas personas son evidentes</p> <p>33. víctimas de la discriminación social, siendo un</p> <p>34. componente agravante en su cotidiano vivir, ya que</p> <p>35. como lo aclara Prevet y Navarro (2012) esta</p> <p>36. discriminación se trata de un comportamiento negativo</p> <p>37. de un grupo de personas Ø hacia otro Ø, que es visto con una</p> <p>38. imagen negativa, ya sea por su status o posición de</p> <p>39. poder. ¶</p> <p>40. Por otra parte, existe Ø un agravante de la habitabilidad en</p> <p>41. calle: la vulnerabilidad social, Ø definida por</p> <p>42. Pizarro</p> <p>43. (2001) como una cuestión de inseguridad e indefensión</p> <p>44. que experimentan algunos grupos de personas en sus condiciones de vida a consecuencia de impactos</p>	<p>Cohesión y corrección ortotipográfica (intertextualidad): en este párrafo suprimen el conector y los referentes además de estas claridades y grupo, para el logro de cohesión. Cambian & por y para ajustarse a las recomendaciones de estilo. Estructuran un nuevo párrafo.</p> <p>Cohesión y corrección gramatical: en este párrafo optan por suprimir referentes innecesarios “un asunto que hace de la habitabilidad de este grupo poblacional”.</p>	<p>anota que afirma que lo hacen por voluntad propia puede ser un juicio.</p> <p>En la rejilla se anota que pueden ser más concretos. Durante la SD se clarificó que si bien el manual de estilo propone el uso de &, esto ocurre por que está escrito en inglés, dado que el texto se escribe en español, se opta por usar la letra correspondiente.</p> <p>En la rejilla se anota que pueden ser más concretos.</p>
--	---	---	---

<p>64. necesarios para participar completamente en la vida</p> <p>65. económica, social y cultural disfrutando un nivel de vida</p> <p>66. y bienestar que se considere normal en la sociedad en la</p> <p>67. que ellos viven; y desde un punto de vista algo similar,</p> <p>68. Fraser (2010) comprende la inclusión social como el</p> <p>69. proceso de cambio de las personas, familias,</p> <p>70. comunidades e incluso regiones, de manera que</p> <p>71. participen social, económica y políticamente, tanto de</p> <p>72. forma pasiva (beneficios y oportunidades) como activa</p> <p>73. (mecanismos y procesos de decisión comunitaria). Estos</p> <p>74. dos conceptos convergen en un definitivo enfoque de</p> <p>75. participación de un grupo de personas en las dinámicas</p> <p>76. socio-económicas que les ofrece un territorio</p> <p>77. determinado.</p> <p>78. Ahora bien, como en las líneas anteriores se plantean</p> <p>79. unos derechos y deberes de la población habitante de</p> <p>80. calle, y una necesidad social de su participación luego de</p> <p>81. un proceso de inclusión social, entra a jugar un papel</p> <p>82. importante la participación ciudadana, definida por</p> <p>83. Velásquez & González (2003) como un proceso social</p> <p>84. que resulta de diversas acciones de individuos y grupos</p> <p>85. en busca de metas específicas, en función de intereses</p> <p>86. diversos según los contextos. Esto supone una</p> <p>87. corresponsabilidad ciudadana, no sólo de los grupos</p>	<p>45. provocados por algún tipo de evento económico-social</p> <p>46. de carácter traumático. Este anterior, a diferencia de la</p> <p>47. discriminación social, supone unas causas más</p> <p>48. estructurales (económico - social) de las desfavorables</p> <p>49. condiciones que caracterizan a los habitantes de calle,</p> <p>50. mientras que la primera plantea un claro</p> <p>51. comportamiento de repudio entre un grupo de personas</p> <p>52. a otro.</p> <p>53. Habría que decir también, la importancia de comprender</p> <p>54. Ø que la población habitante de calle, generalmente es</p> <p>55. intervenida bajo estrategias procedentes de programas</p> <p>56. de las diferentes ciudades, llamados mayormente como</p> <p>57. Inclusión social, definida Ø por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008) como</p> <p>59. un proceso que asegura que aquellos en riesgo de</p> <p>60. pobreza y exclusión social, tengan las oportunidades y</p> <p>61. recursos necesarios para participar completamente en la</p> <p>62. vida económica, social y cultural disfrutando un nivel de</p>	<p>Corrección gramatical: se suprime la preposición <i>de</i> para evitar el dequeísmo. Introducen los términos de la sigla PNUD y adecuan la cita.</p>	<p>En el texto se señala la abreviatura y se interroga sobre si esta ya fue referida antes. Durante la SD se abordaron algunas características de la escritura académica, entre ellas lo relativo al uso de siglas.</p>
--	---	--	---

<p>88. sociales hacia la población habitante de calle, sino</p> <p>89. también unos deberes y derechos los cuales deben</p> <p>90. practicar cuando estas personas gocen de la vida en</p> <p>91. sociedad de manera aceptada, productiva y</p> <p>92. democrática.</p> <p>93. Con respecto al proceso en cuestión del presente</p> <p>94. trabajo, la Resocialización, la cual es definida por</p> <p>95. Arroyave (2015) como una estrategia que propicia la</p> <p>96. inclusión social, familiar y laboral de las personas</p> <p>97. habitantes de calle, por medio de intervenciones</p> <p>98. terapéuticas, educativas y de formación que permiten</p> <p>99. construir proyectos de vida; es el proceso que</p> <p>100. conceptualmente en algunos programas de</p> <p>101. inclusión social, sigue en constante construcción,</p> <p>102. debido al dinamismo de la problemática y a las</p> <p>103. particulares historias de cada habitante de calle.</p> <p>104. Es en esta etapa donde se trabajan las</p> <p>105. dificultades particulares que cada persona tiene</p> <p>106. para insertarse a la sociedad, se definen las</p> <p>107. estrategias para una efectiva inclusión social con</p> <p>108. la integralidad que esto conlleva, en cuanto a las</p> <p>109. corresponsabilidades de los diferentes actores y</p> <p>110. por supuesto, uno de los componentes vitales</p> <p>111. para su desempeño ocupacional como es el</p> <p>112. egreso productivo definido por Moreno (2003)</p> <p>113. como un proceso durante el cual la persona se</p>	<p>63. vida y bienestar que se considere normal en la sociedad</p> <p>64. en la que ellos viven; y desde un punto de vista similar,</p> <p>65. Fraser (2010) comprende la inclusión social como el</p> <p>66. proceso de cambio de las personas, familias,</p> <p>67. comunidades e incluso regiones, de manera que</p> <p>68. participen social, económica y políticamente, tanto de</p> <p>69. forma pasiva (beneficios y oportunidades) como activa</p> <p>70. (mecanismos y procesos de decisión comunitaria). Estos</p> <p>71. dos conceptos convergen en un definitivo enfoque de</p> <p>72. participación de un grupo de personas en las dinámicas</p> <p>73. socio-económicas que les ofrece un territorio</p> <p>74. determinado.</p> <p>75. Ahora bien, como en las líneas anteriores se plantean</p> <p>76. unos derechos y deberes de la población habitante de</p> <p>77. calle, y una necesidad social de su participación luego de</p> <p>78. un proceso de inclusión social, entra a desempeñar un</p> <p>79. papel importante la participación ciudadana, definida</p> <p>80. por Velásquez y González (2003) como un proceso social</p>	<p>Adecuación, cohesión: optan por la sustitución léxica de <i>jugar</i> por <i>desempeñar</i> como mecanismo para lograr precisión léxica. Cambian & por y para ajustarse a las recomendaciones de estilo. Estructuran un nuevo párrafo. Suprimen una referencia anafórica reiterada</p>	<p>En la rejilla de evaluación se anota “pueden revisar el manual para corregir algunos aspectos de la citación”. En el texto subrayan la expresión <i>estas personas</i>.</p>
--	---	--	--

<p>114. motiva, inicia y completa distintas ocupaciones, 115. es una trayectoria individual en la cual 116. intervienen las capacidades personales, las 117. exigencias ocupacionales y las demandas del 118. medio ambiente. Este componente es 119. estratégico, ya que de lo que se logre allí, se 120. podrá a largo plazo conocer el impacto de la 121. intervención, puesto que, a mayor claridad en el 122. acompañamiento de superación de la 123. problemática, así como el acompañamiento de 124. orientación vocacional, podrá ser menor la tasa 125. de recaída de quienes egresan de dicho proceso.</p>	<p>81. que resulta de diversas acciones de individuos y grupos 82. en busca de metas específicas, en función de intereses 83. diversos según los contextos. Esto supone una 84. corresponsabilidad ciudadana, no sólo de los grupos 85. sociales hacia la población habitante de calle, sino 86. también, de estas personas, obedeciendo a unos 87. deberes y derechos que deben practicar cuando Ø gocen 88. de la vida en sociedad, de manera aceptada 89. (socialmente), productiva (económicamente) y 90. Democrática. ¶</p> <p>91. Hay que mencionar también, el papel que juega la 92. Convivencia ciudadana dentro del propósito de la 93. inclusión social y como complemento a la participación 94. ciudadana en este contexto social, de este modo, 95. Touriñán (2007) la define como un ejercicio de 96. responsabilidad compartida y un asunto de continua 97. educación hacia la construcción de desarrollo cívico;</p>	<p><i>estas personas y amplían la caracterización del concepto de inclusión social.</i></p> <p>Intertextualidad: estructuran un nuevo párrafo para abordar el concepto de convivencia ciudadana mediante el uso de una cita integrada directa.</p>	<p>Durante la plenaria de la sesión de revisión en la SD, se comentó sobre la necesidad de ampliar varios de los referentes y conceptos, se insistió en el criterios de suficiencia (al menos 12 fuentes citadas en el texto).</p>
---	--	---	--

	<p>98. este concepto es compatible con el asunto de la</p> <p>99. participación ciudadana, en cuanto a la interacción y</p> <p>100. relacionamiento entre individuos con el fin de</p> <p>101. lograr objetivos comunes, específicos y</p> <p>102. generales.</p> <p>103. Con respecto al proceso en cuestión del presente</p> <p>104. trabajo, la Resocialización, Ø definida por Arroyave</p> <p>105. (2015) como una estrategia que propicia la</p> <p>106. inclusión social, familiar y laboral de las personas</p> <p>107. habitantes de calle, por medio de intervenciones</p> <p>108. terapéuticas, educativas y de formación que</p> <p>109. permiten construir proyectos de vida; así mismo,</p> <p>110. con un enfoque procesual, este concepto lo</p> <p>111. definen Restrepo Escobar, Jaramillo Toro y</p> <p>112. Restrepo Alzate (2014) en seis (6) etapas que son:</p> <p>113. Acogida y adaptación, Reconocimiento,</p> <p>114. Replanteamiento de vida, Fortalecimiento,</p> <p>115. Desprendimiento gradual, Seguimiento y egreso</p>	<p>Intertextualidad: en este párrafo se amplía el concepto de resocialización mediante la descripción de sus etapas, para ello introducen la cita integrada indirecta de Restrepo, Jaramillo y Alzate.</p>	<p>Durante la plenaria de la sesión de revisión en la SD, se comentó sobre la necesidad de ampliar varios de los referentes y conceptos, se insistió en el criterio de suficiencia (al menos 12 fuentes citadas en el texto).</p>
--	---	---	---

	<p>116. productivo”, estas dos definiciones coinciden</p> <p>117. claramente en la intervención de personas</p> <p>118. especialistas en procesos de formación y</p> <p>119. educación como componentes centrales para</p> <p>120. llevar a cabo esta etapa. La resocialización es el</p> <p>121. proceso que conceptualmente en algunos</p> <p>122. programas de inclusión social, sigue en constante</p> <p>123. construcción, debido al dinamismo de la</p> <p>124. problemática y a las particulares historias de cada</p> <p>125. habitante de calle. ¶</p> <p>126. Es en esta etapa donde se trabajan las</p> <p>127. dificultades puntuales que cada persona tiene</p> <p>128. para reincorporarse a la sociedad, se definen las</p> <p>129. estrategias para una efectiva inclusión social con</p> <p>130. la integralidad que esto conlleva, en cuanto a las</p> <p>131. corresponsabilidades de los diferentes actores y</p> <p>132. por supuesto, uno de los componentes vitales</p> <p>133. para su desempeño ocupacional como es el</p> <p>134. egreso productivo definido por Moreno (2003)</p>	<p>Cohesión: se</p> <p>sustituyen los</p> <p>términos <i>particulares</i> por</p> <p>puntuales e</p> <p><i>insertarse</i> por</p> <p><i>reincorporarse</i>.</p>	<p>En el texto los revisores subrayan los referentes sustituidos.</p>
--	--	---	---

	<p>135. como un proceso durante el cual la persona se</p> <p>136. motiva, inicia y completa distintas ocupaciones,</p> <p>137. es una trayectoria individual en la cual</p> <p>138. intervienen las capacidades personales, las</p> <p>139. exigencias ocupacionales y las demandas del</p> <p>140. medio ambiente. Este componente es</p> <p>141. estratégico, ya que de lo que se logre allí, se</p> <p>142. podrá a largo plazo conocer el impacto de la</p> <p>143. intervención, puesto que, a mayor claridad en el</p> <p>144. acompañamiento de superación de la</p> <p>145. problemática, así como el acompañamiento de</p> <p>146. orientación vocacional, podrá ser menor la tasa</p> <p>147. de recaída de quienes egresan de dicho proceso.</p> <p>148. No solo el egreso productivo es una fase</p> <p>149. definitiva en el tránsito de la etapa de</p> <p>150. resocialización de los habitantes de calle, sino</p> <p>151. también, la adaptación de estas personas a las</p> <p>152. Normas sociales que se encuentran inmersas en</p> <p>153. la sociedad, según el territorio con su respectiva</p>	<p>Intertextualidad: los autores deciden estructurar un nuevo párrafo para introducir el concepto de norma social, para ello usan una cita integrada directa de Elster.</p>	<p>Durante la plenaria de la sesión de revisión en la SD, se comentó sobre la necesidad de ampliar varios de los referentes y conceptos, se insistió en el criterio de suficiencia (al menos 12 fuentes citadas en el texto).</p>
--	--	--	---

	<p>154. cultura y componentes constitucionales. De esta</p> <p>155. forma, se entiende que la población habitante de</p> <p>156. calle tiene el compromiso de estudiar,</p> <p>157. comprender y aplicar estas normas sociales,</p> <p>158. definidas por Elster (1990) como un asunto</p> <p>159. propio de cada sociedad, que reúne lo moral, lo</p> <p>160. ético, lo legal, y lo que en general es bien visto; y</p> <p>161. que es allí, donde se llega a esa confrontación</p> <p>162. entre unas lógicas sociales y un cúmulo de</p> <p>163. aprendizajes e intenciones de las personas</p> <p>164. habitantes de calle de hacer parte activa de un</p> <p>165. espacio de interacción continua con otras</p> <p>166. personas y el medio ambiente.</p> <p>167. Dicho lo anterior, es posible identificar el</p> <p>168. recorrido que se realizó entre los temas centrales</p> <p>169. con sus respectivas vertientes que ayudan a dar</p> <p>170. claridad al problema en cuestión. La comprensión</p> <p>171. del habitante de calle como un ser humano con</p>	<p>Organización retórica del género: el grupo incorpora un nuevo párrafo para introducir el cierre del texto mediante el uso de estrategias de síntesis, recapitulación y relación de los planos conceptuales con el objetivo del trabajo.</p>	<p>Frente a la pregunta en la rejilla ¿El marco conceptual presenta un cierre en el cual se retoma, sintetiza o comentan las perspectivas conceptuales abordadas? Los revisores anotaron que este requisito no se cumplía.</p>
--	--	---	--

	<p>172. unas condiciones de vida especiales; la inclusión</p> <p>173. social como un programa vigente en las</p> <p>174. diferentes ciudades que busca una inmersión</p> <p>175. efectiva de personas excluidas socialmente; y el</p> <p>176. proceso de resocialización como etapa final de un</p> <p>177. ciclo de formación y aprendizaje; son los</p> <p>178. componentes fundamentales para dar cuerpo y</p> <p>179. foco al propósito del presente trabajo en aras de</p> <p>180. lograr los objetivos propuestos.</p>		
--	---	--	--

Anexo 24. Matriz para el análisis de las fichas de lectura y su trasposición en los textos caso Jorge, Juliana y Alicia

Elemento en la ficha de lectura No 1	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
<p>Fuente consultada: La exclusión social en “habitantes de la calle” en Bogotá. Una mirada desde la bioética. No aparece el nombre del o de los autores, ni la fecha. Al buscarlo con el título aparece que pertenece al autor Luís Volmar Quintero Pacheco (2008) y que está publicado en la Revista Colombiana de Bioética, vol. 3, núm. 1, enero - junio, pp. 101 - 144. Universidad El Bosque, Bogotá; la cual cuenta con ISSN.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o responsables de la información: La fuente no se referencia en el texto.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: Los estudiantes toman de este texto dos citas: la primera, para centrarse en la categoría de <i>inclusión social</i>, en la cual se se exalta que las personas tienen habilidades para aportar a la sociedad y ser responsables de su propia vida y se explica de qué manera se hace esa inclusión. En la segunda, se habla sobre la importancia de promover la integración de esta población con sus garantías mínimas necesarias para su inclusión.</p>	Citas en la ficha	<p>Incorporación en citas y referencias: No se incorporan citas de esta fuente al texto.</p>	Uso de CI, CNI, DD, DI.
<p>Tratamiento de la información: En el resumen, los estudiantes exponen el propósito del documento de Quintero, y explican que hablará sobre exclusión social, y se enfatizará en los aportes de la bioética para comprensión de la situación de vida de los habitantes de la calle. Aquí se advierte que en el cuadro Información extraída se habla de <i>inclusión</i> y no de exclusión. Así mismo en los comentarios (interpretaciones personales) los estudiantes dan su punto de vista sobre la <i>inclusión social</i> afirmando que es un tema que exige corresponsabilidad entre la ciudadanía, el habitante de calle y su familia y que deben existir compromisos en pro de esta población tanto institucionales como privados</p>	Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita:</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 2</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: No aparece la referencia bibliográfica, tampoco el nombre del texto y no se referencia una página para validar la información.</p>	¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?	<p>Referencias a autores o responsables de la información: En el texto aparece en las Referencias Bibliográficas la siguiente mención: Unión Europea. (2008).</p>	Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.

<p>Información extraída: Los estudiantes toman el término de inclusión social y afirman que según la Unión Europea (UE) es un concepto nuevo, promovido por esta organización y lo definen como un proceso mediante el cual aquellos en riesgo de pobreza y exclusión social, encuentran oportunidades y recursos que les asegure poder participar en la vida económica, social y cultural con una buena calidad de vida.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: No se incorporan citas de esta fuente al texto.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: No hay análisis, comentarios, resumen en el que los estudiantes expongan sus ideas o pensamientos sobre el texto.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita:</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 3</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>

<p>Fuente consultada: Andrea, A. (2015). Un estudio desde el Instrumento de Regulación Social. Medellín: Universidad EAFIT .</p> <p>La fuente cumple con los requisitos de autoridad. El documento se encuentra en el repositorio de la Universidad EAFIT.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencias a autores o ubicación de los responsables de la información:</p> <p>La fuente se cita en el texto una vez para hablar sobre <i>resocialización</i>. En las Referencias Bibliográficas se cita: Arroyave, A. (2015). repository.eafit.edu.co. Obtenido de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/11321/Andrea_ArroyaveMejia_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y Se encuentran dos maneras distintas de citar, una en la ficha y otra en el texto, en la Ficha de Lectura hay un intento por citar de acuerdo a Normas APA, sin embargo aparece citado el nombre y no el apellido de la autora; en el texto, se cita el apellido de la autora, la fecha y se agrega el link de donde se obtuvo.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Los estudiantes toman el término <i>resocialización</i>, el cual favorece la inclusión social, familiar y laboral de la población habitante de calle y lo hacen a través de construir proyectos de vida. Hablan sobre la importancia de la resocialización como componente estratégico, ya que dependiendo de ésta se puede garantizar que sea menor la tasa de recaída de las personas que egresan de este proceso.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: La cita en el texto se incorpora para hablar sobre la <i>resocialización</i>, haciendo uso de CI con DI</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

Elemento en la ficha de lectura No 4	Claves para su identificación y valoración en la ficha	Elemento en las distintas versiones del texto	Claves para su identificación o valoración
<p>Fuente consultada: Baéz, J., González Jiménez, A.M. & Fernández Jaimes, C. (2013). Una propuesta para la concepción y abordaje del habitante de la calle desde una perspectiva psicoanalítica. Revista CES Psicología, 6(1), 1-14.</p> <p>La fuente cumple con los requisitos de autoridad. El artículo está publicado en la Revista CES Psicología, la cual cuenta con ISSN.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencia a autores o responsables de la información:</p> <p>La fuente se cita una vez el texto para dar una definición de <i>habitantes de calle</i>.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: Báez, J., María, G. A., & Carol, F. J. (2013). scielo.org.co. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v6n2/v6n2a02.pdf No se incorporan citas de esta fuente al texto.</p> <p>Se encuentran dos formas de citación, en la Ficha de Lectura está de acuerdo a Normas APA y en el texto se da una parte de la información de referencia y se agrega el link de donde se obtuvo.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída:</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias:</p> <p>La cita en el texto se incorpora para hablar sobre los <i>habitantes de calle</i> como individuos con derechos y deberes que han elegido una forma de vida diferente a la del ideal social, haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: En el resumen, los estudiantes presentan el artículo y explican que éste expone los resultados de la investigación "El lugar del sujeto habitante de calle" y allí se exponen los hallazgos en cuanto a la concepción del habitante de calle desde un contexto político y social. En los comentarios (interpretaciones sociales) los estudiantes muestran que el habitante de calle es producto de varias problemáticas como: la exclusión social, la pobreza, la marginalidad, el trabajo informal, a lo cual se le suma, en el ámbito colombiano, la falta de conocimiento y reconocimiento del habitante de calle.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: En el texto se incorporan elementos del análisis realizado sobre la cita en el apartado de intertextualidad) en contraste con la cita de otro autor que también da una definición de <i>habitantes de calle</i>, Correa (2007).</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 5</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: Fraser, S. A. (Diciembre de 2010). ucentral.edu.co. Obtenido de https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/economia/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf</p> <p>La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad. El texto es un libro publicado por la Universidad Central y cuenta con ISBN. El link puesto en la referencia es erróneo, no se encuentra. El link es el siguiente:</p> <p>https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/2010-12-documentos-investigacion-economia-007.pdf</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencia a autores o responsables de la información: La fuente es citada una vez en el texto, para hablar sobre <i>inclusión social</i>.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: De igual forma como aparece en la Ficha de Lectura, en la cual hacen falta datos como el título del texto, para así responder a las normas APA.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: Los estudiantes toman del texto una definición de <i>inclusión social</i>, como proceso de cambio de las personas de tan forma que puedan participar social, económica y políticamente.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: La cita en el texto se incorpora para dar un concepto sobre <i>inclusión social</i>, haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En el resumen, los estudiantes, analizan la estructura social colombiana como altamente concentrada y consideran que para corregirla se debe profundizar en procesos de inclusión social y muestran a la luz de los autores cómo se podría lograr esa propuesta. En los comentarios (interpretaciones personales), los estudiantes, continúan analizando el tema de la <i>inclusión social</i> en Colombia.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: En el texto incorporan el análisis de la cita sobre <i>inclusión social</i>, realizada en el apartado "intertextualidad", no se incorporan elementos de los comentarios o el resumen.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 6</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>
<p>Fuente consultada: (Soto Gómez, 2011) La fuente carece de datos importantes en su citación, como por ejemplo el nombre del texto o artículo.</p> <p>Al buscar la fuente con los datos dados, se encuentra el siguiente archivo: Razones de adultos habitantes de calle para preferir o rechazar el apoyo social brindado por el programa habitante de calle y en riesgo de calle de la ciudad de Pereira administrado por la fundación nuevos caminos en el año 2011.</p> <p>Ubicado en el repositorio de la Universidad Católica de Pereira, cumpliendo con los requisitos de autoridad. Link: http://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/524</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencia a autores o responsables de la información: La fuente no se cita en el texto.</p> <p>En las Referencias Bibliográficas se cita: La fuente no se referencia en el texto.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>

<p>Información extraída: Los estudiantes toman tres citas de otros autores, posiblemente citados por Soto Gómez en su texto. La primera, de Hazan y a Shaver (1987) para mencionar cómo perciben el mundo social los habitantes de calle y su miedo a recibir apoyo. La segunda, de Gonzales (2007) para fortalecer a qué se debe esa poca confianza que tiene esta población en proyectos sociales y su idea de no necesitar ayuda. La tercera, de este mismo autor Gonzáles, para hablar sobre quién es un habitante de calle y sobre la condición física por la que optan al estar en esta condición y las consecuencias que esto trae.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias:</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En el resumen, los estudiantes, exponen las generalidades del texto y se centran en mencionar que éste trata el fenómeno de los habitantes de calle, desde a comprensión del porqué esta población acepta o rechaza el apoyo social, ofrecido por medio de hogares de paso. En la hipótesis se amplía las generalidades del texto y allí, los estudiantes, hablan sobre el nivel de satisfacción del habitante de calle en cuanto a su forma de vivir. En los comentarios (interpretaciones personales) los estudiantes opinan que gran parte de esta población no acepta ayuda porque consideran que no la necesitan.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita:</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita. Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 7</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>

<p>Fuente consultada: Toro, T., Alzate, A., & Sandra, E. (2014). Escritura emocional: una estrategia para la resocialización del habitante de calle adulto. Medellín: universidad de Manizales y Cinde .</p> <p>La fuente cumple con los requisitos de autoridad. El texto se encuentra en el repositorio institucional de la Universidad de Manizales.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencia a autores o responsables de la información: La fuente se cita en el texto una vez. En las Referencias Bibliográficas se cita: Restrepo Escobar, S. M., Jaramillo Toro, T., & Restrepo Alzate, A. (2014). umanizales.edu.co. Obtenido de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1827 Hay dos maneras distintas de referenciar esta fuente, tanto en la ficha de lectura como en el texto; los nombres y apellidos de los autores se escriben de forma distinta. En la ficha de lectura hay un intento por citar de acuerdo a normas APA y el texto se cambia esta forma y se adiciona el link de donde se obtuvo.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Del texto obtiene información para hablar de <i>un proceso de resocialización</i> el cual, de acuerdo con estos autores, se lleva a cabo en 6 etapas y se menciona a quienes deben participar en el mismo. Otra cita se toma para hablar sobre necesidad de fortalecer la dimensión emocional de los habitantes de calle en proceso de resocialización, como puente de motivación y aprendizaje que los invite a continuar el proceso de cambio.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: En el texto, se incorpora la fuente para hablar sobre la <i>resocialización</i>, planteada por los autores desde un enfoque procesual, haciendo uso de CI con DD.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: En el resumen, los estudiantes advierten que el texto habla sobre los resultados de una investigación con habitantes de calle en proceso de resocialización, en la cual se llevó la escritura emocional como estrategia para fortalecer esa resocialización. En las ideas centrales, se habla sobre el papel de administración de Medellín en cuanto a la labor integral que han desarrollado para lograr esa resocialización, viendo la necesidad de generar nuevas estrategias o metodologías para apoyar y fortalecer el trabajo con esa población. En los comentarios (interpretaciones personales) hablan sobre una de las preocupaciones más grande de esta población en torno a la resocialización es la inserción laboral y la conformación de nuevas relaciones afectivas.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: Se incorpora valoración de la información que se desprende de toda la cita que aparece en la ficha de lectura, pero que no está consignada en la misma.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 8</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>

<p>Fuente consultada: Moreno C., E. (2003). Desempeño ocupacional: dimensiones en los ciudadanos y ciudadanas habitantes de la calle. Umbral Científico, (2), 0. La fuente cumple con los requisitos de autoridad y está publicado en la revista Umbral Científico, el cual cuenta con ISSN. Link: https://www.redalyc.org/pdf/304/30400212.pdf</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencia a autores o responsables de la información: En el texto, la fuente se cita una vez. En las Referencias Bibliográficas se cita: C. Moreno, E. L. (2003). redalyc.org. Obtenido de http://www.redalyc.org/html/304/30400212/ En la ficha de lectura se cita el texto de acuerdo a normas APA y en el texto se referencia de forma diferente dando cuenta de la página de donde se tomó esta fuente. El link referenciado está incompleto y no se encuentra el documento.</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Se toman dos citas, una para hablar sobre el <i>desempeño ocupacional</i> como el actuar ocupacional de las personas en ambientes específicos. Otra para referirse al <i>rol ocupacional</i> y su importancia en las relaciones que se establecen con otras personas, con otros componentes del sistema de vida de cada persona y consigo mismo.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: La fuente se cita una vez en el texto, pero no se incorporan citas expuestas en la ficha de lectura. La fuente se cita para hablar sobre <i>egreso productivo</i> haciendo uso de CI con DI.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>
<p>Tratamiento de la información: En el resumen, los estudiantes dan las generalidades del texto: razones por las cuales, muchos ciudadanos escogen la calle como una opción de vida; luego,</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas,</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita: No se incorpora</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p>

<p>habla sobre el papel de la terapia ocupacional y su desempeño en la vida de los seres humanos. En las ideas centrales, se habla sobre la visión que se debe tener sobre el habitante de calle, quien también aporta, desde su perspectiva de vida, a la comprensión del sentido de la vida. En los comentarios (interpretaciones personales) los estudiantes, analizan que cada uno de los habitantes de calle posee potencialidades y que por tanto pueden incluirse en procesos de desarrollo que los reconozca como ciudadanos partícipes que aportan a la sociedad.</p>	<p>reflexiones y comentarios.</p>	<p>valoración de la información expuesta en la ficha de lectura...</p>	<p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
<p>Elemento en la ficha de lectura No 9</p>	<p>Claves para su identificación y valoración en la ficha</p>	<p>Elemento en las distintas versiones del texto</p>	<p>Claves para su identificación o valoración</p>

<p>fuente consultada: (Navarro Carrascal & Gaviria Londoño, 2009) La fuente cumple con los requisitos de autoridad; el artículo está publicado en la revista Universitas Psychologica, la cual cuenta con ISSN.</p>	<p>¿La fuente citada cumple con los requisitos de autoridad, respaldo, fuente, temporalidad y pertinencia temática?</p>	<p>Referencia a autores o responsables de la información: La fuente no se cita en el texto. En las Referencias Bibliográficas se cita: Navarro, O., & Marta, G. (2010). Representaciones sociales del habitante de la calle. Obtenido de redalyc.org: http://www.redalyc.org/html/647/64716832004/ Tanto en la ficha de lectura como en las referencias bibliográficas en el texto, las citas carecen de información completa y precisa, en la primera se escribe año 2009 y en la segunda 2010. El link de donde se obtuvo lleva al texto de otros autores, el link para este texto de Navarro Carrascal, O. & Gaviria Londoño, M. (2009) es: file:///C:/Users/yulyc/Downloads/259-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2387-2-10-20100622.pdf</p>	<p>Ubicadas CI, CNI con DD o DI. Referencias bibliográficas.</p>
<p>Información extraída: Los estudiantes toman una cita en la que se contrasta la <i>noción de representación social</i> y la <i>noción de la representación colectiva</i>. En otra cita se habla sobre el concepto de <i>persona marginada</i>.</p>	<p>Citas en la ficha</p>	<p>Incorporación en citas y referencias: La fuente no se cita en el texto.</p>	<p>Uso de CI, CNI, DD, DI.</p>

<p>Tratamiento de la información: En el resumen, los autores presentan su trabajo, mostrando su interés por analizar el tema de la vulnerabilidad, para comprender cuál es la concepción que tienen los habitantes de calle de su forma de vida. En las hipótesis, los estudiantes muestran, de acuerdo a una encuesta realizada por los autores del texto, la percepción que tienen las personas en general sobre el habitante de calle: indigente, gamín, mendigos, marginadas, desplazados, locos, desechables y explican a qué categoría corresponde cada expresión. En los comentarios (interpretaciones personales) los estudiantes analizan que los habitantes de calle han sido nombrados de diferentes maneras y que tales nominaciones dependen de la lente con el que se les mire.</p>	<p>Información consignada en los apartados de aportes, preguntas, reflexiones y comentarios.</p>	<p>Incorporación de la información valoración de la información y función de la cita.</p>	<p>Consignada en CI, CNI con DD, DI, formas de introducción y cierre de la cita.</p> <p>Establecimiento del tipo de función de la cita.</p>
---	--	--	--

INFORMACIÓN ADICIONAL

En el texto, aparecen citas de fuentes que no se analizaron en las Fichas de Lectura y algunas de ellas que no aparecen en las Referencias Bibliográficas.

A continuación se relacionan:

Fuente	Ficha de Lectura	Referencias Bibliográficas	Observaciones
<p>Correa, M. E. (2007). <i>ProQuest</i>. Obtenido de https://search.proquest.com/openview/d7bf84bcffe3232da3df6ec9ae750c33/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2035753</p> <p>Correa, M. (2007). La otra ciudad- otros sujetos: los habitantes de calle. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.</p> <p>Correa, M. E. (3 de 10 de 2007). bdigital.unal.edu.co. Obtenido de http://www.bdigital.unal.edu.co/14610/1/3-8511-PB.pdf</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto. Se hacen 3 referencias diferentes, por lo cual no se identifica a qué texto corresponde la cita.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para dar una definición de habitante de calle. Haciendo uso de CI con DI</p>

<p>Prevet, A., & Navarro, O. (Junio de 2012). <i>bvsalud.org</i>. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922012000100002</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para hablar sobre discriminación social. Haciendo uso de CI con DI</p>
<p>Pizarro, R. (Febrero de 2001). <i>repositorio.cepal.org</i>. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf;jsessionid=AF21B374063C4CF26E0D69EEC02AF2B5?sequence=1</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para hablar sobre vulnerabilidad social. Haciendo uso de CI con DI</p>
<p>PNUD. (2008). http://hdr.undp.org. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_20072008_summary_spanish.pdf</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para hablar sobre inclusión social. Haciendo uso de CI con DI</p>
<p>Velásquez y González (2003)</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente NO se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para hablar sobre participación ciudadana... Haciendo uso de CI con DI</p>
<p>Touriño (2007)</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente NO se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para hablar sobre convivencia ciudadana, haciendo uso de CI con DI</p>
<p>Elster (1990)</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente NO se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente se cita una vez, para hablar sobre normas sociales. Haciendo uso de CI con DI</p>

<p>Alcaldía de Medellín. (7 de Octubre de 2016). Obtenido de http://www.camara.gov.co/sites/default/files/2017-07/RESPUESTAS%20ALCALDIA%20MEDELLIN%20PROP%20No.20%20DE%202016.pdf</p> <p>Alexander, B. (30 de 12 de 2015). Alcaldía de Medellín cuenta con vos. Obtenido de https://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl:/0d97912f5656ac7a95f3c19dfefd065</p> <p>Congreso de Colombia . (12 de Julio de 2013). Consulta de la Norma. Obtenido de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=53735</p> <p>Paola, M. (2016). No pueden ser obligados a salir de las calles. EL TIEMPO, 1.</p> <p>Alzate, A. A. (25 de 5 de 2015). funlam.edu.co. Obtenido de http://funlam.edu.co/revistas/index.php/DAB/article/view/1759/1440</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre este texto.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente no se cita.</p>
--	---	--	---

<p>Calderón, G. A. (2017). researchgate.net. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Juan_Lopez_Medina/publication/321058444_Brecha_entre_la_realidad_y_la_sostenibilidad_procesos_de_produccion_de_confecciones_colombianas_pag_150/links/5a0b07f7458515e4827460f8/Brecha-entre-la-realidad-y-la-sostenibilida</p> <p>Pallares, G. (2012). Dimensiones del hábitat popular Latinoamericano. Buenos Aires: FLACSO Ecuador.</p> <p>Rueda, S. N. (2014). unal.edu.co. Obtenido de http://investigacion.bogota.unal.edu.co/fileadmin/recursos/direcciones/investigacion_bogota/documentos/enid/2015/memorias2015/ciencias_sociales/poblacion_en_situacion_de_calle_desafios_de.pdf</p> <p>Tirado, A., & Correa, M. (2009). redalyc.org. Obtenido de http://www.redalyc.org/html/2390/239016503003/</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre estos textos.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente no se cita.</p>
<p>Universidad Católica de Temuco. (23 de 08 de 2009). CUHSO. Cultura, Hombre y Sociedad. Obtenido de http://derechoycienciap</p> <p>C, M., & L, E. (Junio de 2003). redalyc.org. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/304/30400212.pdf folitica.cl/index.php/cuhso/article/view/308</p> <p>López, J. M. (09 de 2007). dialnet.unirioja.es. Obtenido de file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-ValoresYConvivenciaCiudadanaUnaResponsabilidadDeFo-2552443.pdf</p>	<p>No se realizó ficha de lectura sobre estos textos.</p>	<p>La fuente se referencia al final del texto.</p>	<p>En el texto, la fuente no se cita.</p>

Berroeta, H. (17 de 3 de 2013). redalyc.org. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/264/26430690002.pdf			
--	--	--	--