UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA EDUCACIÓN, MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE

Trabajo de Grado de Maestría

ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES-NOVATOS Y DOCENTES-EXPERTOS DE LA CARRERA DE DERECHO

Presentado por
Claudia Salazar Alonzo
para optar al título de
Magister en Educación: Procesos de Aprendizaje

Tutora:
Mylvia Fuentes Aldana

Caracas, julio de 2018

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 20332
Telf.: (0212) 407-44-44 Fax 407-43-49
Estudios de Postgrado

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN DE PROGRAMA HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MONTALBÁN

ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Nosotros, Profesores MYLVIA FUENTES ALDANA (tutor), CARLOS DELGADO FLORES y ELIDA LEÓN LÓPEZ, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los seis días del mes de junio del año dos mil dieciocho, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo de Grado de Maestría " Análisis de la Ejecución de la Composición Escrita de Textos Argumentativos en Estudiantes-Novatos y Docentes-Expertos de la Carrera de Derecho. ", presentado por la ciudadana Salazar Alonzo, Claudia Isabel, C.I. N°. 16869866, para optar al grado de Magister en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, a los diecisiete días del mes de julio del año dos mil dieciocho, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la exposición y el ciclo de preguntas, hemos considerado formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

Hemos acordado calificar la presentación y defensa del Trabajo de Grado de Maestría con veinte (20) puntos.

(Observaciones o declaratoria de recomendación)

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los diecisiete días del mes de julio del año dos mil dieciocho.

Nombre y firmas del jurado evaluador:

Mylvia Fuentes Aldana	Carlos Delgado Flores	Elida León López
C.I.: 3841869	C.I.: 9.648.433	C.I.: 5973790

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA EDUCACIÓN, MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE

ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES-NOVATOS Y DOCENTES-EXPERTOS DE LA CARRERA DE DERECHO

Autora: Claudia Salazar Alonzo
Tutora: Mylvia Fuentes Aldana
UCAB, 2018

Resumen

La enseñanza formal de la escritura se ha centrado en la gramática obviando la composición de textos, los estudiantes aplican, en alguna medida, las normas exigidas, pero son débiles en la organización y argumentación de las ideas. De las universidades se espera que contribuyan al desarrollo de competencias en el manejo del lenguaje y en la composición de textos argumentativos, condiciones necesarias para cualquier disciplina, especialmente, para el desempeño de los abogados. En este orden de ideas, el objetivo de la investigación es analizar las diferencias en la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos por parte de estudiantes de recién ingreso (grupo novato) y docentes de la carrera de Derecho (grupo experto) de una universidad del Área Metropolitana de Caracas.

La metódica de estudio combina los tipos, diseño de campo y descriptivo-comprensiva apoyada en un diseño de estudio de caso; regida por los métodos cuantitativo y cualitativo. Las técnicas para la recolección y análisis de la data son: a) análisis de contenido, b) entrevistas guiadas en profundidad dirigidas a profesores, (c) análisis fenomenológico hermenéutico, (d) triangulación de las respuestas de los entrevistados, (e) análisis cuantitativo apoyado en estadística descriptiva y uso de la formula Kuder Richardson KR_{20} para deteminar la confiabilidad. Los instrumentos seleccionados fueron: (a) una prueba de composición escrita de textos argumentativos dirigida a los estudiantes y, (b) un guión abierto de preguntas para la realización de las entrevistas en profundidad.

Se analizan las diferencias en el desempeño de los novatos en comparación con los expertos, y se contribuye con: (a) la planificación de estrategias para el programa de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, del Plan de Estudios de Derecho y (b) la línea de investigación sobre "Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: un enfoque cognoscitivo" de la UNESR y propuestas de nuevas investigaciones para la UCAB. Los resultados indican que la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos, de los estudiantes-novatos- es deficiente y carecen de autorregulación. Mientras los docentes-expertos- se caracterizan por el dominio de los aspectos de estructura y forma de la escritura y por un comportamiento autorregulado.

Descriptores: Composición de textos, Textos argumentativos, Experto-Novato, Ejecución, Estrategias Cognitivas.

Tabla de Contenido **Pág.**

Resumen iii

Introducción 1

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema. 4

Justificación y Propósito 13

Enunciado del Problema 20

Objetivos de la investigación

Objetivo General 21

Objetivos Específicos 21

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Marco Referencial de investigaciones previas 23

Marco Referencial Teórico Conceptual

La composición escrita de textos 33

Aportes de la psicología cognoscitiva en el estudio del proceso de la composición escrita 35

Aportes de la lingüística en el estudio del proceso de la composición escrita 42

Composición escrita de textos argumentativos 44

La composición escrita en expertos y novatos 55

Los estudiantes y los profesores de la carrera de Derecho de la universidad de referencia 57

Capítulo III. Método

Tipo y Diseño de la Investigación. 62

Población y muestra 65

Conceptualización y definición de las categorías previas de análisis o prerrequisitos 65

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos 74
Validez y Confiabilidad de los instrumentos 79
Procedimiento 82
Consideraciones éticas del estudio 86
Beneficios para los sujetos de estudio 87
Conocimiento de Resultados 87
Limitaciones 89

Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados
Análisis proveniente de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos 89
Parte II. Comprensión de la lectura. 90
Parte III. Composición de un texto argumentativo (Ensayo), sustentado en el contenido del texto leído 97
Parte IV. Autorreporte (autopercepción) del proceso de composición de textos, mediante la toma de conciencia de las estrategias ejecutadas 111
Parte V. Valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho 125
Análisis proveniente del Guion Abierto de Preguntas 127

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones 150
Lineamientos de aprendizaje y de enseñanza dirigidos a docentes y estudiantes, de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, para favorecer la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos 161

Referencias 173

Anexos

A.	Prueba de Composición de Textos dirigida a estudiantes de la carrera de Derecho	189
B.	Manual de corrección para la Prueba de Composición de Textos dirigida a estudiantes de la carrera de Derecho	199
C.	Guion abierto de Preguntas dirigido a Docentes (expertos) de la carrera de Derecho	206
D.	Invitación a experto a participar como juez en la validación de contenido del instrumento Prueba de Composición escrita de Textos Argumentativos dirigida a Estudiantes de la carrera de Derecho	209
E.	Instrumento para la Validez de Contenido a través del juicio de expertos	211
F.	Resultados del estudio de Confiabilidad de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, a través de la aplicación de la fórmula Kuder-Richardson	216
G.	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura	219
H.	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo).	223
I.	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo)	226
J.	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura y Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo)	229

K.	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Planificación	232
L.	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Supervisión o Dirección	235
M.	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte de Aspectos Metacognitivos: Componente Evaluación	238
N.	Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos	241
Ñ	Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho	244
O	Síntesis Curricular de la autora	250

Índice de Tablas

Nº	Título de las Tablas	Pág.
1	Relación de inscritos que finalizan, aprobados y reprobados en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción del pregrado en Derecho.	12
2	Desempeño de los estudiantes de primer semestre de Derecho en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción.	13
3	Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos.	70
4	Resumen de los Resultados del estudio de Confiabilidad de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, a través de la aplicación de la fórmula Kuder-Richardson.	81

5	Media Aritmética y la Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias, obtenidos en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura .	92
6	Media, Porcentaje, Lugar Estadístico y Categoría de Desempeño de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura.	97
7	Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura en la Composición Escrita de un Texto Argumentativo (Ensayo).	101
8	Resultados de los indicadores de la Introducción como aspecto de estructura del Ensayo, expresados en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba.	103
9	Resultados de los indicadores del Desarrollo como aspecto de estructura del Ensayo, expresados en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba.	104
10	Resultados de los indicadores del Cierre como aspecto de estructura del Ensayo, expresados en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba.	105
11	Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos Formales en la Composición Escrita de un Texto Argumentativo (Ensayo).	106

12 Resultados de los indicadores de los aspectos de forma utilizados para la composición del Ensayo, expresados en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba. 109

13 Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte III: Composición Escrita de un Texto Argumentativo (Ensayo). 111

14 Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categorías de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) (base 29 puntos). 113

15 Estrategias Metacognitivos del Componente Planificación autorreportadas por los estudiantes expresadas en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico. 117

16 Estrategias Metacognitivos del Componente Supervisión o Dirección autorreportadas por los estudiantes expresadas en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico. 120

17 Estrategias Metacognitivas del Componente Evaluación autorreportadas por los estudiantes expresadas en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico. 122

18 Media Aritmética y la Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño, obtenidos por el grupo en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II, III y VI. 124

19 Síntesis de la valoración opinática hecha por los estudiantes acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho, Parte 127

V.

20 Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.P. 129

21 Triangulación de las respuestas de los docentes. 141

22 Resultados del cálculo de la Confiabilidad por la formula de Kuder Richardson de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos. 217

23 Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura. 220

24 Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo). 224

25 Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo). 227

26 Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura y Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo). 230

27 Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Planificación. 233

28 Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos 236

	Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Supervisión o Dirección	
29	Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte de Aspectos Metacognitivos: Componente Evaluación.	239
30	Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Partes II, III, IV.	242
31	Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho.	245

Índice de Figuras

Nº	Título de las Figuras	Pág.
1	Malla curricular de la carrera de Derecho	48
2	Síntesis de la Argumentación	54
3	Tendencias en la Composición Escrita de Textos Argumentativos	61

Introducción

La formación universitaria tiene como objetivo guiar a los estudiantes en el desarrollo de las competencias que determinarán su adecuado desempeño profesional, para sostener tal afirmación es importante mencionar que una competencia puede definirse como "la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada que implica poner en acción, en forma armónica, diversos conocimientos (saber), actitudes y valores que guían la toma de decisiones, la acción (saber ser) y las habilidades (saber hacer)" (Villalobos, 2006, p. 11).

Una vez definido el término, es preciso indicar que entre las competencias que deben desarrollarse en la universidad, se encuentran las vinculadas al manejo del lenguaje y, concretamente, las relacionadas a la composición escrita de textos argumentativos, ya que todo profesional en ejercicio debe valerse de la escritura para expresar, incrementar, persuadir y divulgar el conocimiento propio de su área.

Si bien es cierto que la expresión escrita es fundamental para el trabajo en cualquier disciplina, especial mención ha de hacerse del desarrollo que de ella se requiere en la ciencia jurídica, pues del egresado de la carrera de Derecho se espera que sea experto en la escritura, sobre todo en aquella que hace de la argumentación su mayor fortaleza, es decir, la dedicada a la composición de textos argumentativos.

En este sentido, Rodríguez de Almeida (2009) considera que:

> Un buen jurista no sólo ha de saber expresarse correctamente y transmitir su mensaje tanto de forma oral como escrita, sino que debe saber argumentar, y por tanto razonar sus posturas, para conseguir la adhesión o beneplácito a las mismas… (p.114).

Sin embargo, las discusiones con relación a esta capacidad para argumentar, tan demandada en la universidad, especialmente en su forma escrita, se enfocan en el problema que representa para los alumnos escribir textos de tipo argumentativo. La experiencia vivida da cuenta de las dificultades en la ejecución de la composición escrita de los estudiantes que ingresan en la universidad y quienes en su mayoría, redactan textos carentes de organización y coherencia, pues sus trabajos se

caracterizan por presentar una serie de ideas que no atienden a una estructura lógica, situación a la que además se suman los problemas gramaticales (Salazar, 2008, 2009, 2011 y 2012).

Estas apreciaciones coinciden con lo señalado por Castelló Badía (1999) cuando afirma que los problemas de los estudiantes "para producir textos coherentes y ajustados a diferentes situaciones comunicativas o el aumento del analfabetismo funcional, permite suponer que la institución escolar no siempre logra su cometido…" (p. 199), es decir, se trata de una situación que se vive en la universidad, pero que tiene sus origen en los niveles educativos previos.

Con relación a lo anterior, Martínez (1999) considera que:

> Existe un conjunto de referencias, experiencias y opiniones que describen y discuten diversas deficiencias en los distintos niveles del sistema educativo, entre ellas, aspectos básicos/instrumentales del estudiante universitario que son cuestionados, tales como: habilidad en lectura, motivación, pensamiento, estudio, entre otras. (p. 492).

Entre esas otras habilidades se encuentra la escritura, no obstante, la formación en este particular suele enfocarse en la gramática, lo cual deja poco tiempo para la enseñanza de la composición, este escenario ha originado un mayor número de alumnos que aplican las normas gramaticales en alguna medida, pero que muestran debilidad en la argumentación, pues no son capaces de convencer a través de una redacción coherentemente estructurada.

En atención a esta realidad, resulta pertinente plantear como objetivo de investigación el análisis de las diferencias existentes entre expertos y novatos en cuanto a la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos; los novatos estarán comprendidos por un grupo de estudiantes de primer semestre y los expertos por un grupo de docentes de la carrera de Derecho, de una institución de educación superior localizada en el área metropolitana de Caracas.

Es indispensable destacar que, dicho análisis fue realizado con la finalidad de

proponer lineamientos para el aprendizaje y la enseñanza en el área. En este orden de ideas, el trabajo se organiza de acuerdo con los siguientes apartados: Capítulo I, da cabida al planteamiento del problema y, a la justificación de la investigación y sus respectivos objetivos. Capítulo II, en él se despliega tanto el reporte de investigaciones previas en la materia, así como el marco teórico conceptual que sustenta la investigación. Capítulo III, presenta el abordaje metodológico de la investigación, el cual explica las pautas seguidas para la aplicación de los instrumentos escogidos y su respectivo análisis y presentación de resultados.

Todo lo descrito anteriormente, ha permitido contribuir con la labor investigativa en el área de la composición escrita, al proponer estrategias de aprendizaje y enseñanza específicas, basadas en el análisis de las diferencias entre expertos y novatos, para el desarrollo de la pericia en la composición escrita de textos argumentativos.

Capítulo I. El Problema

Planteamiento del Problema

Las universidades son instituciones dedicadas a la docencia, investigación, administración y extensión (Ley de Universidades, 1970) en las distintas áreas del saber, cuya finalidad es la formación de personas que, al egresar, contribuirán con la aplicación de sus conocimientos al desarrollo de la sociedad.

Al tener tan loable misión, son los procesos vinculados a la Universidad, objeto de constantes discusiones acerca de cuáles han de ser los lineamientos que la llevarán al logro de su cometido, de acuerdo con las demandas que el entorno le impone y que obedecen a los cambios sociales que no dejan de producirse en el contexto mundial, los cuales se presentan como retos para los procesos educativos.

En este particular, es muy claro el documento, desarrollado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2009) y derivado de la Conferencia Mundial de Educación Superior, en el que se afirma que:

> Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente (p. 2).

Esta afirmación a su vez, concuerda plenamente con lo expresado años antes en la Carta Magna de las Universidades (1988) en la que se puede constatar que los

rectores de las universidades europeas lograban vislumbrar, por un lado, un escenario que se haría cada vez más complejo y, por otro, el papel que las universidades habrían de desarrollar en el mismo, en tanto que:

> 1º que el porvenir de la humanidad…depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas Universidades;
>
> 2º que la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia las nuevas generaciones implica… que se dirija también al conjunto de la sociedad; cuyo porvenir cultural, social y económico requiere, especialmente, un considerable esfuerzo de formación permanente;
>
> 3º que la Universidad debe asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permitan contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida (p.1).

Estas importantes consideraciones han servido de base para las acciones emprendidas posteriormente en materia de Educación Superior, un ejemplo de ello comienza con la Declaración de Bolonia (1999), manifiesto en el que los ministros europeos de educación sentaron las directrices para dar inicio a un proceso que permitiría modificar el sistema educativo de Europa, en vista de que:

> La profundización de las relaciones con otros países europeos proporcionan incluso, una dimensión más amplia a esta realidad. Mientras tanto, estamos siendo testigos de una concienciación creciente en la mayor parte del mundo académico y político, y en la opinión pública, de la necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida, en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica (Declaración de Bolonia, 1999, párr. 2).

El *Proceso de Bolonia*, que recibió su nombre por la precitada Declaración, atendió a las pautas establecidas en ella y en consecuencia, permitió la creación de un

Espacio Europeo de Educación Superior, en el que países del viejo continente sumaron esfuerzos por reformar la enseñanza en este nivel educativo, con el propósito de hacer renovaciones curriculares, adaptarse a las nuevas tecnologías de información y comunicación, promover la movilidad de estudiantes y profesores; todo ello, enmarcado en un sistema de créditos compatible (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural [EACEA], 2009, pp. 13- 14).

Como fruto del Proceso de Bolonia, surge el Tuning Educational Structures in Europe (2003) conocido en español como Proyecto Tuning Europa (por acuerdo internacional conserva su título en inglés en las diferentes traducciones).

El proyecto nace en respuesta a la necesidad de articular las áreas económica, social y universitaria, en función de la mejora en las oportunidades de empleo y la calidad de vida. En él, participaron un grupo de universidades con la finalidad de promover cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la necesidad tanto de los estudiantes, como de los empleadores, de interactuar en un sistema caracterizado por la posibilidad de comparar los diversos programas, en vista de la cada vez es mayor tendencia hacia la movilidad, realidad que requiere información confiable acerca de los estudios ofrecidos en las universidades. En este orden de ideas, el proyecto se orientó hacia la formación en competencias, genéricas y específicas, vinculadas a cada área temática (González y Wagenaar, 2003, pp. 25-26).

Se debe mencionar que, las competencias genéricas, son aquellas que se deben evidenciar en el desempeño del egresado de cualquier titulación; y las específicas, aquellas propias de una profesión en particular. Siendo esto así, una de las competencias genéricas contempladas en Tuning Europa fue la “comunicación oral y escrita en la propia lengua” (González y Wagenaar, 2003 p.83), competencia esencial para el aprendizaje y posterior desarrollo profesional de cualquier estudiante o egresado, dada la relevancia del lenguaje y su adecuado uso, en el impulso de cualquier actividad humana.

Palomino Lozano (2009) señala la necesidad repensar la enseñanza en el ámbito de la educación superior y de acoplarla a la realidad cambiante, con base en la

educación por competencias, en el contexto de la globalización, gestión del conocimiento, integración, capacidad de adaptación a nuevas exigencias- algunas de ellas imprevisibles-; son elementos que exigían una respuesta trasnacional por parte de la Universidad (numeral 2, p. 26).

Lo anterior cobra mayor relevancia al observar que, luego de la ejecución del Proyecto Tuning, surge también el Proyecto Tuning América Latina y, en ambos, entre las competencias que se espera sean desarrolladas en las universidades, están las vinculadas al manejo del lenguaje y a la composición de textos argumentativos, condiciones necesarias para cualquier disciplina, en especial para el desempeño profesional de los egresados de la carrera de Derecho.

Si bien es cierto que, entre las carreras de las distintas universidades que formaron parte del Proyecto Tuning Europa, no estaba la titulación en Derecho, es importante destacar que en la iniciativa que nació en América Latina para emular el proyecto europeo, Derecho sí destaca como uno de los programas presentes.

La salvedad acerca de la aparición de la disciplina jurídica en el proyecto latino, viene dada por tratarse de una ciencia cuyo estudio y ejercicio, se vale fundamentalmente del excelso manejo del lenguaje. Razón por la cual, no sorprende que los resultados del proyecto indiquen que entre las seis competencias consideradas como las más importantes se encuentren la “capacidad de razonar y argumentar jurídicamente” y “la capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros” (Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R., 2007, p.117), ya que “no basta el conocimiento de normas o principios relevantes, sino que es necesario, además, ser capaz de construir argumentos acordes a las exigencias de la cultura jurídica imperante y de las expectativas sociales” (Beneitone et al.,2007, p.125).

Cabe hacer mención de que, la formación en la escritura se ha centrado en gran medida en la gramática, obviando la enseñanza simultánea en la composición de textos y la consecuencia ha sido la formación de estudiantes que aplican, en algún

nivel, las normas gramaticales, pero son débiles en la organización y argumentación de las ideas y son reproductivos más que productivos.

> Tradicionalmente se ha pensado que la gramática es un componente fundamental en el aprendizaje de una lengua y, específicamente, en la enseñanza de la escritura… Con memoria y paciencia los alumnos llegan a aprender bastantes conocimientos sobre la estructura y función de las oraciones, pero, en cambio, realizan muy pocas prácticas de uso real de la lengua. El resultado son unos estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo (Cassany, 2005; p. 98, 99).

Cassany (2005) hace énfasis en que la mejor manera para aprender a escribir es aprender a leer desarrollando la visión estratégica de un escritor. Desarrollar esa visión estratégica supone convertir, con constancia, la lectura en un en hábito placentero.

En concordancia con lo anterior, en el informe español del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Informe español PISA, 2009) se expresa que:

> Una primera certeza que ofrece PISA desde 2000 es que la mejora en el rendimiento lector de un alumno tiene un impacto indiscutible en su vida futura, tanto en sus oportunidades académicas como en las laborales. Una segunda conclusión asocia el rendimiento del alumnado con factores tales como el nivel de interés por la lectura, su tiempo libre dedicado a ella y la variedad de recursos y materiales que leen (p. 121).

En tal sentido, es razonable que la preocupación con relación al desempeño de los estudiantes en la escritura se centre primero en la lectura, ya que constituye un factor determinante en el desarrollo de su vida académica y profesional, por ello debe hacerse parte su cotidianidad, para que del hábito derive el placer y de éste, un mejor rendimiento; pero ello requiere de un trabajo constante desde los primeros niveles del sistema hasta la universidad.

Solo un sistema educativo con metas claras y con niveles perfectamente acoplados conduce al logro de los objetivos educativos, los cuales, como se ha expresado, se resumen en el siguiente: formar personas que contribuyan con sus conocimientos, habilidades, destrezas y valores; al desarrollo del contexto en el que viven.

Al focalizar esta premisa en el escenario latinoamericano y, puntualmente, en Venezuela, uno de los mayores problemas que deben afrontar las universidades, es que muchos de los estudiantes de nuevo ingreso, no cuentan con las herramientas necesarias para desempeñarse como estudiantes exitosos. El promedio de los estudiantes que ingresan a la universidad, no cuenta con una preparación que le permita para tomar el control de su aprendizaje, situación que viene determinada, en la mayoría de los casos, por el escaso manejo del lenguaje evidenciado en sus producciones escritas (Fuentes Aldana y Puertas, 1996, 2007).

De acuerdo con lo expresado previamente, es imprescindible que exista articulación entre los niveles del sistema educativo, cuando uno de estos niveles presenta fallas en su quehacer, el rendimiento de los alumnos da cuenta de ellas en los niveles siguientes.

Es lo que ocurre en la universidad y, por tanto, la situación que sirve como marco de referencia para la realización de la presente investigación. Los estudiantes del primer semestre de la carrera de Derecho, según se registra en los informes de evaluación del rendimiento en la composición escrita (Salazar, 2008, 2018), presentan deficiencias en el uso de las normas esperadas en gramática, ortografía, sintaxis, pragmática comunicacional.

La mayoría de los estudiantes de recién ingreso en la Universidad, son novatos frente al nivel de exigencias en la composición escrita en general, y por ende, también en la composición de textos argumentativos, los cuales son especialmente requeridos en la formación en este nivel académico (Scardamalia & Bereiter, 1986).

El desarrollo pertinente para el nivel de estudios, de la composición escrita facilita la redacción y argumentación de las ideas, fundamento necesario para el desarrollo posterior de la argumentación de tipo jurídico que les será cada vez más exigida, a medida que avancen el curso de la carrera.

Indudablemente, el estudiante de recién ingreso en los estudios superiores es novel en el área de estudios elegida y, por tanto, se debe promover progresivamente su avance de novato a experto. Lo que preocupa entonces, es la distancia existente entre lo que se espera y lo que, en la ejecución se constata, al revisar la composición escrita de los estudiantes que comienzan su formación en la universidad.

Una de las posibles razones por las cuales es tan amplia la brecha en la expresión escrita, entre expertos y novatos e incluso entre pares, es el nivel de desarrollo alcanzado en la competencia comunicativa en los niveles previos de la enseñanza, el cual no queda claramente representado en las calificaciones obtenidas, que son las que en definitiva determinan el acceso a algunas universidades venezolanas.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26, parágrafo 1 establece que: “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (p. 4). Parece ser entonces que en Venezuela el problema radica en la falta de claridad en los criterios establecidos para evaluar los méritos que es preciso haber alcanzado, antes de incorporarse a la Universidad.

Esto queda evidenciado, al observar las dificultades en la composición escrita de textos argumentativos, presentadas por los estudiantes de primer semestre de Derecho en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, lo cual se registra en el desempeño estudiantil asentado por quien realiza esta investigación, al dictar la mencionada materia, durante los períodos académicos que van desde el 2008-2009, hasta el 2017-2018. El periodo 2010-2011 no se registra, debido a que en ese año lectivo, la investigadora no impartió la asignatura.

Es importante destacar que, en el lapso de tiempo en el que se ha podido valorar el desempeño de los alumnos, la cátedra ha pasado por algunos ajustes. Es en el año

2005 cuando luego de una revisión del pensum se incorpora al Plan de Estudios la materia denominada Lenguaje y Comunicación Escrita, la cual se dictaba semestralmente. Aunque la Carrera era de régimen anual, esta se dictaba en el primer semestre del año, para luego darle paso a la materia Oratoria. Posteriormente, tras una reforma parcial del Plan de Estudios que entró en vigencia para el periodo académico 2013-2014, fue modificado el Programa y la cátedra pasó a llamarse Comprensión Lectora y Redacción, esta revisión incorporó también la materia Redacción de Textos Jurídicos, la cual debían ver los estudiantes en el segundo semestre del año.

Finalmente, tras ser aprobado en el año 2014, el Diseño Curricular realizado siguiendo el modelo por Competencias, la Carrera en su totalidad pasa al régimen semestral y la materia se sigue llamando Comprensión Lectora y Redacción, y se ubicada, de igual forma, en el primer semestre. En la presente investigación, se hace referencia a la asignatura, siempre, con la denominación Comprensión Lectora y Redacción.

En la cátedra, durante los periodos tomados en consideración (2008-2009, hasta el periodo 2017-2018), se puede observar la relación de inscritos que finalizan, en los datos expresados en la tabla 1, en los literales referidos al número y porcentaje de alumnos aprobados y reprobados; y, en la tabla 2, el nivel de desempeño (alto medio, bajo) de los estudiantes. Ambas tablas, recogen los resultados reseñados en los Informes Técnicos sobre el desempeño en el área de la escritura, de los estudiantes de primer semestre de Derecho.

La Tabla 1 presenta el número de alumnos inscritos, al principio y al final de cada periodo, así como el número de estudiantes que aprobaron o no la materia, con su correspondiente porcentaje. En resumen, se evidencia que, iniciaron el curso 371 estudiantes y lo finalizaron 337, en total, de los cuales aprobaron 265 estudiantes y reprobaron 82, lo que representa un 76 % y 24%, respectivamente.

Tabla 1

Relación de inscritos que finalizan, aprobados y reprobados en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción del pregrado en Derecho

	Semestre octubre-febrero					
	Nro. de estudiantes				**% de estudiantes**	
	Inscritos					
Periodo	**Inicio**	**Fin**	**Aprobado**	**Reprobado**	**Aprobado**	**Reprobado**
2008-2009	42	40	39	1	98	2
2009-2010	42	35	31	4	89	11
2011-2012	48	45	35	10	78	22
2012-2013	47	41	34	7	83	17
2013-2014	46	42	28	14	67	33
2014-2015	42	40	29	11	72	28
2015-2016	43	36	23	13	64	36
2016-2017	29	23	15	8	65	35
2017-2018	46	45	31	14	69	31
	f_{Ti}= 385	f_{Tf}= 347	$f_{T\,A}$ = 265	f_{TR} = 82	$\bar{x}_A$= 76%	$\bar{x}_R$= 24%

En la tabla 2 se observa que el puntaje mínimo alcanzado, para los años seleccionados, fue de 01 y el máximo de 20 puntos en una escala del 0 al 20. El desempeño promedio mínimo fue de 10,76 (en el periodo 2013- 2014) y el máximo de 14,00 puntos (en el periodo 2008-2009). El desempeño promedio general fue de 12,33 puntos; de un total de 337 estudiantes evaluados. Al observar el valor de la media, se puede concluir que el rendimiento general de los estudiantes ha sido bajo, ya que 175 estudiantes, es decir, el 51% de los estudiantes obtuvieron calificaciones definitivas de entre 01 y 12 puntos; mientras que el 49% restante, estuvo distribuido entre los niveles de desempeño medio y alto; siendo los puntajes del nivel medio, las calificaciones comprendidas entre los 13 hasta los 16 puntos, calificaciones estas

obtenidas por 133 personas, lo que representa el 38% de los estudiantes, y los puntajes del nivel alto, los conformados por 39 estudiantes, quienes representaron el 11% del total.

Tabla 2

Desempeño de los estudiantes de primer semestre de Derecho en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción

	Niveles de desempeño					
Periodo	Intervalos Ptc. Mínima-Máxima	Alto 17-20	Medio 13-16	Bajo 1-12	N Total	$\overline{x}$
2008-2009	05-19	9	21	10	40	14,00
2009-2010	07-18	2	20	13	35	13,2
2011-2012	08-19	9	12	24	45	12,64
2012-2013	04-20	6	19	16	41	12,68
2013-2014	02-17	1	15	26	42	10,76
2014-2015	02-18	4	13	23	40	11,20
2015-2016	02-19	2	12	22	36	12,7
2016-2017	06-18	5	8	10	23	12,69
2017-2018	05-17	1	13	31	45	11,15
		$\sum_a$= 39 11%	$\sum_M$= 133 38%	$\sum_B$= 175 51%	∑N= 347	$\overline{x}$ =12.33

Fuente: Tomado de Salazar (Informes Técnicos: 2008, 2018).

Justificación y propósito

El propósito de la presente investigación es contribuir al conocimiento sobre la ejecución en la composición escrita, con énfasis en el texto argumentativo, de los estudiantes de recién ingreso en la carrera de Derecho, considerados novatos, a partir de la comparación de la ejecución que presentan sus profesores, considerados en este

estudio los expertos en el área, como vía para generar lineamientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción.

Con ello se evidencia labor fundamental del docente de apoyar al estudiante, a través de la enseñanza, en el logro de los aprendizajes y, por su parte, la del estudiante se enfoca en desarrollar su pensamiento estratégico a través de la tarea de "aprender a aprender".

Enseñar y aprender son actividades complejas y hacerlo en la universidad las reviste de rigor, pues de ellas depende la formación del futuro profesional. Es importante destacar que sendas acciones están supeditadas al adecuado uso del lenguaje, ya que a través de él se articula el proceso formativo y se asegura el exitoso desempeño en el ejercicio de una profesión.

Cassany (2005) sostiene que los procesos mentales superiores son: "el grupo de procesos y estrategias menos estudiado, el más desconocido y, también, el que recientemente ha despertado el interés de los expertos" (p. 19).

> La mayoría de los estudios sobre este campo son experimentos que analizan el comportamiento de los escritores mientras escriben. Comparan lo que hacen los profesionales y los expertos con lo que hacen los estudiantes, y de esta manera pueden aislar las estrategias de composición que utilizan los escritores competentes. El conjunto de estas estrategias constituye propiamente el buen proceso de composición. (Cassany, 2005; p. 119).

En la disciplina jurídica, cuando se hace referencia al aspecto escrito se observa que:

> Para los abogados dominar el idioma y los recursos de la comunicación escrita es indispensable por varias razones: en primer lugar porque trabaja solo con ideas, y el idioma es el medio de comunicación de las ideas; además, porque gran parte de su función implica algo más que conocer la respuesta correcta. El abogado tiene que convencer…" (Ruiz Báez, 2007; p. 18).

Es por ello, que la carrera está concebida para formar un abogado cuyo perfil cobra forma gracias la excelencia en el manejo del lenguaje, haciendo especial énfasis en la calidad de la expresión escrita. Decir que el abogado tiene que convencer, implica asumir el papel transversal de la argumentación, ya que ella es la clave para la construcción de textos jurídicos.

Según Rodríguez de Almeida (2009) para redactar textos jurídicos es necesario "el conocimiento del lenguaje y el funcionamiento de los signos lingüísticos escritos, del vocabulario, de las reglas gramaticales y de las funciones del lenguaje para poder elaborar un texto riguroso, con sentido, y capaz de convencer" (p. 113).

En este sentido:

> La argumentación o capacidad de argumentar consiste en presentar pruebas- argumentos- que confirman nuestra tesis o idea con el fin de conseguir adhesiones a la misma, o también poder refutar las tesis contrarias a la nuestra, para conseguir convencer a nuestros destinatarios…Es decir, la finalidad de la argumentación es convencer… (Rodríguez de Almeida, 2009; p. 114).
>
> Destaca la frecuencia con la aparece la palabra convencer cuando se habla de argumentación, lo que le confiere una importancia que se hace mayor aún, al constatar que, trabajos como el Proyecto Tuning América Latina, promovido en la región para emular el realizado en Europa; presentan entre las seis competencias más importantes, de acuerdo a una consulta previamente llevada a cabo: "La capacidad de razonar y argumentar jurídicamente y, la Capacidad para redactar textos…" (Beneitone et al., 2007; p. 123).
>
> Además, dicho proyecto, indica que:
>
> …un desafío básico consiste en la creación, en nuestras facultades de Derecho, de un espacio de reflexión crítica de los actores comprometidos con la enseñanza de la disciplina, avanzando en la búsqueda de consensos, en: (a) la necesaria renovación del sistema de enseñanza del derecho (por ejemplo,

> innovaciones pedagógicas, análisis curriculares, etc.); (b) la utilización de un sistema de enseñanza/aprendizaje del derecho basado en las competencias requeridas por los futuros profesionales y empleadores… (pp. 130-131).

Estas consideraciones impulsan el desarrollo de trabajos de investigación que propicien la reflexión acerca del sistema de enseñanza y de las preguntas sobre las mejores prácticas para la enseñanza del Derecho, en función a la realidad del entorno.

En este orden de ideas, es importante mencionar que las razones que motivan el presente trabajo son de tipo teórico y práctico. Las razones teóricas encuentran sustento en lo mencionado hasta este punto y las razones prácticas, proceden, fundamentalmente, de la experiencia de la autora al formar parte del equipo que labora en la Escuela de Derecho de una Universidad venezolana y desde esta experiencia en desarrollo poder contribuir al mejor desempeño de los estudiantes en las áreas de la comprensión de la lectura y de la composición escrita.

La docencia en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, dictada en el primer semestre de la Carrera de Derecho y el trabajo en el seguimiento al procedimiento de Atención al Estudiante la Escuela de Derecho, han permitido reunir información valiosa acerca de la impresión de estudiantes y profesores acerca de los problemas más frecuentes a la hora de enseñar, aprender y producir textos argumentativos.

La atención a estudiantes, implica el debido registro y seguimiento de casos y el cumplimiento de actividades orientadas a mejorar el proceso de aprendizaje. Desde este ámbito se percibe con preocupación que el estudiante que ingresa se enfrenta, sin las herramientas necesarias, a una carrera que exige mucha lectura y un rápido procesamiento de información compleja, propia de una disciplina con una jerga característica, una suerte de vocabulario propio que el estudiante debe apresurarse a manejar.

Además, resulta reiterado el comentario de profesores que indican que los estudiantes razonan y argumentan bien de manera oral, mientras que la misma actividad de forma escrita les resulta difícil, incluso en avanzados años de la carrera, aspecto que guarda relación con lo que expone Cassany (2005) cuando indica que hablar y escribir corresponden a dos sistemas comunicacionales distintos, señalando en relación al escrito que:

No se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente… adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral (p.1).

Ante esta situación, interesa conocer las diferencias entre novatos y expertos, ya que se evidencia que los novatos lo son, no solo porque son incipientes en la carrera, sino porque presentan debilidades para adaptarse al sistema universitario; lo que se intuye tiene que ver por un lado, con el impacto que origina el cambio de la metodología del nivel anterior, al propio de la universidad y sus exigencias; pero, además, por una serie de debilidades en la expresión escrita, evidenciadas en el rendimiento académico, que interesa solventar prontamente (Salazar, 2008-2018).

Una consecuencia de esas debilidades se observa en el número de repitientes, que según un informe presentado por Hernández (2011) “en el primer semestre correspondiente al periodo académico 2008-2009, repitió el 42, 5% de la totalidad de los estudiantes del curso. Para 2009-2010, la estimación es del 41, 5%” (p.3). En las materias vinculadas con el desarrollo de las competencias en la lectura y en la escritura, “el total de repitientes para el periodo 2008-2009 era de 60 estudiantes y para el 2009-2010, 78 repitientes” (Hernández, 2011; p.p. 5-6).

Manuale (2007) considera que la idea de una enseñanza estratégica supone que, al enseñar, los docentes se basen en el conocimiento que poseen de cómo aprenden sus alumnos. Entre los principios sobre el aprendizaje estratégico se observa que “los alumnos expertos deben desarrollar un repertorio de estrategias de

aprendizaje eficiente, así como también ser conscientes de las actividades que realizan y controlarlas (Manuale, op. cit, p.p. 24-25).

De acuerdo con lo anterior, el estudio evidencia su *conveniencia* en cuanto servirá para determinar la utilidad pedagógica de conocer las diferencias en el rendimiento, las estrategias y los procesos cognitivos involucrados en la composición escrita de textos argumentativos por parte de estudiantes de primer semestre (novatos) y docentes (expertos) de la carrera de Derecho, de modo que a través de ellas, ya que, con base en ellas, se podrán proponer lineamientos para el aprendizaje y enseñanza en el área.

La *relevancia social* de la investigación se ubica en los beneficios que se espera que el estudio genere en cuanto: (a) la producción de conocimientos relativos a la utilidad conocerlas diferencias en el rendimiento, las estrategias y los procesos cognitivos involucrados en la composición escrita de textos argumentativos por parte de estudiantes de primer año (novatos) y docentes (expertos) de la carrera de Derecho de una universidad venezolana; ámbito en el que no se hallan estudios similares anteriores; (b) la información recopilada estará a la disposición del equipo profesional que labora en la Universidad, lo cual permitirá difundir los hallazgos e implementar las recomendaciones derivadas de la investigación, en función de la mejora en el aprendizaje y enseñanza en el área y (c) la posibilidad de desarrollar programas de intervención, destinados a la población estudiantil, especialmente a la del primer semestre de la carrera Derecho, beneficiarios directos de esta investigación, que contribuyan al desarrollo de estrategias por parte de los estudiantes, que contribuyan a la mejora en el rendimiento en la composición escrita de textos argumentativos.

Las *implicaciones prácticas del estudio* están relacionadas al hecho que, conociendo las diferencias en el rendimiento, las estrategias y los procesos cognitivos involucrados en la composición escrita de textos argumentativos por parte de estudiantes de primer semestre (novatos) y docentes (expertos) de la carrera de Derecho, se espera poder ofrecer lineamientos concretos para el aprendizaje y

enseñanza de la composición de textos argumentativos, de modo que los mismos contribuyan en la planificación de estrategias para el programa de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, una vez que el profesor pueda identificar fácilmente las características que describen los textos presentados por los estudiantes, para poder, no solo ubicarlos en un punto específico entre el novato y el experto, sino para, a través de la guía sugerida, promover estrategias de enseñanza que lo inviten a mejorar sus composiciones, ser estratégico en la elaboración de textos y consciente de sus propios procesos cognitivos involucrados en la tarea de escribir y argumentar, en definitiva, aprender a aprender.

En cuanto al *aporte teórico,* cabe considerar que la mayoría de los estudios sobre la composición escrita de textos argumentativos son de tipo cualitativo, por otra parte los estudios que sirven de base para esta investigación no trabajan puntualmente en las diferencias entre expertos y novatos ni únicamente con la carrera Derecho, por tal motivo, el presente trabajo llenará un vacío de conocimientos al tratarse de una investigación de tipo descriptivo-comprensiva, apoyada en un diseño de estudio de caso; utilizando como técnicas: entrevistas guiadas, análisis de contenido y análisis apoyado en estadística descriptiva.

Con relación al *aporte metodológico,* se han creado dos instrumentos: (a) un guión abierto de preguntas y (b) una prueba sobre escritura argumentativa, estos tendrán validez de contenido por juicio de expertos y fiabilidad; en el primer caso por concordancia de jueces y en el segundo, por la fórmula 20 de Kuder-Richardson.

La finalidad de ambos instrumentos ha sido evaluar en los profesores y en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas, el rendimiento en la composición escrita (la escritura como producto) de textos argumentativos y las estrategias y procesos psicológicos involucrados (la escritura como proceso) en la composición de textos argumentativos. Los mismos al ser diseñados y validados con población venezolana podrán ser administrados por otros investigadores en el área, previo permiso de sus autoras y su pertinente adaptación.

El *interés personal* para el desarrollo de la investigación, radica en la necesidad de conocer trabajos previos vinculados con el área de la Composición escrita y contribuir con la investigación que se realiza, al desarrollo de estrategias ideadas para atender, exclusivamente, al estudiante que ingresa en la universidad a estudiar Derecho y que, en la mayoría de los casos, lo hace con un escaso conocimiento acerca de la manera en la que debe redactar textos; situación que se agrava cuando en el resto de las cátedras espera que la realidad se revierta en un semestre de clases de Comprensión Lectora. Lo que se desea es que los lineamientos derivados del estudio sean un primer insumo para disminuir la brecha entre el ideal de escritor experto y del novato que se inicia en la universidad, a partir del trabajo en la cátedra.

En resumen, se espera que el estudio acerca de la manera en la que los expertos resuelven los problemas vinculados a la composición de textos de tipo argumentativo, los criterios que emplean para la toma de decisiones y las estrategias que utilizan para escribir, permita ayudar a proponer formas de hacer menos complicado el camino del aprendiz y favorecer el proceso para lograr un alto nivel de rendimiento (Orantes, 2003).

En atención a lo expuesto se formula a continuación el problema de investigación del que se ocupa este estudio.

Enunciado del problema

¿Cuáles diferencias presentan los estudiantes cursantes de primer semestre de Derecho asumidos como novatos en comparación con los profesores como expertos en cuanto a la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos y cuáles estrategias de aprendizaje y enseñanza es posible proponer para el desarrollo de la pericia en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Analizar las diferencias en la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos por parte de estudiantes de primer semestre (novatos) y docentes (expertos) de la carrera de Derecho, con la finalidad de proponer lineamientos para el aprendizaje y enseñanza que contribuyan al mejoramiento del desempeño de los estudiantes en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción de una universidad privada del área metropolitana de Caracas.

Objetivos Específicos:

1. Identificar en los estudiantes el nivel de rendimiento/desempeño en la comprensión de la lectura en función de la ejecución de estrategias en la comprensión de la lectura como factor asociado a la composición escrita de textos argumentativos.
2. Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el nivel de rendimiento/desempeño en la composición escrita de textos argumentativos para clasificar el Tipo Experto o Tipo Novato.
3. Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el tipo de rendimiento/desempeño en función de la ejecución de estrategias en la composición escrita (experto-novato) de textos argumentativos.
4. Evaluar en los docentes de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos.
5. Comparar el perfil de ejecución de los estudiantes (novatos) y los docentes (expertos) de la carrera de Derecho en una universidad privada del área metropolitana de Caracas.

6. Proponer lineamientos de aprendizaje y de enseñanza (la escritura como proceso de interacción) dirigidos a docentes y estudiantes, para favorecer la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos en la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas.

Capítulo II. Revisión de la literatura

Marco referencial de investigaciones previas

Cabe destacar que, en la revisión de la literatura realizada hasta los momentos, se registran estudios sobre diferencias entre expertos y novatos en comprensión de la lectura y en composición escrita de textos argumentativos y estrategias, pero no se han localizado estudios previos que aborden de manera conjunta las categorías de estudio consideradas: ejecución de expertos y novatos en de la composición escrita de textos argumentativos en la carrera de Derecho, estrategias cognitivas y las intervenciones didácticas involucradas.

Scardamalia y Bereiter (1992, pp.43-64) desarrollaron una investigación documental cuyo objetivo fue analizar dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: *Decir el conocimiento* (procesos seguidos por los novatos) y *Transformar el conocimiento* (procesos seguidos por los expertos), para luego presentar las diferencias halladas entre ambos tipos de escritores.

Sendos autores, indicaron que en el modelo *Decir el conocimiento*, se genera un texto a partir de los requisitos de un tópico sencillo y ajustado a un género de escritura conocido; pero sin seguir una planificación u objetivo. El escritor novato ubica los identificadores del tópico o pistas para buscar en la memoria y hallar conceptos asociados a los requisitos tanto al tópico como al género. Utilizan cualquier conocimiento almacenado que esté relacionado con lo que tratan de recordar. Este tipo de escritor realiza sus textos en poco tiempo y no realiza revisiones.

Luego, continúan con el modelo *Transformar el conocimiento* el cual describe los procesos llevados a cabo por los expertos. En él, está contenido como un

subproceso el modelo, *Decir el conocimiento,* en cuanto a la recuperación de la información en la memoria, pero con mayor cantidad de estímulos, ya que transformar el conocimiento requiere un proceso complejo de solución de problemas que implica, lo que han denominado estos autores como espacios problema: *contenido* y *el retórico*. Scardamalia y Bereiter (1992) indican que en el espacio *de contenido*, el conocimiento se resume a las creencias del escritor y las operaciones que realiza se refieren a las deducciones que llevan a las mismas. En el espacio *retórico*, el conocimiento está en las representaciones del texto y sus objetivos, y las operaciones son las que permiten modificar el texto.

Finalmente, con relación a las diferencias entre los tipos de escritores que se desprenden de estos modelos, los *novatos*, afirman una creencia acompañada de algunas justificaciones, pero no una línea argumentativa; necesitan que el conocimiento esté agrupado en la memoria o evidenciado a través de las actividades dirigidas por los docentes. El producto final es similar al de un borrador. Los *escritores expertos* utilizan caminos complejos para recuperar la información, ejecutan procedimientos para delimitar, elaborar y refinar conocimientos disponibles.

Por otra parte, Serrano (2001, pp. 26-38) presenta los resultados de un estudio exploratorio cuyo objetivo fue conocer las competencias argumentativas con las que ingresa el estudiante a la universidad a estudiar la carrera docente.

La investigación encontró su justificación en que el proceso de escribir tiene importantes implicaciones cognitivas, por tratarse de una herramienta que promueve la producción y la representación del conocimiento; más aún al tratarse de la composición de textos argumentativos, en los que se debe convencer a otro acerca de una opinión o razonamiento y, sobre todo en la universidad, donde se determina la formación de un profesional.

La investigación se llevó a cabo con 20 participantes de nuevo ingreso, 14 varones y 6 mujeres, con edades comprendidas entre 17 y 21 años que cursaban la cátedra Lenguaje y Comunicación en el primer semestre de la carrera Educación, menciones Lenguas Modernas y Educación Física, de la Escuela de Educación de la

Universidad de los Andes. El procedimiento constó de una exploración inicial (conversación) para conocer al grupo en general y los participantes por separado (datos personales y académicos, y experiencias en la producción de textos).

Se solicitó a los participantes escribir un artículo en el que desarrollaran su opinión sobre el problema de la droga en la juventud venezolana, en página y media, durante una sesión de clase. Para evaluar las producciones, desde una postura cognitiva/textual, se determinaron cinco niveles de desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes, cada uno integrado por subcategorías ordenadas progresivamente. El primer nivel denotaba la ausencia de una estructura mínima de opinión y de un argumento, y el quinto, indicaba la presencia en el texto de una opinión y, al menos, dos argumentos relacionados, seguidos de información acerca de otros puntos de vista. Las características de la estructura argumentativa (niveles) y sus respectivas subcategorías, se agruparon como sigue:

Nivel I.

1. La opinión y argumentos no se relacionan con el tema[1] de la tarea.
2. La opinión y argumentos no se relacionan con el tópico[2] de la tarea.
3. El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes y críticas.
4. Listado de ideas sin explicitación de la opinión.

Nivel II.

1. No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen.
2. Hay opinión, seguida de argumentos no válidos.

Nivel III.

1. Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos no relacionados explícitamente.

---

[1] Significa idea global que informa sobre la propuesta de la obra. Noción de tema, motivo y tópico Tomado de: http://www.slideshare.net/Cemlire/tema-motivo-y-tpicos lámina nº. 6

[2] Significa lugar común, ibid lámina nº12.

2. Hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos relacionados explícitamente.

Nivel IV.

1. Hay opinión, dos o más argumentos válidos y consideraciones de otros puntos de vista.

En cuanto a los resultados generales alcanzados en dicho estudio, el investigador encontró que el 70% de los participantes se ubicaron en el nivel I y II; es decir, 25% en el nivel I, con textos caracterizados por un conjunto de ideas con ausencia de opinión y de argumentos; y 45% en el nivel II, siendo sus producciones, textos en los que se expresan opiniones y, en ocasiones argumentos, pero privados de coherencia.

Tanto el nivel III como el IV, contaron con el 15% de los participantes. Sus textos se aproximaron a la estructura argumentativa, al presentar opiniones y argumentos, algunas veces de manera explícita.

Con relación a la pauta de evaluación de las competencias del estudiante en la producción de textos argumentativos seguida por Serrano (2001), desde la postura cognitiva/textual, se procedió a realizar un análisis del nivel superestructural (la tesis, el cuerpo argumentativo y conclusión) que permitió evidenciar un conjunto de rasgos semántico-textuales para reflejar las capacidades de los estudiantes para organizar un texto escrito argumentativo de acuerdo con una tarea concreta. El análisis indicó la ausencia de tesis y de razones para elaborar un texto coherente, a lo que se añade que en la mayor parte de los escritos la información no estaba organizada. Ningún texto fue considerado completo, según el nivel superestructural. Solo tres de ellos se aproximaron a la estructura requerida, pero algunos no cuentan con conclusiones.

No se observaron ideas que cumplieran con los parámetros de una tesis, solo opiniones, y se notaron dificultades para formular argumentos, lo que lógicamente conduce a la ausencia de conclusiones, aunque en algunos casos las hubo, pero no relacionadas con el argumento central. En este sentido, el análisis refleja que la mayoría de los escritos no se organizaron siguiendo la estructura argumentativa.

Ninguno reunió todos los aspectos que se espera encontrar integrados en un texto coherente, lo que quiere decir que el grupo mostró debilidades en la composición de textos con una mínima estructura argumentativa.

Los resultados obtenidos en el estudio, permitieron concluir que el grupo que ingresó en la universidad para cursar la carrera de Educación, lo hizo carente de competencias para construir textos escritos de orden argumentativo. La evaluación de las producciones evidenció un escaso conocimiento de las categorías esquemáticas del discurso argumentativo, específicamente en lo relacionado con la organización y enlace entre las ideas, lo que sugirió la necesidad de un trabajo pedagógico en el aula.

Otra investigación, fue la desarrollada por Torres (2004) con el objetivo de identificar las condiciones más favorables para la escritura de un ensayo argumentativo. La iniciativa surgió luego de trabajar con un grupo de alumnos de los últimos años de la secundaria, en un colegio privado ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia.

Para realizar la revisión bibliográfica, partió de la consideración de un ensayo argumentativo como un tipo de texto estructurado alrededor de una tesis o conclusión que es elaborado en forma personal, en torno a una opinión.

En el trabajo se identificaron tres posiciones teóricas en la enseñanza de la escritura. La *posición literaria*, hace énfasis en el texto y supone el desarrollo de estrategias con las que se pueda estimular el proceso creativo de un escritor. La *posición cognoscitiva*, distingue las etapas de la composición: planificación, revisión, lectura, relectura, evaluación; contempla la reflexión y la metacognición y reconoce que la escritura es una habilidad para estudiar y aprender. La *perspectiva sociocultural*, asume la escritura como un proceso social, determinado por las condiciones del contexto donde se produce, determinadas por la cultura o por el sentido en el que se construye en la interacción. De estas tres posiciones teóricas las últimas representan desafíos pedagógicos reales frente a la escritura de un ensayo.

La autora indicó la necesidad de promover la interacción en el aula, con el docente y entre pares. También se resaltó la importancia de la escritura como una

actividad dirigida a conseguir un propósito, que se ve favorecido al recibir instrucciones claras, ya que se contribuye con el proceso de planificación, porque quien escribe un ensayo argumentativo debe tener en cuenta las circunstancias particulares en la que este se produce, siguiendo los siguientes parámetros: ¿quién?, ¿a quién?, ¿en qué contexto?, ¿con qué propósito?, ¿con qué recursos?

La discusión de los resultados de esta investigación concluyó que, contextos adecuados de aprendizaje generan mejoras significativas en la escritura de argumentos razonados, conectados, lógicos y coherentes que promueven el desempeño académico general de los estudiantes.

En este orden de ideas, Noriega y Fuentes (2007) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la ejecución de estrategias metacognitivas y el desempeño en las producciones escritas de textos argumentativos, realizados por estudiantes de la carrera de Educación Preescolar. Estudio que se justificó por la relevancia del proceso de la composición escrita para el desarrollo académico de los profesionales de la docencia, el cual requiere del estudiante el conocimiento consciente de estrategias metacognitivas que le permitan comunicarse eficazmente.

La metodología utilizada fue no experimental, el tipo y diseño fue correlacional transeccional, la muestra estuvo integrada por 16 estudiantes universitarias pertenecientes al tercer año de Educación, mención Preescolar. Los instrumentos utilizados fueron: (a) una “Escala de Estimación para evaluar el desempeño de la composición escrita de textos argumentativos”, elaborado por Cassany (1999) que evalúa aspectos como la pragmática del discurso, coherencia, cohesión, concordancia, signos de puntuación y ortografía y (b) un “Cuestionario de Autoinforme sobre uso de estrategias metacognitivas en el proceso de composición escrita de textos argumentativos” elaborado por Noriega y Fuentes (2007). A este instrumento se le determinó la validez de contenido por juicio de expertos y la confiabilidad por el método de dos mitades, obteniéndose un alto nivel de confiabilidad (r= 0,94).

Los resultados del estudio mostraron, que el coeficiente de correlación obtenido por el sistema de Pearson, para las variables en estudio, fue negativos (r=-0,272), lo que revela que no existe relación directa entre el nivel de ejecución de estrategias metacognitivas y el nivel de desempeño en la escritura de textos argumentativos. Asimismo, las investigadoras destacan que se evidenciaron niveles específicos de desempeño en la composición de textos argumentativos (muy buena, buena, regular y deficiente) y niveles específicos de ejecución de estrategias metacognitivas, destacando las estrategias de control y evaluación como las más utilizadas.

Se recomendó desarrollar nuevas investigaciones que determinen las características específicas de un escritor con excelente desempeño en la redacción de textos argumentativos. De igual forma, se sugirió incorporar en estudios similares, otras variables como por ejemplo, las relacionadas con aspectos como: motivación, tiempo dedicado a la composición, ambientes en el que se desarrolla, entre otros, que pudieran dar nuevos aportes al proceso educativo.

Andrade (2009, pp. 297-340) emprendió una investigación que tuvo como objetivo evaluar el comportamiento en la escritura de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y ofrecer una propuesta académica con posibles lineamientos a seguir por la institución para fortalecer esta habilidad en los estudiantes. El trabajo estableció las características de un escritor inexperto y destacó el perfil del escritor competente en la universidad y los enfoques teóricos que tocan al proceso de la escritura.

La investigación fue exploratoria-descriptiva; población promedio que existía para el II periodo del año de 2006 y I periodo de 2007 en la Universidad, periodos en que se aplicaron las encuestas, era, aproximadamente, de 4.588 estudiantes de pregrado. El proceso estadístico fue el método probabilístico y el criterio usado fue el de muestreo aleatorio simple, ya que se contaba con una población homogénea en la condición básica de inclusión: estudiantes de pregrado de los programas de la universidad.

El instrumento utilizado fue una prueba descriptiva mixta que constó de dos partes. La primera, planteaba una encuesta diagnóstico diseñada en forma de test; el cuestionario fue realizado con preguntas cerradas y comprendió dos secciones relacionadas con: (a) Datos personales, que abarcaron las variables del programa al cual pertenece, semestre, sexo y edad, (b) Hábitos y actitudes de los estudiantes, referenciados con la dedicación, gustos, preferencias, metodologías utilizadas, medios, circunstancias, valoración y relación de la escritura con la universidad y los maestros.

La segunda parte fue diseñada como encuesta de evaluación programática, en ella se presentó la prueba de nivel de redacción, la cual presentó tres preguntas abiertas, en las que se evaluaron las competencias: lingüística, comunicativa y pragmática. El cuestionario se refiere a la comprensión de un texto argumentativo y a la producción escrita de una reseña, ensayo y creatividad. La autora resume los resultados que definen el perfil escritural de los estudiantes de la universidad con las siguientes características:

El universitario en su tiempo libre prefiere ver televisión, hacer deporte, leer y por último escribir. Prefiere escribir en la computadora. Escribe cuando quiere y cuando se lo exigen. Lo hace en casa, los fines de semana y en la universidad prefiere escribir en los espacios abiertos. El estado de ánimo no interfiere a la hora de producir textos. Lo que más escribe son trabajos para la universidad y dentro de ellos ensayos, resúmenes, artículos y proyectos de investigación. Para escribir se ayuda con recursos de Internet, luego de diccionarios.

Después del español, el idioma en que prefiere escribir es el inglés. Los mayores problemas al escribir son la ortografía, el léxico y la estructura de textos; así como la desmotivación. Lo que más se le facilita para escribir son oraciones y párrafos, y lo menos, textos. Revisa el texto para corregirlo hasta dos veces e insiste. La habilidad que más desarrolla en clase es la escucha, luego hablar y leer y, por último, la escritura.

Continúa Andrade (2009) señalando que algunas veces los profesores indican cómo escribir. Cuando los docentes asignan trabajos escritos los evalúan, leyéndolos y devolviéndolos. En un 5% permiten que se vuelva a rehacer sin calificar. No hay intercambio con compañeros para corregir. No se evalúa el proceso sino el producto escrito.

La mayoría de los estudiantes se autocalifica de buenos y regulares escritores. Es importante destacar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, el programa más aventajado en la escritura es Derecho, con un dominio escritural promedio bueno, se podría inferir que los resultados ponen de manifiesto que, como futuros juristas tienen bases más sólidas sobre aspectos gramaticales que los estudiantes de otros programas. Se concluyó que los niveles medios obtenidos en la escritura de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, no satisfacen un rendimiento escritural propio de los estudiantes de educación superior.

Enfocado también en el área de interés, Martínez (2010, pp.35-47) desarrolló una investigación con el objetivo de analizar las dificultades de los escritores novatos en el proceso de composición escrita en el entorno académico universitario y determinar las estrategias empleadas por los expertos para superarlas. Para ello se basó en los aportes del modelo psicolingüístico en la escritura productiva para describir las dificultades, específicamente aquellas vinculadas con el subproceso de la planificación, que presentan los novatos y la estrategias que demuestran los expertos en la composición textual.

De acuerdo con lo expresado por el autor, un descubrimiento fundamental es que los estudiantes, con frecuencia, fallan en la planificación de la escritura; es decir, en la generación de ideas, la consideración de su importancia con relación al objetivo y la estructuración de las mismas antes de comenzar a escribir. Observó además que los estudiantes inexpertos no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la composición escrita, porque no son capaces de coordinar los diversos pasos y habilidades que se requieren para escribir adecuadamente. Al no realizar estas actividades previas a la redacción, intentan llevar

a cabo dos tareas simultáneamente: crear, evaluar y organizar los pensamientos (planificar); mientras redactan. Los resultados muestran textos de un nivel bajo en calidad.

La estrategia más empleada por los novatos es la de redactar todo lo que les viene a la mente, sin atender a las necesidades del lector. Los novatos no emplean estrategias para encontrar información en la memoria para la producción textual y suelen producir informaciones irrelevantes y redundantes. Por otra parte, los expertos se caracterizan por la forma como emplean los tipos de conocimientos y por los subprocesos de planificación, textualización y revisión en el acto de la composición; así como por su manera de buscar ideas, hacer esquemas mentales, redactar.

Se concluye que es fundamental ayudar los novatos a desarrollar las habilidades de planificación propias de los expertos, para ello es preciso trabajar en la recuperación de información, en cómo tomar notas de diferentes fuentes y redactar textos sobre temas ya investigados, ya que los estudiantes deben ser capaces de escribir para una audiencia determinada y con un propósito claro, con conceptos organizados en una estructura coherente. Para ello debe realizar borradores y sus prioridades deben ser, planificar lo que va a decir y darle respuesta a las preguntas: qué va a contar y cómo va a contarlo.

Otero y Fuentes Aldana (2010) realizaron un estudio con el objetivo de caracterizar la ejecución de estrategias en estudiantes de octavo grado de Educación Básica, clasificados en expertos y novatos, en función del desempeño en la comprensión de la lectura y en la resolución de problemas; igualmente interesó establecer la vinculación con el rendimiento estudiantil y determinar la significación que le otorgaban a estas condiciones.

La investigación fue de carácter descriptivo comprensiva y el diseño correspondió a un estudio de caso y de correlación. Las unidades de análisis estuvieron constituidas por 17 niñas y 23 niños cursantes de octavo grado de un colegio del Municipio Chacao, en Caracas. Para la recolección de los datos se aplicó una prueba mixta de Comprensión de la Lectura (CL) y Solución de Problemas (SP),

un auto-reporte sobre el uso de estrategias y para la entrevista guiada, un guión abierto. El rendimiento estudiantil fue recopilado de los registros de la institución. La validez de contenido de los instrumentos se determinó a través del juicio de expertos. La Prueba y el auto-reporte presentaron una confiabilidad de 0,76 ; 0.90 y 0,92 ; 0,85 obtenidos a través del coeficiente Kuder Richardson y Alfa de Cronbach, respectivamente. La fiabilidad del guión fue determinada por concordancia de jueces**.**

Los datos cualitativos de la entrevista guiada se procesaron a través de una matriz de análisis hermenéutico, los datos cuantitativos fueron procesados a través del análisis de la estadística descriptiva e inferencial. Los resultados permitieron caracterizar las estrategias ejecutadas por los estudiantes y establecer una correlación media entre el Rendimiento Estudiantil y la Comprensión de la Lectura (r = 0,40), baja entre el Rendimiento Estudiantil y la Resolución de problemas (r = 0.20) y entre la Comprensión de la Lectura y la Resolución de Problemas (r = 0.28). Finalmente, se propusieron lineamientos para los docentes, el estudio ha contribuido al cuerpo de conocimientos que se desarrollan en la línea de investigación “Procesos de enseñanza y aprendizaje: un enfoque cognoscitivo”.

Marco Referencial Teórico Conceptual

La composición escrita de textos.

Un texto es “cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación… pueden ser orales o escritos, literarios o no, para leer o escuchar, o para decir o escribir…” (Cassany, Luna y Sanz, 2007, p. 313).

El punto focal en esta investigación lo constituye la composición del texto escrito, ya que, haciendo eco de las palabras de Serrano (2008) acerca de la importancia de la escritura en la universidad, expresa la necesidad de:

> …Plantear como tarea prioritaria incorporar a los estudiantes como formando parte de una comunidad discursiva en la que se comparten intereses por un

> área, saberes específicos, ideologías diversas, así como una manera de comunicar el conocimiento a través del discurso escrito. Para alcanzar esta participación es imprescindible el desarrollo de la competencia discursiva escrita. El dominio de esta competencia se podría alcanzar si se promueve que desde lo pedagógico se aborde como línea de interés la enseñanza de la lectura y composición escrita de los tipos de discurso (literario, científico, argumentativo, informativo, entre otros) que las sociedades alfabetizadas han elaborado para comunicar sus intencionalidades (párr. 5).

En esta comunicación, como lo indica Teberosky (1995) la escritura, al ser una actividad intelectual, genera interacciones que influyen tanto en el lector, como en la persona que redacta; porque por un lado va dirigida a comunicar, persuadir o promover cambios en el comportamiento del que lee y, por el otro, el proceso de escribir, requiere de una actividad reflexiva que modifica la forma de percibir, producir y analizar el lenguaje, de quien escribe. Actividades estas, que en ambos casos, dan origen al proceso de la Metacognición.

En este orden de ideas, según Rodríguez García (2008):

> Flavell fue el primero en acuñar el término Metacognición a finales de 1970. Definió la Metacognición como el conocimiento que tiene uno mismo acerca de su propio conocimiento o su propia forma de conocer, así como de controlar y monitorizar la propia cognición. El aprendiz que auto-regula su proceso de aprendizaje, está desarrollando sus habilidades metacognitivas y será consciente de cuándo ha adquirido un conocimiento o una habilidad o cuando no (p.60).

Es decir, la metacognición hace referencia a la noción o conocimiento que tiene una persona sobre los procesos que ella misma realiza para aprender, cómo los ejecuta y cuáles son sus resultados (Flavell, 1976). Es por ello que, se puede decir que el proceso de composición escrita depende del conjunto de estrategias que de forma consciente, utiliza el escritor para realizar un texto organizado, dirigido a un

objetivo claramente definido y fácilmente identificable por el lector; es decir, un texto elaborado adecuadamente.

En este sentido, Cassany (2005) afirma que:

> …los estudios sobre la redacción están descubriendo el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita. No basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos (p. 119).

En concordancia con lo anterior, es relevante mencionar que en la escritura intervienen tanto los procesos mentales básicos como los superiores, y que como actividad reflexiva que es, el desarrollo de la expresión escrita supone, fundamentalmente, la participación de los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje e inteligencia); razón por la cual es necesario hacer hincapié en ellos.

Ciertamente, el proceso de la escritura se materializa gracias a la intervención de los procesos cognitivos básicos o simples, los cuales, según Ortiz (2009) se dividen en "los procesos sensoriales y los procesos representativos…Los principales procesos sensoriales son la sensación, la percepción, la atención y la concentración. Los principales procesos representativos son la memoria, la imaginación e incluso el sueño" (p. 13), y permiten "la identificación de signos gráficos, el reconocimiento de palabras y frases…realizar una caligrafía clara, adecuar el espacio adecuado entre palabras, aplicar las reglas gramaticales (Fuentes Aldana, 2011). Pero, el fin de la investigación que se realiza, es imprescindible destacar que son los procesos mentales superiores los que hacen posible "seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector" (Cassany, 2005, p.19).

Reflexionar acerca de un tema y del conocimiento que acerca de él se tiene, investigar para desarrollar ideas con sustento, evaluar a quién va dirigido el mensaje y por tanto el lenguaje en el que deben expresarse esas ideas; planificar una estructura

que organice el contenido y permita crear un texto coherente; son actividades complejas que requieren del escritor, como lo ha expresado Smith (1983) la activación simultánea de dos procesos, la construcción del texto y el constante cambio del pensamiento, conocimientos e ideas; producto de la reflexión acerca de lo que se quiere decir y de cómo se quiere expresar, proceso que implica releer, elaborar de esquemas, redactar borradores; todo ello en función al tipo de trabajo a realizar, a saber, pruebas, informes, artículos, ensayos; ya que cada uno implica el uso de estrategias de composición distintas.

En este orden de ideas, Serrano (2001) afirma que los enfoques desde los que se estudia la escritura, coinciden en que se trata de un proceso esencial para el desarrollo del pensamiento, al permitir la construcción de conocimiento, lo que implica a su vez, un proceso de autoconocimiento, de comprensión de la audiencia y del contexto que los reúne y que permite su interacción.

En la investigación en desarrollo, la investigadora docente del área de la comprensión de la lectura y la redacción, asume un enfoque psicolingüístico, es decir, una postura que engloba tanto las investigaciones elaboradas en el ámbito de la psicología, específicamente, la rama de la psicología cognoscitiva; como de la lingüística aplicada, de modo que sea posible explicar de qué manera realiza el proceso de composición de textos un escritor experto y un escritor novato, haciendo énfasis en la ejecución de las estrategias que utiliza en el desarrollo del mismo.

Aportes de la psicología cognoscitiva en el estudio del proceso de composición escrita.

De acuerdo con lo expresado por Fuentes Aldana (2006) es posible clasificar la perspectiva de la Psicología Cognoscitiva en dos líneas:

> (a) la línea blanda del cognitivismo, representada por la Escuela Europea o de Ginebra (el enfoque constructivista radical, psicológico y social), (b) la línea dura representada por la Escuela Norteamericana (el enfoque cognitivo de procesamiento de la información y el conexionismo) (p. 1).

A diferencia del conductismo precedente, centrado en los resultados del aprendizaje, en el enfoque cognoscitivo de procesamiento de la información, la atención está puesta "en los procesos de aprendizaje, ya que lo que se busca comprender es el funcionamiento mental del alumno ante la tarea de composición escrita a través del conocimiento de sus representaciones y de las estrategias que utiliza" (Luceño, 2006, p. 146).

Defior (1996) aplaude este énfasis en los procesos al afirmar, refiriéndose al enfoque conductista que, "en el caso de la escritura, sólo se le daba importancia al producto final, sin tomar en cuenta los procesos que conducían a su logro" (p. 46). Además, el autor considera que la psicología cognoscitiva de línea constructivista ha ofrecido un aporte al estudio de los textos escritos, al considerar la interacción entre los procesos internos y externos, resaltando la función de los aspectos psicolingüísticos que tienen lugar en la mente del escritor.

Lo anterior indica, tal como lo destaca Van Dijk (1998), que el proceso de composición de textos demanda la intervención de la cognición, la cual se lleva a cabo a través de la actividad de los procesos centrales del aprendizaje, es decir, "los procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje no es una copia o registro mecánico del material sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento (Beltrán, 1993, p. 19); transformación que resulta esencial en el proceso de composición escrita.

En este sentido, Caldera (2003) afirma que:

> Los aportes de la teoría cognoscitiva a la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la escuela permiten: 1) Redefinir el objeto de conocimiento (el lenguaje escrito); 2) Comprender al sujeto que aprende (los alumnos); y 3) Valorar el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje (p. 368).

Con relación al lenguaje escrito como medio de conocimiento, el modelo cognoscitivo indica que este, bajo una óptica procesual, implica:

> … planificar el escrito (generar ideas, organizarlas y plantearse unos objetivos), textualizar (ejecutar lo planificado realizando borradores) y revisar (diagnosticar y operar en las dificultades encontradas tanto en la planificación como en la textualización, en esta última actividad se revisa primero el fondo y después la forma)… Estas tareas cognitivas relacionadas con la producción de un escrito se plantean en los diferentes estudios realizados en la psicología cognitiva llevados a cabo a partir de 1964 con Rohman y Wlecke y las sucesivas investigaciones, tales como la de Flower y Hayes (1980), Scardamalia y Bereiter (1987) entre otros (Albarrán, 2005, p.546).

Los trabajos antes mencionados han sido precursores de las investigaciones en el área y han tenido como propósito dar respuesta a las dificultades de los alumnos al momento de escribir, dichas investigaciones han generado modelos en los que se concibe la composición escrita como un proceso g pasos conducen al texto como resultado.

Entre estos modelos, según Cassany (2005), el más difundido por su influencia en la enseñanza ha sido el de Flower & Hayes (1980), por tratarse de uno minucioso, que toma en cuenta las apreciaciones de los otros modelos y logra explicar:

> …tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a corto y a largo plazo, formación de objetivos procesos de creatividad, etc.). Sus estudios suelen basarse en el análisis empírico de la realidad y generalmente utilizan métodos variados y complementarios: la comparación de escritores competentes con aprendices de escritor para buscar diferencias de comportamiento, el análisis de los textos y de los borradores, etc. (Cassany, 2005, p. 149).

En síntesis, el modelo de Flower & Hayes (1980), destaca el papel de los procesos cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje. Asimismo, con relación a la persona que aprende, psicólogos constructivistas como Piaget, Bruner y Ausubel, y socioculturales como Vygotsky; mantienen que esta tiene una participación activa en su proceso de aprendizaje, el cual además, está influenciado por el contexto sociocultural.

Esa participación activa comienza desde que se inicia el proceso de adquisición del lenguaje y el pensamiento ejerce un rol preponderante en él. Sobre este tema Piaget e Inhelder (1984) exponen que:

> …en ese proceso formador del lenguaje, el pensamiento desempeña un papel particularmente importante, ya que, contrariamente a los otros instrumentos semióticos (juego simbólico, imitación diferida, imagen mental, dibujo) que son construidos por el individuo a medida de las necesidades, el lenguaje ya está elaborado socialmente por completo, y contiene de antemano, para uso de los individuos que lo aprenden, antes de contribuir a enriquecerlo, un conjunto de instrumentos cognoscitivos (relaciones, clasificaciones, seriaciones, etc.) (pp. 90-91).

Siguiendo tal orden de ideas, Piaget (citado en Fuentes Aldana, 2006) expresa que pensar es:

> …operar, una operación es el acto de interiorización que modifica el objeto de conocimiento, y a su vez el objeto le modifica, esta modificación implica combinar, ordenar, volver a combinar, a ordenar conductas y pensamientos en sistemas coherentes, organizar estructuras… (p. 16).

Piaget llamó a estas estructuras, esquemas y señaló que a través de ellos se "constituye una totalidad nueva que actualiza el equilibrio (de la inteligencia)" (Piaget, 1994, p. 236).

Según Milone (2012) el concepto de esquema estuvo presente en la teoría piagetiana de las estructuras mentales y en la descripción del desarrollo de la

inteligencia, en particular, en los primeros años de vida. Los esquemas son estructuras cognitivas que organizan el comportamiento inteligente, manifestándose en acciones repetibles y generalizables. En dichas reiteraciones, asimilarían diversos objetos del medio que interactúan con el sujeto, ampliando el área de su aplicación (p.45).

Estos esquemas pueden ser elaborados al compartir un mismo lenguaje o código común, ya que "sería imposible aprender un lenguaje sin conocer de antemano o aprender a la vez las complejas perspectivas que supone el uso de un mismo conjunto de símbolos para la representación y la comunicación (Bruner, 1982, p. 184-185).

Es a través del uso de este conjunto de símbolos, que dichos esquemas pueden constituir un sistema de codificación, el cual Bruner (1957, citado en Palacios, 1998) define como "un conjunto de categorías no específicas, relacionadas de modo contingente. Es la forma en que una persona agrupa y relaciona información sobre el mundo y se halla constantemente sujeta a cambio y reorganización (p. 28).

De esta forma, es el continuo reajuste en la organización de la información lo que le permite a la persona aprender, sobre ello y en sintonía con lo dicho previamente, Bruner (citado en Fuentes Aldana, 2006), señala que "el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información que cada persona organiza y construye a su manera" (p.8), prestando especial atención a las formas culturales.

Esta relación entre el aprendizaje y lenguaje como medio para procesar y organizar la información, también la expresa Ausubel al señalar que (2002):

> El lenguaje es un facilitador importante del aprendizaje significativo basado en la recepción y el descubrimiento. Al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y al refinar las compresiones subvervales que surgen en el aprendizaje significativo basado en la recepción y en el descubrimiento, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles (pp.31-32).

En consonancia con su enfoque sociocultural, para Vygotsky (1979) “el desarrollo del lenguaje parte de la transformación que sucede en el individuo de las relaciones sociales en funciones mentales” (p.165). Además, considera que la conducta intelectual de la persona adulta es el resultado de un conjunto de interacciones generadas en su entorno social, el cual le ofrece las herramientas para interiorizar la cultura en la que se encuentra inmersa y asignarle significados (Vygotsky, 1979).

En otras palabras, “el vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior... sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas...” (Vygotsky, citado en Pozo, 2006, p. 197).

Estos importantes trabajos que resaltan el papel activo del aprendiz en su proceso y el rol fundamental del contexto, sirvieron como base para las investigaciones posteriores que se han llevado a cabo para estudiar el enfoque didáctico del proceso de la composición escrita.

Según Albarrán (2005) los investigadores que destacan en el estudio de este enfoque, en el habla española son: “Cassany (1990, 1999), Castelló Badía (1995), Viero Iglesias, Peralbo Uzquiano y García Madruga (1997), González (1999), Lecuona Naranjo (1999), Hernández Marín y Quintero Gallego (2001), Cassany, Luna y Sanz (2001), Lerner (2002), entre otros” (p. 547).

Estos coinciden en señalar que los escritores que planifican el texto, elaboran borradores y revisan; obtienen como resultado un escrito de mayor calidad, un texto que va a satisfacer las necesidades del escritor y del lector porque expresa las ideas y las argumenta o ejemplifica utilizando para ello una gramática correcta, una tipología y unas características textuales adecuadas, lo cual le permite al autor, exponer el contenido de una manera clara y precisa; y al lector, entender con facilidad el mensaje al realizar la lectura.

Lo presentado en este punto permite concluir que los docentes, como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, deben orientar el proceso de la

composición escrita incorporando el enfoque didáctico procesual, ya que al considerar al aprendiz como un constructor activo de su experiencia, este logrará producir mejores escritos, ya que reconocerá que su rol protagónico en la escritura necesita de planificación, textualización, revisión y evaluación (metacognición) y de una constante interacción con su medio cultural.

Aportes de la lingüística en el estudio del proceso de composición escrita de textos.

Ramírez Rueda y Sánchez (2004) destacan el papel de la lingüística en la investigación interdisciplinaria cuando señalan que:

> Desde las primeras reflexiones teóricas que Platón expresa en el Cratillo, hasta la publicación del Curso de lingüística general de Saussure (1995), el estudio del lenguaje ha pasado por un enfoque descriptivo, clasificatorio y normativo que se expresa en las gramáticas, hasta la legitimación de una ciencia lingüística que en nuestros días no puede explicar, por sí sola, problemas de conceptualización y de enseñanza –aprendizaje de la lengua, sin recurrir al apoyo de otras disciplinas como la semántica, la psicolingüística y la sociolingüística, al menos (p.29).

Sobre este particular, Jurado (2000) indica que "quienes nos movemos en el ámbito de las ciencias del lenguaje somos deudores hoy de los aportes de la lingüística del texto, cuando desde estas corrientes hemos intentado poner a prueba estrategias pedagógicas para propiciar la producción escrita… (p. 371). En este sentido, Jurado (2000) también menciona que, entre los aspectos que han llamado la atención del trabajo de los lingüistas, están las tipologías textuales y la retórica en la conducción de la argumentación escrita.

Antes de mencionar estos tipos de textos, es preciso resaltar la figura de Halliday, cuyo trabajo propició el modelo en el que cobra relevancia el componente sociocultural en la comprensión del lenguaje (Halliday, 1979), y destaca su función

comunicativa, ajustando cada texto a las características del mensaje que se desea transmitir y a la audiencia al que va dirigido .

Acerca de estas tipologías textuales Cassany, Luna y Sanz (1997) destacan que:

> …uno de los principales objetivos de la lingüística del texto ha sido establecer una tipología científica y exhaustiva de toda esta variación textual. …se ha formulado el concepto de *tipo de texto*, opuesto a *clase o grupo de textos*, y también a ámbito de uso…un *tipo de texto* es un modelo teórico, con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas… (p. 334).

Los tipos de textos y sus respectivas características, son reunidos en una clasificación presentada por Cassany, Luna y Sanz (1997) en la que parten de la base de que las tipologías "más difundidas y utilizadas son las de Werlich y Adam (1985)" (p.335), por lo que las fusionan e indican que los tipos de textos son: conversación, descripción, narración, instrucción, predicción, explicación, argumentación y retórica (pp. 336-337).

En el estudio de estos aspectos, es fundamental destacar la obra de Teun Van Dijk, quien propone un modelo general de procesamiento de textos que involucra la comprensión escrita y la composición de textos. Cassany (2005) al citar a Van Dijk recoge que el autor:

> A partir de algunos conceptos de la lingüística textual (regla, macroestructura, coherencia, etc.) y siguiendo el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva, elabora un conjunto de reglas para la codificación y descodificación de la lengua. Estas reglas son las operaciones mentales con las que un individuo puede tratar los textos, por ejemplo, extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar la información irrelevante para comprender un texto: o desarrollar ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otro. (Cassany, 2005, p.143).

Señala Cassany (2005) que la propuesta de Van Dijk destaca la capacidad de innovar, de ser creativos, y la reelaboración (la tradición, la copia…) en la

composición. Las ideas que contiene un texto no surgen de la nada, a partir de un acto creativo en un instante de inspiración, sino que son básicamente el producto de la reelaboración de informaciones procedentes de otros textos.

A propósito de los aportes de sendas disciplinas, el propio Van Dijk (1992) señala que la lingüística y la psicología cognoscitiva buscan explicar "cómo se ha adquirido este sistema lingüístico en términos de determinadas condiciones y determinados procesos cognitivos y, sobre todo, qué normas y estrategias se aplican cuando un hablante produce o comprende un texto" (p.20).

Estas condiciones sobre la composición de textos y, puntualmente sobre los de carácter argumentativo, son referidas por Van Dijk (1992) en su trabajo acerca de la Ciencia del Texto. En él, desarrolla entre las superestructuras, las estructuras argumentativas. El siguiente apartado, se dedica a la conceptualización de este tipo de textos e inevitablemente, describe el significado de la argumentación y su papel transversal, tanto en el estudio del Derecho, dado que la población de la investigación está conformada por estudiantes y profesores de esta disciplina, como en el carácter interdisciplinar del trabajo.

Composición escrita de textos argumentativos.

Según Montolio (2000) el argumentativo es el tipo de texto en el que se presentan las razones a favor o en contra de postura o tesis, con el fin de presentar el razonamiento que logrará convencer al interlocutor de las ideas expuestas.

Argumentar implica sustentar una posición con razonamientos para lograr que alguien modifique una opinión, cambiándola o inclusive fortaleciéndola. Es por lo tanto un proceso interactivo cuyos participantes son, por un lado, el que argumenta, o el argumentador, y, por otro lado, los interlocutores o aquellos a los que este se dirige o aspira convencer (Erlich & Shiro, 2011, p.165).

"Entre los textos argumentativos encontramos algunos tipos de ensayos y cartas, artículos especializados, textos jurídicos y discursos" (Frías, 2002, p. 123). E Según Frías (2002) el ensayo argumentativo tiene como finalidad:

> …defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas u otras, fundamentos epistemológicos, filosóficos o de otra índole. Este ensayo exige un planteamiento especial, organización previa de un esquema y tratamiento riguroso del tema (p. 249, 250).

Con relación a las características gramaticales de los textos argumentativos, Cassany, Luna y Sanz (1997) cuando describen los tipos de texto, al hacer mención de la morfología y la sintaxis, señalan que para su redacción se utilizan "verbos del tipo decir, creer, opinar, etc. Relación entre emisor –receptor; presentación del emisor, tratamiento del receptor. Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, adversativas, etc. Conectores: conjunciones causales, adversativas, etc." Y al detallar los aspectos textuales, lo hacen de acuerdo con la estructura y la intertextualidad. La primera, corresponde a la "estructura de la información por partes o bloques; relación entre tesis y argumentos" y la segunda se refiere a las "citas, referencias y comentarios de otros textos" (p. 336-337).

La confluencia de todos estos elementos en un texto constituye una argumentación, aunque en palabras de Boeglin (2008):

> …una argumentación bien elaborada no se limita a presentar y fundamentar una posición: hace falta también tomar en cuenta la posición adversa, analizarla, desmenuzarla, tomar en consideración sus diferentes elementos y discutirlos. No se trata sin embargo de confrontar diferentes posiciones para, al final, demostrar que tenemos toda la razón: saber apreciar la parte adversa… debería conducirnos a matizar nuestra posición inicial. Se puede considerar una argumentación como una discusión con un contrincante (o varios): esta nos lleva a diferenciar, escalonar, equilibrar y fundamentar lo que al principio no era más que una opinión, una certidumbre más o menos justificada (p. 171).

Ese análisis y valoración los elementos, tanto de la posición propia como de la adversa, requieren de una serie de habilidades, como se ha señalado en los apartados previos, de carácter lingüístico, cognoscitivo y de valores y actitudes personales, sólidamente afianzadas, lo que hace del proceso de redacción de estos textos uno particularmente complejo.

Es por ello que, como base para el desarrollo de este punto, se toman las palabras de Arnáez (2009) en las que indica que:

> La lectura y la escritura deben ser tratadas de manera interdisciplinar y como compromiso de todos en la comprensión y producción textual. Los docentes de los conocimientos específicos de un área determinada también se tienen que involucrar, pues son ellos los que conocen la forma de abordar el saber de su especialidad y, además, entienden las prácticas discursivas que más se utilizan en su contexto académico (p.14).

Ese compromiso de todos en la composición de textos argumentativos es el elemento que garantiza que el estudiante, que se inicia como novato en sus estudios universitarios, progresivamente vaya desarrollando las competencias que le conducirán a abordar la escritura desde el accionar del experto.

Debe señalarse que la relevancia de este trabajo recae en el carácter medular de la composición escrita de textos argumentativos en la formación del estudiante universitario, y en particular del estudiante de Derecho, ya que una vez que logra el dominio de las competencias básicas vinculadas con esta actividad, puede desarrollar, progresivamente, el mismo proceso metacognoscitivo a través del cual es capaz de redactar textos, en el nivel de dificultad propio de la composición de textos jurídicos, haciendo uso de las técnicas propias de la Argumentación jurídica.

Lo anterior, se resume en lo que expresan Marinkovich y Morán (1998) con relación al aprendizaje y la escritura:

> Es evidente que el aprendizaje no radica en la enseñanza de una sola materia; por el contrario, el aprendizaje yace en la unión de varias áreas. Se podría

> decir que el aprendizaje se encuentra en la unión de muchas ideas que se integran para ser compartidas. La expresión de este conocimiento compartido se observa a través de los procesos de redacción. Tomando en cuenta estas observaciones, debe hacerse visible, entonces, la necesidad de brindar los conocimientos que se ofrecen al alumno de una manera integrada, enseñando y escribiendo a través del currículum. Para que el alumno tenga dominio de conocimientos en todas las materias, y no sólo en la lengua que se estudia formalmente, es indispensable que exprese dicho dominio en cada una de las materias; esto se puede hacer escribiendo (p. 167).

En tal sentido, es importante recalcar que, el objetivo de la investigación es analizar las diferencias entre estudiantes y profesores de la carrera de Derecho, en la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos, para establecer lineamientos para el programa de la cátedra Comprensión Lectora y Redacción, que orienten la actividad pedagógica en esta materia ubicada en el primer semestre de la Carrera, lo que supone implantar los cimientos en este nivel inicial, para que a través del uso de las estrategias adecuadas, el trabajo mancomunado entre estudiantes y profesores, conduzca al desarrollo de la textos escritos de calidad. Actividad que, necesariamente, debe ser emulada por el resto de los profesores durante el curso de la Carrera, para que se alcancen los niveles de complejidad concernientes.

Este propósito se ha planteado, efectivamente, desde una posición inter y transdisciplinaria, en la que se vinculan la Psicología Educativa, la Psicología, la Antropología, Cognoscitiva, la Lingüística y el Derecho; en el caso de esta última disciplina, dicha vinculación se emprende al concebir la argumentación como un eje transversal que cruza el Plan de Estudios de la Carrera de Derecho, para favorecer el desarrollo de la competencia profesional: Argumentar jurídicamente.

El carácter transversal de la argumentación, queda trazado al observar la malla curricular de la Carrera de Derecho, diseñada por la universidad que se toma como

referencia y al mismo tiempo se constata que la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, constituye el punto de arranque de esta proyección.

Malla curricular de la carrera de Derecho

Diagrama de distribución de las áreas temáticas de formación y la secuencia de las unidades curriculares que conforman el Plan de Estudios.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Identidad, Liderazgo y	Identidad, Liderazgo y							
Comprensión Lect. y Redacción	Redacción de Textos Jurídicos			Inglés Jurídico I	Inglés Jurídico II				
		Metodología de la Invest. Jurídica	Seminario	Oratoria		Electiva			
Teoría Política									
Origenes del Derecho y	Codificación y Familias del	Instituciones Jurídicas Romanas	Instituciones Jurídicas Romanas						
Teoría General del Derecho I	Teoría General del Derecho II			Filosofía del Derecho I	Filosofía del Derecho II	Argumentación Jurídica			
Lógica I	Lógica II				Ética	Sociología Jurídica			
									Prácticas
		Fundamentos del Derecho Penal y	Teoría del Delito	Delitos Especiales	Derecho Penal Económico		Derecho Procesal Penal I	Derecho Procesal Penal II	
				Criminología					
		Teoría General del Proceso I	Teoría General del Proceso II	Derecho Procesal Civil I	Derecho Procesal Civil II	Resolución Alternativa de	Teoría General de la Prueba I	Pruebas en el Proceso	Casación
							Arbitraje		
						Fundamentos y sujetos del	Derecho Individual del	Derecho Colectivo del Trabajo	Derecho Procesal del Trabajo
					Teoría y Política Económica			Derecho Tributario: parte	Derecho Tributario: parte
Teoría de la Constitución y Teoría del Estado	Sistema Político, Sistema de Gobierno y Forma de Estado	Historia y Parte Dogmática del Derecho Constitucional Venezolano	Parte Orgánica y Garantías del Derecho Constitucional Venezolano	Fundamentos de Derecho Administrativo	Teoría del Acto Administrativo y Procedimiento Administrativo	Teoría de la Actividad Administrativa	Contratos Administrativos y Responsabilidad de la Administración Pública	Derecho Procesal Constitucional	Derecho Procesal Administrativo
					Derechos Humanos				
			Derecho Internacional Público	Instituciones del Derecho Internacional					
			Ecología, Ambiente y Sustentabilidad					Derecho Internacional	Derecho Procesal Civil Internacional
						Fundamentos de Derecho	Derecho de Sociedades	Contratos Mercantiles y	Derecho Concursal
Derecho de las Personas: parte general	Derecho de las Personas: parte especial	Derecho de Bienes y Derechos Reales: parte general	Derecho de Bienes y Derecho Reales: parte especial	Teoría de las Obligaciones	Fuentes de las Obligaciones	Contratos Especiales I	Contratos Especiales II y Derecho de Garantías	Derecho de Familia	Derecho Sucesiones
								Clínica Jurídica	

Examen final por área: Privado, Público, Penal, Social.

Figura 1. Malla curricular de la carrera de Derecho de la universidad de referencia

En el diseño curricular de la Carrera, queda establecido que el logro de esta línea y de la competencia “argumenta jurídicamente”, se evidencia cuando el estudiante:

> Elabora y expresa argumentos sustentados en el análisis crítico del Derecho y el ordenamiento jurídico, para hallar solución a problemas de acuerdo con la naturaleza de cada situación y a la pertinencia del uso de medios alternativos para la solución de los mismos (Diseño Curricular de la Carrera de Derecho, 2014).

La expresión de estos argumentos se realiza fundamentalmente a través de la composición de textos escritos, lo que supone hacer énfasis en la enseñanza de la escritura, a través de estrategias de composición que reúnan los aportes de las distintas disciplinas vinculadas con su desarrollo. Sobre este particular, Van Dijk (1992) expresa que:

> La evolución de los últimos años ha tendido a que los problemas y objetivos de los análisis de textos en las distintas disciplinas científicas…requirieran un estudio integrado, precisamente en el marco de una nueva «conexión transversal» interdisciplinaria: la *ciencia del texto.* La tarea de la ciencia del texto consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal y como se analizan en las distintas disciplinas (p.10).

En consecuencia, es relevante acotar que “la teoría del texto puede ofrecer un marco general para el estudio renovado de aspectos retóricos de la comunicación” (Van Dijk, 1992, p. 20). Se enfatiza en el carácter renovado del estudio, en vista de que el transcurrir histórico de la Argumentación, desde Aristóteles, primer autor en proponer una concepción sistemática de la argumentación…” (Díaz Rodríguez, 2009, p. xi), hasta los trabajos más recientes sobre la Teoría de la Argumentación, esta alcanzó un resurgimiento, en el que destaca el trabajo de Châim Perelman, por ser el “autor que probablemente haya contribuido en mayor medida a este resurgimiento”

(Atienza, 1993, p. 65), y, es a partir de su obra que se comienza a hablar de la Nueva Retórica de Perelman.

Torres y Velandia (2008) exaltan el papel de Perelman al mencionarlo como "… el encargado de recuperar lo establecido por Aristóteles y reconstruir un imperio que había sido fraccionado en la Edad Media" (p. 125). En consonancia con esta afirmación, es preciso decir que, regresar a la esencia aristotélica, significa reubicarse:

> .. en la búsqueda de las condiciones que constituyen la ciencia, o mejor dicho, en la elaboración del instrumento u órgano que debe posibilitar los razonamientos correctos, Aristóteles analiza los diversos tipos de discursos, con el fin de determinar las reglas con las cuales deben ser pensados los objetos. En efecto, si la ciencia ha de ser rigurosa, su lenguaje también debe serlo; nada más obvio entonces que poner de relieve las estructuras formales del discurso (Desiato, 1995, p.91).

Sin embargo, es importante decir que en esta recuperación de la retórica, en la que, como se ha dicho, ocupa un lugar preponderante Perelman, diferentes autores también han elaborado sus obras para logras este cometido. Es lo que Atienza (1993) resume al expresar que:

> …los tres autores que pueden considerarse como precursores -en la década de los años 50- de la actual teoría de la argumentación jurídica y que tienen en común, precisamente, el rechazo de la lógica formal deductiva como modelo sobre el que desarrollar esa teoría, me refiero a la tópica de Viehwieg, la nueva retórica de Perelman y la lógica informal de Toulmin…las concepciones de MacCormick y de Alexy … vienen a configurar lo que podría llamarse la teoría estándar (actual) de la argumentación jurídica (pp.10-11).

Lo anterior permite establecer un esquema en el que se vislumbran los autores destacados en la teoría de la argumentación y colocar el foco en el impulso que le da Perelman cuando amplia su alcance al relacionarla con el análisis del discurso, para

“abordar el estudio de la lengua en su función discursiva y argumentativa... cómo se estructura el discurso escrito en todas sus modalidades es de crucial importancia para la interpretación y producción de textos argumentativos (Díaz Rodríguez, 2009, p. xv).

Como complemento a lo dicho previamente, Díaz Rodríguez (2009) describe que el modelo:

> … no se agota en el estudio discursivo predominantemente argumentativo, también abarca modalidades discursivas como la narración, la exposición, la descripción y el diálogo… La moderna retórica no es un conjunto de figuras del lenguaje cuyo propósito es lograr determinados efectos estilísticos y estéticos, sino más bien todo un sistema dialéctico de búsqueda, de interpretación; un proceso de preguntas y respuestas y de organización de contenidos necesarios para todo tipo de discurso... se ocupa, además, de los medios formales y de las estrategias que le permitirán al lector construir su propia interpretación…no tiene como meta enseñarle a nadie lo que debe decir, sino hacer explícito el proceso de argumentar, de producir e interpretar textos (p.xvi).

Este proceso, es el objeto de estudio de la ciencia del texto, ya que en su quehacer resulta fundamental explicar la manera en la que las personas son “capaces de leer o de oír manifestaciones lingüísticas tan complejas como lo son los textos, de entenderlos, extraer ciertas «informaciones», almacenarlas… en el cerebro y volver a reproducirlas, según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten (Van Dijk, 1992, p.20).

En concordancia con estas ideas, es posible establecer una relación directa entre la ciencia del texto y el ámbito jurídico, ya que como lo indica Van Dijk (1992):

> Uno de los sistemas más reglamentados sea el *sistema jurídico*…que en su gran mayoría funciona sobre la base de textos: se dictan leyes, se levantan actas, se conciertan contratos, se extienden órdenes de registro domiciliario y documentos. Estos textos permiten denunciar, defender, juzgar o absolver. En

> todos estos casos, estos textos tienen —por escrito u oralmente— una forma fija, jurídica y convencional extremadamente precisa, con expresiones especiales y una sintaxis propia que depende de las funciones jurídicas precisas de estos textos (p.24).

Es al logro de las mencionadas características a lo que apunta la precitada competencia, argumenta jurídicamente, sin embargo, es importante insistir en que en el nivel en el que se desarrolla la investigación, el dominio de los conocimientos que determinan la composición de un texto argumentativo, se puede constatar mediante el proceso de evaluación, en el cual:

La habilidad para generar y organizar la información en textos argumentativos coherentes y cohesivos se orienta básicamente hacia el empleo de destrezas tales como: el desarrollo de un razonamiento adecuado, la formulación de ideas pertinentes a la tarea y audiencia asignada, la organización de las ideas en un texto coherente en el nivel tanto micro como macroestructural y la orientación adecuada, en función de la estructura retorica argumentativa (Parodi, 2000, p.153).

Esta estructura retórica argumentativa es presentada por Van Dijk (1992) cuando dice que:

> Las superestructuras que sin duda han sido las más ampliamente consideradas tanto en la filosofía como en la teoría de la lógica son la *argumentación* y la *demostración.* El esquema básico de estas estructuras es muy conocido: se trata de la secuencia Hipótesis (premisa)-Conclusión (p.158).
>
> Dicho esquema, según Piacenza (2005) indica que:
>
> …Estamos ante un argumento siempre que se dice algo que se supone actual o potencialmente aceptable, para respaldar, para volver más aceptable, algo que se supone no aceptado o que podría no ser aceptado. Con las palabras de la tradición escolar, cuando hay premisa o premisas y conclusión, hay argumento (p.2-3).

Para ilustrar con detalle este esquema, en la figura 2 se representa un modelo que intenta explicar qué es, qué combina y cómo se estructura la argumentación. Esto, al tomar en cuenta, que: a) consiste en defender una idea, combinando partes expositivas y argumentativas en las que se expresan las razones para defender una tesis (Vargas y Fuentes Aldana, 2005); b) la presencia de unas premisas y una conclusión, indican que existe un argumento (Piacenza, 2005); c) las premisas requieren de una justificación en la que se explique tanto el marco como las circunstancias que las describen, las cuales a su vez están constituidas por una exposición de motivos y un punto de partida, del que se desprende la legitimidad y su refuerzo (Van Dijk, 1992, quien tomó como base para el desarrollo de estructura argumentativa, las ideas de Toulmin (1958)

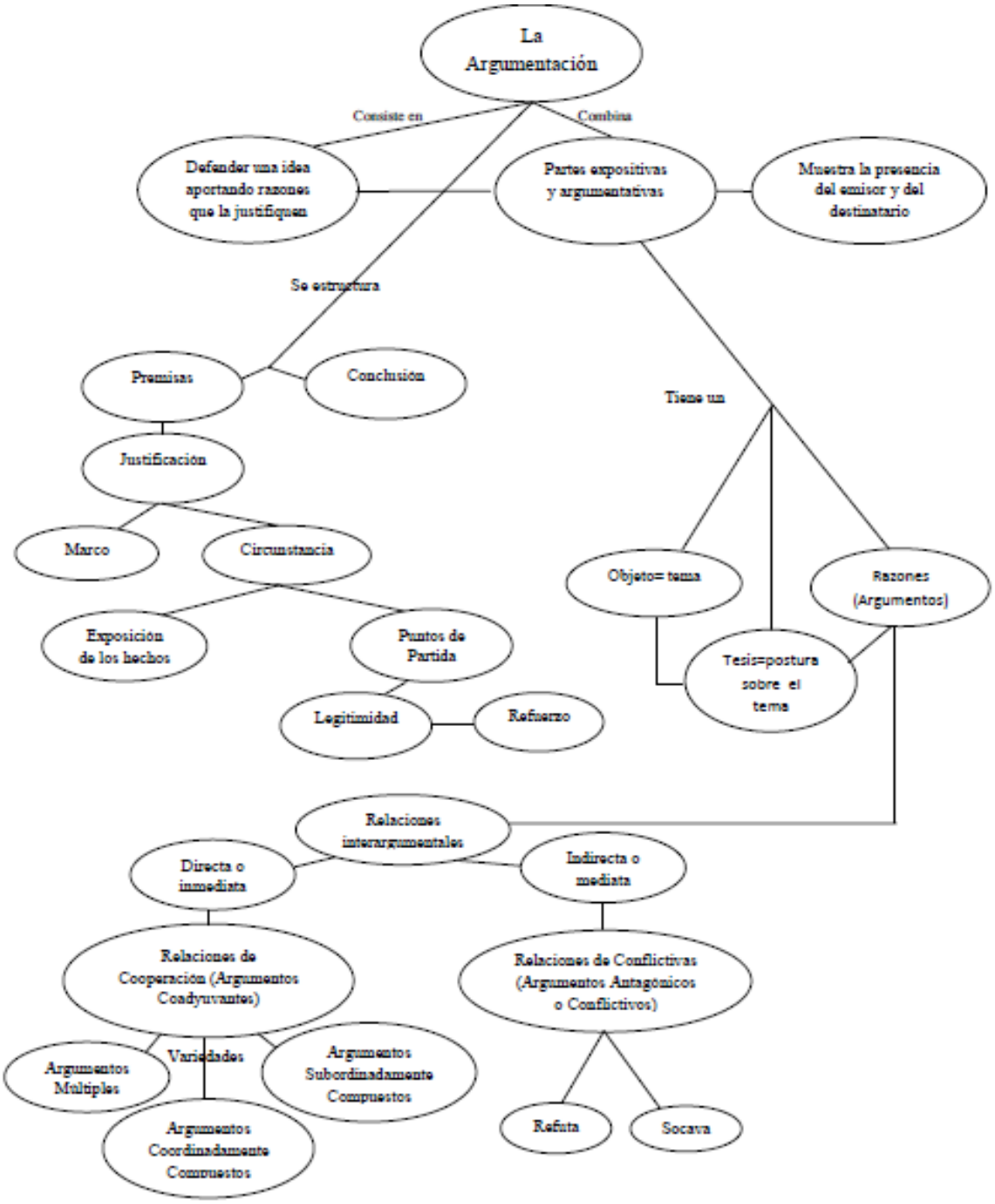


Figura.2. Síntesis de la Argumentación. Diseñado por Fuentes Aldana y Salazar (2018). Adaptado de Vargas y Fuentes Aldana (2005), Van Dijk (1992) y Piacenza (2005).

La composición escrita en expertos y novatos.

Siegler (1978), al identificar las características del experto y del novato en la composición escrita, encuentra como diferencia fundamental entre ellos, las habilidades de autorregulación y control, por lo que plantea tres proposiciones:

1. Al no introducir las estrategias necesarias, los novatos actúan pobremente en algunas tareas.

2. Si los novatos son entrenados para el uso de una estrategia específica, se evidencian mejoras en su rendimiento, aunque estas pueden ser temporales.

3. Si las tareas propuestas no exigen una intervención estratégica, las diferencias individuales pueden ser mínimas.

Añade también Siegler (1978) que la actitud mental del estudiante le otorga la posibilidad de adaptarse a lo que requiere una tarea determinada, en el caso del experto, esto es, utilizar habilidades básicas metacognitivas, las cuales incluyen la predicción (vías de abordaje), el monitoreo durante el curso de la propia actividad (¿cómo lo estoy haciendo?), comprobación con la realidad y el significado (¿tiene sentido?); manteniendo un estado permanente de atención y reflexión para decidir las acciones que convengan para aprender y resolver problemas.

Por su parte Chi y Glaser (1980) consideran que la diferencia entre expertos y novatos reside en la organización de las estructuras de conocimiento declarativo y procedimental, las cuales implican un uso particular de estrategias de aprendizaje (mapas conceptuales, algoritmos, comprensión lectora, estrategias metacognitivas, entre otras). Posteriormente Chi, Glaser y Rees (1982) expresan que los expertos son capaces de representar una situación complicada en grupos y si la tarea es más compleja, sus conocimientos se estructurarán jerárquicamente.

Chi, Glaser y Farr (1988) proponen las siguientes características en cuanto a las capacidades superiores de los expertos:

1. Distinguen los esquemas en la información que se les ofrece.
2. Ejecutan las tareas rápidamente y con un mínimo margen de error.

3. Abordan los problemas en un nivel profundo.
4. Poseen superiores memorias a corto y largo plazo.
5. Invierten mucho tiempo para analizar problemas específicos.

Es importante destacar que el aprendiz experto, actúa de acuerdo con un modelo organizado que le permite recuperar rápidamente la información previa, mientras atiende a lo que sucede en su entorno integra el nuevo conocimiento y lleva a cabo el aprendizaje.

Bransford, Brown & Cocking (1999) y Leonard (2002) señalan las características que presentan los expertos al momento de resolver problemas: son capaces, a diferencia de los novatos, de captar patrones significativos de información; tienen un profundo nivel de conocimiento vinculado a una disciplina, el cual está organizado y es aplicado constantemente; además, recuperan con facilidad la información y aunque conocen exhaustivamente su disciplina, no necesariamente pueden instruir a otros.

Con respecto a los novatos, Perkins (1982, citado en Cataldi, Lage y Denazis, 2006) indica que estos intentan dar solución a los problemas en forma poco sistemática, puede que en ocasiones empleen el método de ensayo y error, pero esta estrategia resulta inútil si no conocen los pasos necesarios para llegar a la solución.

En el caso de Bereiter y Scardamalia (1986), estos señalan que el elevado nivel de conocimiento y destreza de los profesores expertos, no se logra de forma natural, sino que requiere de una dedicación constante, a través de años de experiencia docente. Estos autores expresan que los expertos ejercen control estratégico sobre el proceso de la escritura, basan sus acciones en estructuras complejas y cuentan con una mayor cantidad de conocimiento; mientras que el principiante tiene una estructura de conocimiento superficial, con pocas ideas generales sobre un tema y algunas valoraciones vinculadas a la idea principal, pero no entre sí.

Con relación a lo anterior, la diferencia entre los escritores expertos y los novatos se centra en la metacognición. Según lo expresa Jurado (1996) la persona

metacognoscitiva conoce sus procesos mentales, los controla y habla sobre ellos. Esto es lo que le da claridad al experto para saber exactamente qué es lo que hace para escribir bien, cuáles son las dificultades que suele enfrentar y de qué manera las resuelve, así como cual es el momento en el que el texto está listo para ser leído por otros sin que genere confusión. En contraposición, el escritor novato no logra distinguir qué es lo hace al redactar ni cuáles son los problemas con los que se topa.

En palabras de Mateos (1999):

> Desde el enfoque de la metacognición, la autorregulación o control metacognitivo, se define por las actividades de planificación y control de las estrategias óptimas para abordar la tarea, de supervisión del progreso en la tarea y de evaluación de los resultados (p. 124).

En resumen, los expertos logran desarrollar sus habilidades metacognitivas, alcanzan elevados niveles de atención, hacen uso adecuado de estrategias de aprendizaje, tienen una memoria diestra a corto y largo plazo; y los novatos, por su parte, carecen de estas cualidades.

Los estudiantes y los profesores de la carrera de Derecho de la universidad de referencia.

Profesores y estudiantes necesitan revisar los aspectos fundamentales que favorecen (coadyuvan) y obstaculizan (antagonizan o generan conflictos) el desarrollo de la lectura y la escritura, con la finalidad de, resaltarlos como el objetivo central de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende los resultados en esa cátedra, y considerarlos en la elaboración de sus planes de clase, lo cual le dará el carácter transversal a esta competencia en todos los cursos disciplinares.

Salazar (2008, 2018) identifica las características sociodemográficas de los estudiantes que ingresan en la carrera de Derecho y permite observar que, en cuanto a la edad cumplida en años, predomina el intervalo de edad cronológica comprendida

entre 16 y 18 años, aunque suele haber en una menor cuantía estudiantes de mayor edad, entre 20 y 35 años, pero sumados no llegan a 10 personas.

Son estudiantes de ambos géneros, masculino y femenino, el número de cada género regularmente es parejo, aunque actualmente se observa una tendencia hacia un mayor porcentaje de mujeres, cuando van avanzando en la carrera. El primer lugar de procedencia de estudiantes corresponde al área metropolitana de Caracas, el menor porcentaje que proviene del interior del país, se traslada exclusivamente a la capital para estudiar Derecho. En general, han cursado estudios previos en instituciones privadas, pero esto no garantiza la calidad de la formación con la que inician sus estudios universitarios.

Con relación al estrato socioeconómico de los alumnos (parámetro de FUNDACREDESA), se pueden percibir extremos, observándose participantes con pobreza crítica y estudiantes de alto nivel socioeconómico (los menos). Estas condiciones se hacen sentir en el desempeño estudiantil, generalmente los estudiantes de mayor nivel, aunque pocos, tienen más herramientas para la composición de textos escritos y mejores calificaciones, aunque es preciso decir que no siempre es así, pues influye también la motivación, la disposición a la lectura y la perseverancia; como factores determinantes en el desarrollo de la escritura. Resulta conflictivo verificar como el estrato socioeconómico influye o impacto el desempeño como escritor o lector, a mayor nivel mejor desempeño…

Estos estudiantes al ingresar en la Universidad, en la Carrera de Derecho, suelen dar por sentado el dominio de los contenidos vinculados con la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, incluso luego de expresar abiertamente en el sondeo de expectativas del curso, dónde están sus dificultades en la materia y de dejar constancia de las mismas en las evaluaciones diagnósticas. Se observa que los estudiantes desatienden esta cátedra por concentrarse en las demás, percibidas como propias de la Carrera en estudio, sin valorar que el desarrollo de estrategias para la comprensión de la lectura y para la composición escrita de textos, influirá directamente en sus estudios así como en el resultado obtenido en las demás materias.

Los resultados obtenidos en la cátedra Comprensión Lectora y Redacción muestran que los estudiantes que ingresan a la universidad con habilidades para la composición de textos, son aquellos que asisten a todas las clases y quienes se esfuerzan por desarrollarlas, además conocen sus fallas y solicitan asesoría para repararlas. Otro grupo de alumnos presentan problemas de redacción y ortografía, algunos mejoran notablemente en el transcurso del semestre, mientras que una parte de ellos, no atienden a las recomendaciones dadas y resultan aplazados. Una constante, es que un grupo de los estudiantes reprobados en esta materia, al final del año académico, pierden el derecho a presentar exámenes de reparación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 157, de la Ley de Universidades de Venezuela, el cual señala lo que sigue:

> Artículo 157. No tendrá derecho a examen de reparación el alumno comprendido en los siguientes casos: 1.Si no ha obtenido el promedio mínimo exigido para presentarse a exámenes finales en más de la mitad de las asignaturas cursadas durante el período lectivo; 2. Si fuera aplazado en más de la mitad de los exámenes finales. 3. Si el número de las asignaturas en que hubiera perdido el derecho al examen final sumado al número de las asignaturas en que fuera aplazado, excediera la mitad del total de las materias cursadas durante el período lectivo (p. 25).

En este orden de ideas, estos alumnos reprueban más de la mitad de las materias que cursan, situación que evidencia que hay un trabajo importante aún por hacer para que el estudiante universitario que describe Díaz (2004) sea el común denominador, es decir, un estudiante:

> …comprometido con la calidad de sus aprendizajes, la reflexión crítica y permanente en función de la construcción de su pensamiento creativo y de su desarrollo intelectual, tiene la necesidad de asumir estudios independientes, sistematizar saberes, exponer con logicidad sus ideas y ofrecer opiniones, críticas o consideraciones sobre cualquier “tema” y de manera original... Por ello necesita desarrollar su capacidad de concreción, de análisis, de

> argumentación e interpretación. Estas y otras habilidades cognitivas son fáciles de adquirir a partir del ejercicio constante de la lectura, la escritura, el pensar, el razonar y el escribir. Entre esos trabajos sobresalen el ensayo, el resumen, el análisis, la reseña y las monografías (p.108).

Acerca de los profesores de la Carrera de Derecho, naturalmente, son en su mayoría abogados. Desde la experiencia vivida, en el caso particular de la cátedra Comprensión Lectora y Redacción, los profesores suelen ser licenciados en Letras o Educadores. En líneas generales el profesor de Derecho es estricto, tiene un nivel elevado de exigencia académica, es meticuloso en la evaluación del uso correcto del lenguaje. Tanto en lo oral como en la expresión escrita, demandan en el estudiante claridad en las ideas y un manejo adecuado de argumentos.

Para el fin de este estudio, se considerará al estudiante de recién ingreso como novato y a los docentes, como expertos en la composición escrita de textos argumentativos en el área de Derecho. Se puede decir, que las investigaciones previas y el contenido teórico conceptual reseñado hasta aquí, aportan a esta investigación, información valiosa acerca de la importancia de la metacognición en la composición de textos, así como de la necesidad de ser un buen lector como vía necesaria para un buen rendimiento académico, para ser un buen escritor y sentir el placer de leer. Además de enfatizar en el escritor, la función imprescindible de la planificación en el proceso de redactar; planificación que debe tener un propósito definido, un esquema de ideas claramente estructurado y el norte puesto en el lector o a quien va dirigido el mensaje; considerar también las supervisión de los redactado, releer lo escrito contextualizando en función del objetivo y evaluar el producto de redacción generado.

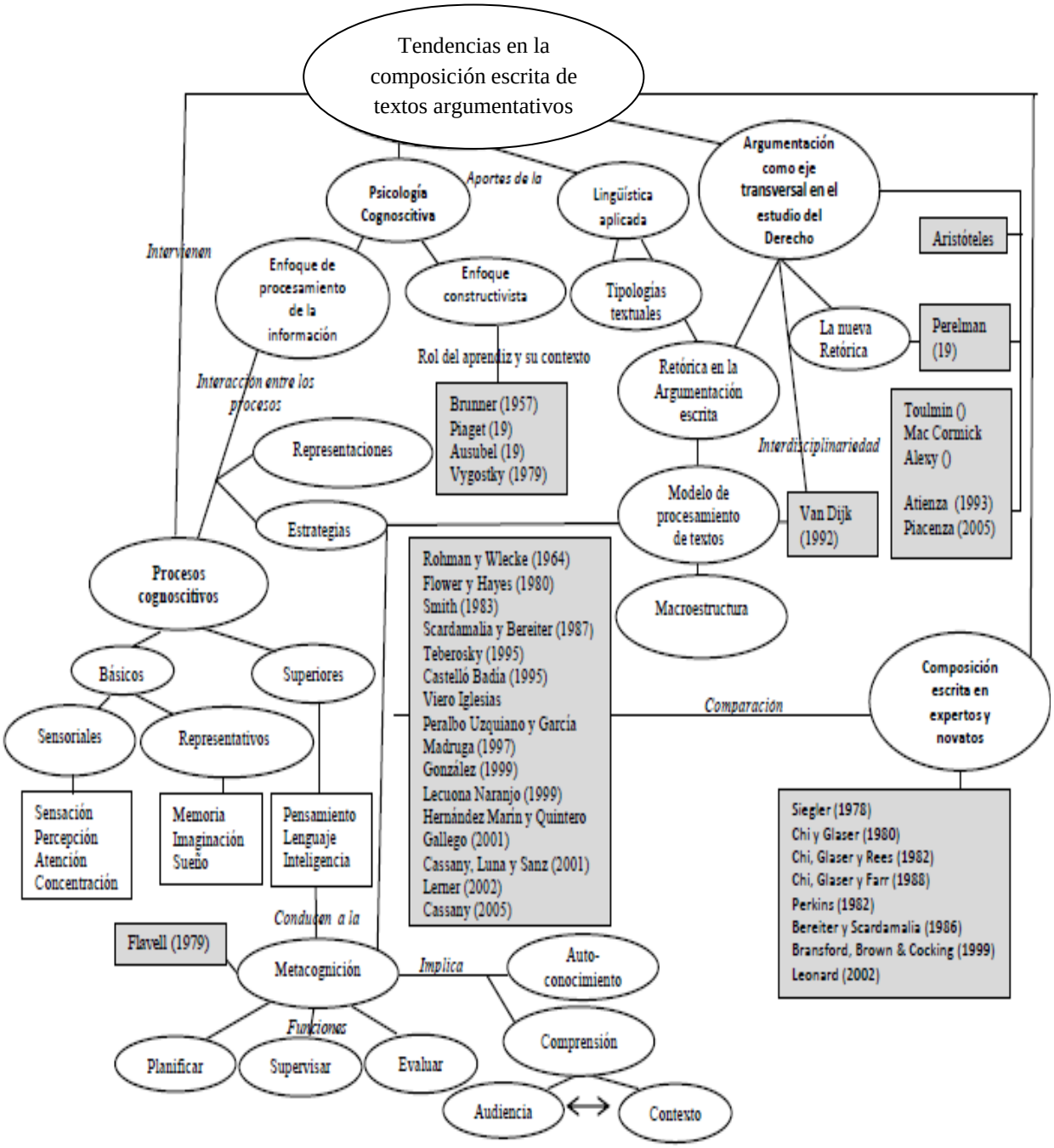


Figura 3. Tendencias en la composición escrita de textos argumentativos. Salazar (2018).

Capítulo III. Método

Tipo y diseño de la investigación

Sautu (2005) afirma que “los métodos son procedimientos desarrollados en el contexto de enfoques teóricos y metodológicos" (p.68). En este sentido, el método planteado para llevar a cabo el análisis de la ejecución de la composición escrita de textos argumentativos en estudiantes-novatos y docentes -expertos de la carrera de Derecho, se fundamentó en un tipo de investigación combinada de diseño de campo y descriptivo-comprensiva, apoyada en un diseño de estudio de caso.

El Diseño de campo “es el modo de investigación que pone en contacto directamente al investigador con la comunidad” (Ospino, 2004, p.117). Además, la combinación se ideó descriptivo-comprensiva, porque el primer tipo de investigación permite “describir el estado, las características, factores y procedimientos presentes…” (Lerma, 2004, p.63) en el ámbito de la composición escrita de textos argumentativos de expertos y novatos; y el segundo, “tiene como objeto la producción de redes conceptuales a partir de las cuales se puede comprender la realidad” (Guazmayán, 2004, p.194), así como “reconstruir el sentido y apropiarse del significado oculto tras lo cotidiano y aparente” (Guazmayán, 2004, p.195). Esto, además, “se basa tanto en datos primarios de campo, como secundarios documentales” (Eyssautier, 2006, p. 117).

El diseño, por su parte, es un estudio de caso, en vista de que este:

> … como estrategia de investigación comprende un todo que abarca el método – con la lógica de plan que incorpora los acercamientos específicos a la colección táctica y al análisis de los datos-. En este sentido, el estudio del caso no es una colección de datos o meramente

> una característica de diseño exclusivo, es una estrategia de investigación comprensiva (Yin, 2013, p. 14).

Lo anterior indica, entonces, que el estudio de caso es una estrategia de investigación "exhaustiva desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, institución o sistema en un contexto 'real'" (Escalante, 2015, p.245).

Dichas perspectivas se vislumbran en una metódica que concierta los enfoques cuantitativo y cualitativo, actividad denominada investigación total o triangulación, la cual Cerda (2000) describe como aquella:

> …que no solo posibilita el uso y la aplicación de todos los procedimientos metodológicos, epistemológicos y técnicos que sean pertinentes con el problema, el diseño y realización de una investigación, sino que plantea un desafío interdisciplinario, donde existe una clara interacción entre disciplinas y áreas de conocimiento (p.84).

Sobre este particular, es preciso decir que el presente estudio logró:

1. Definir un propósito que vincula, a través del ámbito de la composición escrita de textos argumentativos, la Psicología Cognoscitiva, la Lingüística y el Derecho -desde la Argumentación como eje transversal de esta disciplina-;
2. Organizar los hallazgos teóricos que dan sustento a la investigación;
3. Plantear objetivos de estudio a partir de ese marco teórico; y
4. Precisar un diseño en el que se articula: teoría, objetivos, metodología, de carácter cuantitativo y cualitativo, así como las técnicas pertinentes para cada modelo y sus respectivos instrumentos.

En este orden de ideas, al hacer referencia a las metodologías cuantitativas y cualitativas, Sautu (2005) señala que las primeras, "se caracterizan por hacer uso extensivo del método experimental y por encuesta, y de técnicas estadísticas de análisis"; y, por otra parte, "las cualitativas privilegian, en entre otros, los estudios de caso, basados en entrevistas no estructuradas, la observación, la narrativa y el análisis del discurso" (p.54).

Tras haber tomado en consideración los anteriores supuestos, la combinación de métodos derivó en la aplicación de análisis de contenido, entrevistas guiadas, análisis hermenéutico y síntesis de las respuestas de los entrevistados; así como el análisis apoyado en estadística descriptiva y uso del coeficiente de correlación. Los detalles acerca de estas técnicas y sus instrumentos asociados, se desarrollan más adelante en el apartado elaborado para tal fin.

Lo que sí resulta relevante destacar antes de continuar, como complemento a lo mencionado acerca de la triangulación, es que este "procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista" (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez, 2006), se ha puesto de manifiesto en la investigación según los tipos descritos por Denzin (1970,1978), a saber triangulación teórica, de datos, metodológica y de investigadores; cada una reflejada en la investigación, de la siguiente manera:

1. Triangulación teórica: se ha abordado el tema de la composición escrita de textos argumentativos como objeto de estudio, desde la perspectiva teórica de la Psicología cognoscitiva y de la Lingüística, con sus respectivos aportes en este ámbito, así como desde una aproximación a la Teoría de la Argumentación.
2. Triangulación de datos: se puede observar en el cotejo realizado entre las respuestas ofrecidas por los profesores, como expertos e informantes clave, en las entrevistas guiadas y la concordancia evidenciada tras dicha comparación.
3. Triangulación metodológica: se refiere a la combinación, como se ha venido describiendo en líneas anteriores, de los métodos cuantitativo y cualitativo, y sus respectivas técnicas de recolección y análisis de datos, como soporte de esta investigación.

   Triangulación de Investigadores: esta triangulación consiste en la participación de expertos como jueces, quienes aportaron distintas perspectivas y experiencias, en la validación de los instrumentos diseñados

para la recolección de datos. De igual forma, la validez y la confiabilidad para el Guion Abierto de Preguntas, fueron determinadas, también, a través de la concordancia de jueces. Por otra parte, para el desarrollo del análisis hermenéutico, se efectuó la interpretación por dos jueces -investigador y tutor- de las respuestas de uno de los entrevistados, este trabajo mancomunado de los jueces, se ampara en la concepción del "amigo crítico recíproco" entendida como una forma de trabajo que "consiste en establecer relaciones de diálogo profesional, análisis y mejora de la enseñanza y el aprendizaje entre pares" (Escudero, 2009, p.1).

Población y muestra

La población del estudio está compuesta por los 228 profesores de la Escuela de Derecho y los 470 estudiantes inscritos en primer semestre de la carrera de Derecho.

La muestra seleccionada está compuesta por tres profesores de la carrera de Derecho, expertos en el área de la escritura y de la argumentación, escogidos deliberadamente y, los estudiantes de dos secciones del primer semestre de Derecho, elegidas al azar (83 estudiantes).

Conceptualización y definición de las categorías previas de análisis o prerrequisitos

Para dar curso a la investigación se requiere, una vez que se han definido los objetivos, transformarlos en categorías de análisis que guiarán el desarrollo de la investigación al delimitar un esquema de lo que se investigará en el marco teórico y de la manera como tales categorías se desglosan, en este caso en criterios e indicadores, que constituirán la base para diseñar los instrumentos de recolección de los datos y a la vez, junto con la revisión de la literatura sobre tales aspectos, permitirán realizar el análisis de los resultados de la aplicación de los mismos.

Las categorías que soportan el presente estudio se presentan a continuación:

1. **Comprensión de la lectura para la composición escrita de textos argumentativos:** la composición escrita de textos argumentativos basada en la lectura previa de documentos exige del escritor la comprensión del texto a ser trabajado, por lo cual el lector deberá poner en ejercicio estrategias cognitivas y metacognitivas al respeto. En este sentido, la comprensión de textos, según León, (citado en León, 1999):

> Comprender un texto implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente. Todo ello supone un importante esfuerzo, porque nos obliga a realizar múltiples procesos que deben darse conjuntamente, mediante los cuales integramos información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa (p.155).

2. **La composición escrita de textos argumentativos:** se refiere al proceso de elaboración de textos cuyo objetivo es presentar una opinión para convencer al lector (Montolio, 2000). Este proceso requiere del escritor competencias lingüísticas en el manejo de estrategias de composición de textos argumentativos, así como conocimientos, habilidades y capacidad productiva, creativa y reflexiva para la producción de textos escritos.

3. **Tipo de escritor según su nivel de pericia:** de acuerdo con el nivel de pericia los escritores pueden ser expertos o novatos. En este punto, antes de describir cada uno, es importante destacar lo que señala Pozo (citado en Manuale, 2007) al respecto:

> Los estudios comparativos entre expertos y novatos parten de una serie de presupuestos comunes…(a) la diferencia experto/novato básicamente es una diferencia de conocimientos y no de procesos cognitivos básicos o capacidades generales de procesamiento; (b) esa diferencia… es tanto cuantitativa como cualitativa; esto es, los expertos no sólo saben más que los novatos, sino que sobre todo, tienen sus conocimientos organizados de una forma distinta-, (c) la pericia es un efecto de la práctica acumulada… (d) la pericia está circunscrita a

áreas específicas de conocimiento, por lo tanto, se es experto o no con respecto a algo (p. 38).

3. 1. Escritor experto: es aquel que hace uso de caminos complejos para recuperar la información, ejecutan procedimientos para delimitar, elaborar y refinar sus conocimientos disponibles (Scardamalia y Bereiter, 1992). Por otra parte, los expertos se caracterizan por la forma como emplean los tipos de conocimientos y por los subprocesos de planificación, textualización y revisión en el acto de la composición; así como por su manera de buscar ideas, hacer esquemas mentales, redactar (Martínez, 2010).

Para Chi, Glaser y Farr (1988) los expertos se caracterizan por distinguir los esquemas en la información que se les ofrece, ejecutar las tareas rápidamente con mínimo margen de error, abordar los problemas en un nivel profundo, poseer superiores memorias a corto y largo plazo e invertir mucho tiempo para analizar problemas específicos.

Con relación a las estrategias, la diferencia entre los escritores expertos y los novatos se centra en la metacognición. Un experto actúa de forma metacognitiva y, según lo expresa Jurado (1996), la persona metacognitiva conoce sus procesos mentales, los controla y habla sobre ellos. Esto es lo que le da claridad al experto para saber exactamente qué es lo que hace para escribir bien, cuáles son las dificultades que suele enfrentar y de qué manera las resuelve, así como cual es el momento en el que el texto está listo para ser leído por otros sin que genere confusión.

3.2. Escritor novato: es el escritor que afirma una creencia acompañada de algunas justificaciones, pero que no presenta una línea argumentativa; necesita que el conocimiento esté agrupado en la memoria o evidenciado a través de las actividades dirigidas por los docentes. El producto final que elabora es similar al de un borrador (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Martínez (2010) considera que estos escritores con frecuencia, fallan en la planificación de la escritura; es decir, en la generación de ideas, la consideración de su importancia en relación al objetivo y la estructuración de las mismas antes de

comenzar a escribir. Además, no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la composición escrita, porque no son capaces de coordinar los diversos pasos y habilidades que se requieren para escribir adecuadamente.

Con relación a las estrategias, la más empleada por los novatos es la de redactar todo lo que les viene a la mente, sin atender a las necesidades del lector. No emplean estrategias para encontrar información en la memoria para la producción textual y suelen producir informaciones irrelevantes y redundantes (Martínez, 2010). El escritor novato no logra distinguir qué es lo hace al redactar ni cuáles son los problemas con los que se topa (Jurado, 1996).

4. **Ejecución de estrategias:** según Fuentes Aldana (1993) la ejecución de estrategias:

> "… hace referencia al conocimiento procedimental, es decir, 'saber cómo se hacen las cosas'. Anderson (citado por Glase y Bassock, 1998) refiere que existen diferentes niveles de ejecución de destrezas entre expertos y novatos y esto se refleja en la adquisición de habilidades donde se procede de una manera declarativa o proposicional a una procedimental, pasando por una etapa de transición o de compilación del conocimiento (pp. 61-62).

De acuerdo con lo anterior, las estrategias, según Díaz-Barriga y Hernández (2010) "representan el procedimiento que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje" (p.140).

En este sentido, la ejecución de estrategias, hace referencia a la aplicación de las mismas, es decir, la activación de este procedimiento, y a las diferencias que es posible evidenciar en la práctica de la composición escrita de textos argumentativos por parte tanto de los estudiantes de recién ingreso (grupo novato) como de los docentes de la carrera de Derecho (grupo experto).

Definidas las categorías que determinan el análisis en la investigación, en la tabla 3, se observa cómo estas se vinculan con los objetivos específicos previstos y cómo en cada uno de ellos, se desglosan en una serie de criterios, que por tratar este trabajo sobre la ejecución de estrategias en la composición de textos argumentativos, obedecen a las estrategias de comprensión de la lectura y de composición escrita de este tipo de textos; a los aspectos de estructura y forma requeridos en la redacción; a los componentes metacognitivos considerados para evaluar el proceso de composición y las características que definen un tipo de escritor experto o novato.

Tales criterios se descomponen en indicadores que orientan el diseño de los instrumentos y guían el análisis de los resultados obtenidos a través de su aplicación, en una constante interacción con la información reportada en el marco teórico. En este sentido, el análisis de los resultados se realiza de acuerdo con el desempeño de los estudiantes valorado en función de estos indicadores, es por ello que para el análisis de los datos cuantitativos, se establecen cuatro (4) categorías de desempeño (cuyos intervalos van a depender del puntaje base de cada parte del instrumento diseñado).

Estas categorías de desempeño, desde la que implica un mejor nivel de rendimiento hasta la que describe una ejecución paupérrima, de acuerdo con lo solicitado en el instrumento diseñado, son las que siguen:

Sobresaliente: el estudiante realiza todas las tareas descritas en los indicadores (estrategias) previstos en la matriz de organización de las categorías previas. Son estudiantes que dominan las estrategias para la comprensión de la lectura y para la composición escrita de textos argumentativos y nivel de pericia lo describe como un tipo de escritor experto.

Bueno: el estudiante realiza un número de las tareas descritas en los indicadores (estrategias) previstos en la matriz de organización de las categorías previas, cuyo promedio es superior a la media aritmética esperada para esa parte del instrumento, de acuerdo con el puntaje base establecido.

Regular: el estudiante realiza un número de las tareas descritas en los indicadores (estrategias) previstos en la matriz de organización de las categorías previas, cuyo promedio es inferior a la media aritmética esperada para esa parte del instrumento, de acuerdo con el puntaje base establecido; pero que se considera recuperable por estar próximo al puntaje mínimo aprobatorio requerido.

Deficiente: el estudiante no ejecuta ninguna de las tareas de las tareas descritas en los indicadores (estrategias) previstos en la matriz de organización de las categorías previas, o realiza un número cuyo promedio es inferior al puntaje mínimo esperado en la categoría regular. Se trata de estudiantes que no dominan las estrategias para la comprensión de la lectura y la composición de textos argumentativos; y nivel de pericia lo describe como un tipo de escritor novato.

Tabla 3

Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos

Objetivo específico 1: Identificar en los estudiantes el nivel de rendimiento/desempeño en la comprensión de la lectura en función de la ejecución de estrategias en la comprensión de la lectura como factor asociado a la composición de textos argumentativos

Categorías Previas	**Criterios (Estrategias)**	**Indicadores**	**Ítemes** Parte II Prueba
Comprensión de la lectura para la composición escrita de textos argumentati-vos	Macroestructura	Selecciona entre varias alternativas las palabras claves que determinan el significado del texto	1
		Selecciona de las oraciones propuestas en el texto la idea principal	2
		Le asigna un título pertinente a la lectura realizada	3
	Establece relaciones de causa efecto	Selecciona de varias afirmaciones la relativa a la relación causa-efecto	4
	Establece relaciones de comparación-contraste	Selecciona de varias afirmaciones la relativa a la relación comparación-contraste	5
	Establece relaciones problema- solución	Selecciona de varias afirmaciones la relativa a la relación problema-solución	6
	Elabora hipótesis inferenciales	Selecciona de varias alternativas la inferencia que corresponda	7
	Vocabulario	Otorga significado a cada una de las palabras indicadas, ubicadas en el texto	8

Continúa…

Tabla 3

Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos (continuación)

Objetivo Específico 2: Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el nivel de rendimiento/desempeño en la composición escrita de textos argumentativos para clasificar el Tipo Experto o Novato

Categorías Previas	**Criterios (Estrategias)**	**Indicadores**	**Ítem** Parte III Prueba
		Aspectos de estructura	
Composición escrita de textos argumentativos (Ensayo)	Macroestructura	Ofrece un título para el ensayo	1
		Presenta el texto siguiendo la estructura: Inicio, Desarrollo y Cierre.	2
		Introducción/ presentación	**Ítem**
Composición escrita de textos argumentativos (Ensayo) Tipo de escritor según el nivel de pericia: tipo Experto o Tipo Novato	Componentes de estructura para la elaboración de un ensayo: Introducción, Desarrollo y Cierre Diferencias según el tipo experto-novato	Motiva hacia el tema	**3**
		Presenta la importancia de tratar el tema en cuestión	4
		Desarrolla el tema/ desarrollo de los hechos	5
		Propone una tesis	6
		Problematización (argumentos, razonamiento con tendencia positiva o negativa o justificaciones)	7
		Se evidencia la estructura del contenido del texto	8
		Desarrollo	**Ítem**
		Presenta los antecedentes del tema planteado	9
		Resume los postulados presentados en el texto que sirve como marco de referencia	10
		Analiza los postulados presentados en el texto que sirve de referencia	11
		Elabora sus propios conceptos, juicios y análisis sobre el tema	12
		Presenta argumentos para afirmar o negar su tesis	13
		Utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis	14
		Elabora citas textuales o parafraseadas	15
		Cierre	**Ítem**
		Incluye sus reflexiones sobre el tema	16
		Presenta sus conclusiones y recomendaciones con relación al tema	17
		Ofrece el resumen de lo expuesto	18
		Aspectos formales	**Ítem**
		Escribe en forma impersonal	19
		Utiliza un lenguaje formal	20
		Compone cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias	21
		Presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso	22

Continúa…

Tabla 3

Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos (continuación)

Objetivo específico 2: Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el nivel de rendimiento/desempeño en la composición escrita de textos argumentativos para clasificar el Tipo Experto o Novato

Categorías Previas	**Criterios (Estrategias)**	**Indicadores**	**Ítem** Parte III Prueba
Composición escrita de textos argumentativos (Ensayo)	Componentes formales del ensayo	Mantiene un estilo directo y claro	23
		Atiende la ortografía	24
		Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el verbo	25
Tipo de escritor según el nivel de pericia: tipo Experto o Tipo Novato	Diferencias según el tipo experto-novato	Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número	26
		Usa adecuadamente los signos de puntuación	27
		Evita utilizar en repetidas ocasiones un mismo término	28
		Usa adecuadamente conectores	29

Objetivo específico 3: Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el tipo de rendimiento en función de la ejecución de estrategias en la composición escrita (experto-novato) de textos argumentativos

Categorías	**Criterios**	**Indicadores Aspectos Metacognitivos**	**Ítemes** Parte IV Prueba
		Componente Planificación	
Ejecución de Estrategias en la Composición de Estrategias en la composición escrita de textos argumentativos	Aspectos Metacogni-tivos: Componente Planificación	Se pregunta cuánto sabía acerca del texto o relato expuesto	1
		Relaciona los contenidos del texto con conocimientos prev.	2
		Revisa cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el requerido	3
		Organiza por donde debía empezar, o trabaja por ensayo y error para resolver la tarea asignada	4
		Elabora imágenes mentales para realizar el texto argumentativo	5
		Planifica usar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver	6
Tipo de escritor según el nivel de pericia: tipo Experto o Tipo Novato	Diferencias según el tipo experto-novato	Elabora planes de acción, *esquema organizado* en atención a las exigencias de la realización de un texto argumentativo	7
		Identifica las proposiciones presentes en el texto original	8
		Se hace preguntas que le ayuden a orientar el conocimiento que posee para poder redactar el ensayo	9
		Está consciente de las estrategias que apliqué para la solución del problema	10
		Relaciona los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema	11
		Toma en consideración el posible lector al cual iría dirigido el texto argumentativo	12

Continúa…

Tabla 3.

Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos (continuación)

Objetivo específico 3: Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el tipo de rendimiento/desempeño en función de la ejecución de estrategias en la composición escrita (experto-novato) de textos argumentativos.

Criterios	**Indicadores** **Aspectos Metacognitivos**		**Ítemes** Parte IV Prueba
		Componente Supervisión o Dirección	**Ítem**
Ejecución de Estrategias en la Composición de Estrat. en la composición escrita de textos argumentativos	Aspectos Metacogni-tivos: Componente Supervisión o Dirección	Clasifica de manera lógica las ideas que componen el tema	13
		Jerarquiza de manera lógica las ideas que componen el tema	14
		Redacta ideas y presenté evidencias	15
		Corrige para hacer ajustes	16
		Revisa que las estrategias aplicadas sean efectivas	17
		Logra predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas	18
		Cuando encuentra obstáculos en la redacción, vuelve al principio para reordenar las ideas y probar de nuevo	19
Tipo de escritor según el nivel de pericia: tipo Experto o Tipo Novato	Diferencias según el tipo experto-novato	Identifica dónde está la dificultad para redactar el ensayo (Especifique en la columna de Observaciones)	20
		Componente Evaluación	**Ítemes**
Ejecución de Estrategias en la Composición de Estrat. en la composición escrita de textos argumentativos	Aspectos Metacogni-tivos: Componente Evaluación	Cuestiona aspectos del contenido de la lectura	21
		Lee su redacción para evaluarla	22
		Lee su redacción para incorporarle más información	23
		Verifica lo apropiado del ensayo realizado releyendo y revisando su estructura de presentación	24
		Determina la efectividad de las estrategias aplicadas en la realización del ensayo	25
		Revisa las posibles contradicciones o errores de redacción en el procedimiento utilizado	26
		Procede a ejecutar los cambios requeridos	27
Tipo de escritor según el nivel de pericia: tipo Experto o Tipo Novato	Diferencias según el tipo experto-novato	Lee de nuevo el todo el ensayo (re-lectura) para comprobar que el resultado obtenido es lo que se pedía	28
		Percibe de manera consciente que ha llegado a la solución de la tarea exigida	29

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas aplicadas para la recolección y análisis de la data fueron: (a) análisis de contenido de las categorías previas; (b) entrevistas guiadas en profundidad dirigidas a tres (3) profesores de la carrera de Derecho; (c) análisis fenomenológico hermenéutico, para el análisis del verbatum de uno de los entrevistados, (d) triangulación de las respuestas de los entrevistados, como jueces, para establecer la concordancia entre los mismos, y (e) análisis cuantitativo, apoyado en estadística descriptiva y el uso del coeficiente de correlación, para la determinación de la confiabilidad de la prueba diseñada como instrumento a ser aplicado.

Los instrumentos seleccionados fueron: (a) una Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, la cual constituyó una adaptación a la diseñada por Vargas y Fuentes Aldana (2005), y (b) un Guión Abierto de Preguntas, como apoyo para la realización de las entrevistas.

Para hacer referencia a las técnicas utilizadas, es preciso acotar que, según lo señala Martínez Miguélez (2002):

> El objetivo fundamental de la gran familia de técnicas de análisis textual, que forman el Análisis del Discurso, el Análisis de Contenido, el Análisis de la Conversación y otros análisis de textos, es describir la importancia que el texto hablado o escrito tienen en la comprensión de la vida social. Todas estas técnicas – a las cuales nos referimos bajo el único nombre de “análisis del discurso”- las enfocamos aquí en su vertiente epistemológica postpositivista, es decir, en su vertiente más reciente que comparte una orientación cualitativa y hermenéutica (p.6).

Con relación, específicamente, al análisis de contenido, esta técnica se define como:

> … un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida,

> a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel, 2002, p.2).

Además, en palabras de Sautu (2005), el análisis de contenido en "su versión cuantitativa permite transformar textos contenidos en documentos. ... en unidades de análisis y de medición; asimismo es posible asignar un valor o categoría a cada una de estas unidades construidas en cada dimensión o aspecto del material..." (p.59).

Por su parte, la versión cualitativa de estas técnicas se refleja en la aseveración de que "las investigaciones centradas en el lenguaje incluyen el análisis de contenido cualitativo y el análisis del discurso, ambos interesados en los aspectos de la comunicación..." (Sautu, p.71).

El manejo combinado de ambas versiones, constituye la estrategia que soporta esta investigación, enfocada en la ejecución de la composición escrita de textos argumentativos. De esta manera, fue posible definir cada una de las categorías previas de análisis, las cuales sirvieron como base para el diseño de los instrumentos para la recolección de la data que, como se mencionó, fueron: una Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos y un Guión Abierto de Preguntas.

Este último instrumento, constituyó la base para la realización de las entrevistas guiadas, y estas, a su vez, generaron el texto a ser analizado a través del análisis del discurso. En lo anterior radica la importancia de definir una metódica que enlace, como eslabones, las distintas técnicas e instrumentos.

Considerando este planteamiento, Fábregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016) indican que "el diseño de una entrevista está irremediablemente condicionado por el diseño de investigación en el que se enmarca, y del que forma parte, así como por la utilización o no de otras técnicas e instrumentos cuantitativos y/o cualitativos" (p.114).

Según Rossman y Rallis (1998) en la entrevista guiada “el investigador ha desarrollado categorías y temas para explorar…, formula preguntas que cubren un número limitado de temas…, pero respeta cómo el entrevistado construye sus respuestas. Así mismo, continúan estos autores indicando que en este diálogo, la intención “es plantear preguntas o temas abiertos para que el participante responda con largas narrativas. Este proceder ejemplifica la visión de este tipo de estudio: las perspectivas y visiones del entrevistado son más importantes que las del entrevistador” (p.124).

De tal manera, las personas entrevistadas son consideradas como informantes clave y son “llamados así porque poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema que se estudia… que les permite proporcionar información que otras personas desconocen o darían incompleta (Rojas, 2006, p.216).

En este orden de ideas, luego del diseño y aplicación de la entrevista como técnica de investigación, se procedió a la transcripción y análisis de la información recogida y además, como elemento de apoyo a la transcripción, se ampliaron las notas tomadas durante el curso de la entrevista. La ampliación de los apuntes tomados implicó su reelaboración y transformación a un formato más narrativo que consideró también las observaciones realizadas durante la entrevista (Fábregues et al, 2016, p. 135).

Como se señaló previamente, dicha información otorgada por los docentes en las entrevistas, representa el insumo para realizar el análisis del verbatum de uno de los entrevistados, el cual se lleva a cabo a través de una matriz de análisis fenomenológico hermenéutico, en la que se reunieron las interpretaciones dadas por dos jueces y, se realizó una reconceptualización de las mismas, para generar categorías emergentes.

La escogencia de esta técnica tuvo lugar en vista de que, como lo señala Ballén, Pulido y Zúñiga (2007):

> El proceso de análisis requiere un cuestionamiento astuto, una búsqueda implacable de respuestas, una observación activa y sostenida, y un acertado

> recordatorio. Es un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer lo significativo desde lo insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías y de atribuir consecuencias a los antecedentes. Es un proceso de conjetura y verificación, corrección y modificación, sugerencia y defensa (p. 54).

El tipo de análisis fenomenológico hermenéutico se utiliza porque, como lo señala Torrano y Laudo (2017) "la hermenéutica ha propiciado un pedagogía fenomenológica-hermenéutica (bien presentada por Max Van Manen…) al fusionar el método fenomenológico (Husserl) y el hermenéutico (Gadamer), en una síntesis que exalta la importancia de la experiencia vivida (Bollnow)… (p.174).

De acuerdo con lo anterior, Husserl, fundador de la fenomenología, ya para 1928 escribía que esta "denota un nuevo método descriptivo, filosófico…una filosofía universal, que puede ser un instrumento para la revisión metódica de todas las ciencias" (Husserl, 1997, p. 182) y Gadamer (1990), por su parte, exalta el papel del lenguaje, al destacar que este "es el medio universal en el que se realiza la comprensión" (392).

A propósito de la comprensión, al analizar la filosofía hermenéutica de Gadamer, Vigo (2002) menciona que:

> Todo comprender involucra un momento de proyección anticipativa de una cierta totalidad de significación por referencia a la cual y a partir de la cual lo comprendido se hace accesible en su sentido; por otra parte, tal anticipación proyectiva más allá de lo inmediatamente dado sólo resulta posible como tal a partir de un previo e indisponible enraizamiento en la facticidad y la historia (p. 241).

Este enraizamiento en lo fáctico, en los hechos, constituye la base sobre la cual se determina el análisis, la reflexión que conduce al entendimiento, a la comprensión, ya que "buscamos, a partir de un fenómeno dado, la totalidad en la que aquél entra como una parte necesaria y significativa, y buscamos, a partir de la así

lograda comprensión de la totalidad, comprender de manera más profunda el fenómeno particular" (Bollnow, 1980, p. 37).

En el caso concreto de los fenómenos estudiados en el contexto educativo, es Van Manen, como se apuntó en líneas anteriores, a quien "se le considera el autor pionero en la formulación de la Fenomenología Hermenéutica como metodología de investigación educativa" (Ayala, 2008, p. 411).

En resumen, la razón que justifica el uso de esta metodología, en palabras del propio Van Manen (2003), es que en la Educación, "su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica…el investigador llega a elaborar "una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida" (p. 37).

Continuando con las técnicas de recolección y análisis de los datos, se realizó, como se describió anteriormente, la triangulación de las respuestas de los entrevistados (triangulación de datos), para extraer los elementos comunes que determinan la concordancia entre los tres expertos.

Además, al tomar en consideración que los instrumentos seleccionados fueron: (a) un guión abierto de preguntas, como apoyo para la realización de las entrevistas y (b) una prueba de composición escrita de textos argumentativos, la cual constituyó una adaptación a la diseñada por Vargas y Fuentes Aldana (2005), se ejecutó un análisis apoyado en estadística descriptiva y se dio uso al coeficiente de correlación para la determinación de la confiabilidad de la prueba diseñada como instrumento.

La estadística descriptiva, desde la visión cuantitativa del trabajo, ha permitido caracterizar el objeto de estudio, es decir, como su nombre lo indica, describir las características de la distribución de los datos recogidos tras la aplicación de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, estas son: las medidas de tendencia central, asimetría y kurtosis (Correa, 2011). El coeficiente de

correlación, utilizado para determinar la confiabilidad de la prueba se describe en el punto que sigue.

Validez y fiabilidad de los instrumentos

Validez.

Los instrumentos diseñados, (a) la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos y (b) el Guión Abierto de Preguntas; fueron sometidos a la validez de contenido a través del juicio de expertos.

Para la participación de expertos como jueces, se elaboró una invitación por escrito (ver Anexo D). Las comunicaciones fueron remitidas a dos (2) expertos en el área de la composición escrita seleccionados y, junto a ellas, se entregó: (a) la lista de los objetivos de la investigación, (b) la Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos, (c) el Manual de Corrección para la Prueba de Composición de Textos Argumentativos dirigida a Estudiantes de la Carrera de Derecho y (c) un instrumento para la valoración de la validación, el cual constituyó una adaptación del elaborado por de Fuentes Aldana (2003, 2014) (Anexo E).

Para la aceptación de los ítemes o preguntas se estableció como mínimo, un 80% de aceptación. El instrumento contempla como criterios: congruencia, claridad, manejo de la tendenciosidad y dominio del contenido; y además, un espacio para las sugerencias y observaciones consideradas pertinentes. Esto, con la finalidad de apreciar con detalle la opinión de los expertos sobre cada uno de los ítemes y, en caso de requerirse revisar o suprimir alguno de ellos, proceder con la acción debida.

Para sendos instrumentos, el porcentaje de aceptación de todas sus preguntas fue de 100%, pues los jueces, de acuerdo con los criterios definidos en el instrumento de valoración, respondieron afirmativamente en cada ítem de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos y del Guion Abierto de preguntas.

Confiabilidad.

A los dos instrumentos diseñados se les aplicó el estudio de confiabilidad. Para la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, la fórmula Kuder –Richardson, permitió obtener la confiabilidad del instrumento. Siendo en este caso una técnica cuantitativa, es relevante destacar que Giraldo (2006) expresa, acerca de la confiabilidad de un instrumento, que:

> …se podría investigar la fiabilidad de un instrumento aplicándolo varias veces al mismo grupo y observando la estabilidad de los datos obtenidos. Mientras, en la práctica, el grupo generalmente se pone a prueba una sola vez, (en rigor, es imposible verificar el mismo grupo en las mismas condiciones). Por eso, se recurre a procedimientos estadísticos que permiten estimar la fiabilidad del instrumento a partir de los datos de un cierto número de individuos (p.57).

Sobre este particular, continúa Giraldo (2006) indicando que "la estadística básica usada para estimar la fiabilidad es la correlación", y además, sobre los niveles esperados señala que "Correlaciones (o coeficientes de fiabilidad) de +1, 00 indican perfecta fiabilidad mientras que correlaciones de cerca de cero indican ausencia de fiabilidad. Correlaciones entre cero y 1, 00 significan niveles intermedios..." (p. 57). En este orden de ideas la "fórmula, propuesta por Kuder y Richardson en 1937, es utilizada cuando se califican reactivos de la prueba de forma dicotómica…" (Costa, 1996, p.45) y se presenta de la siguiente manera:

$$KR_{20} = \frac{k}{k-1} * \frac{st^2 - \sum p.q}{st^2}$$

Donde:

K Número de ítemes del instrumento.

P Personas que responden afirmativamente cada ítem.

Q Personas negativamente cada ítem.

st² Varianza total del instrumento.

Xi Puntaje total de cada encuestado

Para el cálculo de la fórmula, se procedió a tabular los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento a un grupo control, conformado por 40 estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho, que no forman parte de la muestra seleccionada al azar para aplicar el instrumento, una vez comprobada su confiabilidad. Los datos se procesaron en una hoja de cálculo de Excel. Los resultados para cada uno de los 63 ítemes de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, se presentan en el Anexo F y la síntesis de los mismos para observar el resultado de la confiabilidad se muestra a continuación en la tabla 4.

La tabla 4 indica que el instrumento arroja un coeficiente de fiabilidad de 0.86, es decir, un nivel de confiabilidad intermedio, de acuerdo con lo señalado por Giraldo (2006).

En el caso del Guión Abierto de Preguntas, la confiabilidad para este instrumento fue de tipo cualitativa, a través de la concordancia de jueces (Ribes, 1975; Sulzer-Azaroff y Meyer, 1983 y Martínez Miguélez, 1998). Esta confiabilidad es interna y presenta el nivel de concordancia en la valoración entre dos evaluadores del mismo proceso.

Tabla 4.

Resumen de los resultados del estudio de Confiabilidad de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, a través de la aplicación de la fórmula Kuder-Richardson

Media	Varianza total (St^2)	Confiabilidad
21,8	103, 76	0,86

Procedimiento

1. Etapa Previa: en la cual fue planteado el Problema, definidos los objetivos de investigación y desarrollado el marco teórico que soporta el estudio.
2. Etapa Descriptiva: espacio en el que se describió el tipo y diseño de la investigación (combinada descriptivo-comprensiva, apoyada en un diseño de estudio de caso) y se procedió a:

2.1 La elección de las técnicas o procedimiento y de instrumentos para la recopilación de la información, estos fueron:

2.1.1 Técnicas: análisis de contenido, entrevistas guiadas en profundidad dirigidas a los profesores de la carrera de Derecho, matriz de análisis fenomenológico hermenéutico, triangulación de las respuestas de los entrevistados, análisis cuantitativo apoyado en estadística descriptiva y uso del coeficiente de correlación.

2.1.2 Instrumentos: una Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos (anexo A) y un Guión Abierto de Preguntas (anexo C), como apoyo para la realización de las entrevistas.

2.2 El diseño de los instrumentos, el cual se llevó a cabo de la siguiente manera:

2.2.1 Construcción de la Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos, la cual sirvió de base para la elaboración de la Prueba.

2.2.2 Elaboración de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, para ser aplicada a los estudiantes, y su respectivo Manual de Corrección (anexo B).

2.2.3 Redacción del Guión Abierto de Preguntas, utilizado para entrevistar a los profesores.

2.2.4 Determinación de la validez y la confiabilidad de los instrumentos: la validez de contenido de la Prueba, se realizó a través de la concordancia de jueces, utilizando para ello un Instrumento para la valoración de la validación (ver anexo E). Con relación a la confiabilidad, esta fue obtenida con la aplicación de la fórmula Kuder –Richardson (apartado previo y anexo F (cálculo).Tanto la validez como la confiabilidad del Guión Abierto de Preguntas, se obtuvieron de manera cualitativa, mediante la correlación de evaluación por jueces -investigador y tutor-.

2.3. La aplicación de los instrumentos:

2.3.1 Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos: se solicitó a los alumnos, respetuosamente, su colaboración para participar en la investigación, y se les hizo saber que esa colaboración consistía en responder una prueba escrita, de manera anónima, en su salón de clases y previo acuerdo con el profesor de la clase con la que se coincidía en tiempo y espacio.

Se procedió a entregar el cuestionario y leer las instrucciones conjuntamente. El tiempo promedio de administración y registro de las respuestas fue de 50 minutos, siendo el tiempo mínimo para completar el instrumento de 30 y el máximo de 60 minutos. La mayoría de los estudiantes mostraron una actitud colaboradora, salvo en pocos casos en los que se pudo evidenciar disgusto o incomodidad para dar repuesta a la prueba. Al percibir estas características en los estudiantes, se recalcó cortésmente en el carácter no obligatorio de la prueba y se insistió en que, de no querer participar solo deberían

anunciarlo y entregar el instrumento sin que se generase inconveniente alguno.

2.3.2 Guión Abierto de Preguntas: se solicitó de forma respetuosa su participación en la investigación, a los docentes considerados expertos en el área de la composición escrita de textos argumentativos. Estos profesores fueron seleccionados deliberadamente, debido a que los tres cuentan con conocidas credenciales académicas en las materias que dictan en la Facultad de Derecho y además, han manifestado abiertamente su disposición para compartir su conocimiento y sus experiencias en la docencia, en pro del desarrollo de investigaciones y propuestas que contribuyan a mejorar el proceso de formación de los estudiantes. A cada uno de ellos, les fueron presentados los objetivos del trabajo y se les describió en qué consistiría su colaboración, al señalar las características de la entrevista. Se concertó una cita con cada uno para realizar la entrevista, las cuales fueron realizadas puntualmente en el día, hora y lugar acordado. En los tres casos, se pudo percibir la disposición para responder las preguntas, amena y detalladamente. Particularmente, fue notoria la preocupación de los entrevistados con relación al bajo nivel de los estudiantes en la composición escrita, esto se pudo evidenciar en el énfasis puesto en el tono de la voz, la gestualidad en rostro y manos, y la velocidad más rápida al hablar; cuando se trataban aspectos vinculados con este asunto.

3. Etapa Estructural: se estudió, minuciosamente, la información levantada en el marco teórico de la investigación y su correspondencia con las categorías reunidas en la Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos y, sobre la base de ese sustento teórico, se procedió al

análisis de los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos diseñados, siguiendo los pasos que se presentan a continuación:

3.1. Análisis de los resultados de la aplicación de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos: se realizó la corrección de la prueba de cada alumno que le dio respuesta, mediante el uso del Manual de Corrección diseñado para tal fin. Luego se procedió a tabular los resultados de cada parte de la prueba y con esos datos se llevó a cabo el análisis cuantitativo de los datos, basado en estadística descriptiva. A partir de este análisis, fueron elaborados los lineamientos de aprendizaje y enseñanza orientados a favorecer la ejecución de la composición escrita de textos argumentativos en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, de la carrera de Derecho, de una universidad privada del área metropolitana de Caracas.

3.2. Análisis de los resultados de aplicación del Guion Abierto de Preguntas, a través de las entrevistas guiadas en profundidad realizadas a tres (3) docentes, expertos en el área de la composición escrita de textos argumentativos: se construyó una matriz de análisis fenomenológico hermenéutico, para realizar el análisis del verbatum de uno de los entrevistados, esto se hizo a través de la interpretación de las respuestas del entrevistado por parte de dos jueces–investigador, tutor-. Luego se llevó a cabo una entrevista final con el profesor cuyas respuestas fueron sometidas al mencionado análisis, para validar con él, la reconceptualización o validación de las interpretaciones de los jueces. Además, se realizó la triangulación de las respuestas de los tres (3) entrevistados, para establecer la concordancia entre los mismos.

4. Etapa cierre y recomendaciones: las conclusiones y recomendaciones del estudio toman como punto de partida el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos luego de aplicar las técnicas e instrumentos de

investigación acordados y se concentran en el diseño de unos lineamientos para---diseñados para la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción.

Consideraciones éticas del estudio

Estas se respaldan en la versión del Código de ética de la American Psychological Association (APA), elaborado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA)**;** (UBA, 2010; APA, Enmiendas 2010). En este sentido, el presente trabajo se rige de acuerdo con los siguientes principios éticos:

Respeto a los derechos de autor, por tanto se toman con especial cuidado las investigaciones y trabajos desarrollados por todos los autores consultado, citando la fuente de consulta, para sustentar esta investigación. Asimismo, se sostiene como premisa fundamental, el respeto al ser humano, tomando en consideración que la indagación se realizó con personas, profesores y estudiantes de una universidad privada del área metropolitana de Caracas, a quienes se les consultó sobre su disponibilidad para participar en el estudio, se les solicitó el debido permiso para utilizar la información aportada por ellos para el logro de los objetivos de la investigación planteados y, a su vez, se les garantizó el resguardo de manera privilegiada y confidencial, de su identidad.

Responsabilidad científica del investigador: quien realiza la investigación es una profesional con formación en el área de estudios y experiencia en la evaluación educativa.

Consentimiento Informado: se le informó a los participantes del objetivo del estudio.

Derecho a la interrupción en el proceso de investigación: a la persona objeto de estudio se le respetó su derecho a retirarse del proceso de investigación de ser su voluntad, por los motivos que decidiese.

Beneficios para los sujetos de estudio

Los sujetos de estudio se ven favorecidos con el desarrollo de esta investigación y con la divulgación de sus resultados, en vista de que son los beneficiarios directos del cumplimiento del objetivo previsto por la misma. Es decir, alumnos y profesores de la carrera de Derecho, cuentan ahora con unos lineamientos de aprendizaje y enseñanza, soportados teórica y metodológicamente, en los que hallar las pautas a seguir para mejorar la ejecución de la composición escrita de textos argumentativos en la carrera de Derecho.

Conocimiento de resultados

Los resultados de esta investigación se dan a conocer para ser utilizados para la planificación de estrategias, principalmente, por los profesores de la Cátedra de Comprensión Lectora y Redacción de la Facultad de Derecho, y también por los profesores de esta asignatura en todas las carreras de la Universidad, dado que la misma tiene un carácter transversal; así como por los profesores de las demás unidades curriculares de la carrera de Derecho interesados en favorecer el proceso de composición escrita de textos argumentativos de los estudiantes y en promover el desarrollo de la argumentación como un eje trasversal.

De igual modo, la investigación viene a ser útil para los investigadores y docentes que trabajan en el desarrollo de la composición escrita, por lo que la divulgación de este trabajo contribuye con el desarrollo de la línea de investigación "Procesos de enseñanza y aprendizaje: un enfoque cognoscitivo" y orienta el establecimiento de otras nuevas.

En este sentido, de las conclusiones y recomendaciones del trabajo se desprende la necesidad de nuevas investigaciones sobre la composición de textos, tomando como base, otra tipología textual, como por el ejemplo la narrativa. Queda un importante trabajo que desarrollar vinculado con el grupo en transición, que surge como categoría emergente en el presente estudio y que amerita el análisis del paso de un estudiante de novato a "grupo en transición" y de este, a experto.

Por otra parte, también como categoría emergente, surge el aspecto relacionado con la procrastinación en la escritura, desde el cual se despliega un amplio abanico de posibilidades sobre las cuales emprender diversos estudios.

También, queda abierta la oportunidad de promover estudios en los que correlacione el rendimiento/desempeño en Comprensión Lectora y Redacción con los resultados obtenidos por los estudiantes en el resto de las materias que cursan.

Asimismo, hay un trabajo importante que desarrollar en función de la formación de profesores y del diseño de estrategias dirigidas a formar expertos capaces reconocer en su propio comportamiento las estrategias utilizadas y que han de ser modeladas ante sus estudiantes para propiciar el aprendizaje. En esta misma línea, se adhiere el tema de los tutores de escritura y su implementación. Todo ello desde una visión inter e intrafacultad, orientada al diseño, administración y evaluación de programas en los que se promueva la aplicación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas destinadas a la construcción del conocimiento en el área determinada de estudio.

Limitaciones

El alcance de este estudio se centra en la composición escrita de textos argumentativos, es por ello que desde el punto de vista teórico y metodológico se aborda este tema en particular y se hace desde la perspectiva del estudiante de la carrera de Derecho, aunque su proyección se puede llevar fácilmente al estudiante universitario en general. En este sentido, queda abierto el campo de estudio para el desarrollo de trabajos investigativos en los que se aborde el tema de la composición escrita de otro tipo de textos.

Capítulo IV. Análisis y discusión de los resultados

En este capítulo se lleva a cabo el análisis y discusión de los resultados hallados luego de aplicar los instrumentos diseñados para alcanzar los objetivos de investigación planteados. Estos instrumentos son: una Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos dirigida a los estudiantes de primer semestre de la Carrera de Derecho, considerados novatos, y un Guión Abierto de Preguntas, que sirvió como base para realizar una entrevista en profundidad a los docentes, considerados expertos en la composición escrita de textos de este tipo.

Los resultados, en el caso de la Prueba, se presentan apoyados en la aplicación de la estadística descriptiva (frecuencia, porcentaje y lugar estadístico), media, mediana, moda, desviación estándar), para proceder al análisis cuantitativo de los datos. El instrumento íntegro se puede observar en el anexo A y su Manual de corrección, en el anexo B. Para el guion abierto de preguntas, el análisis se realiza de manera cualitativa, se analizan las respuestas de uno de los entrevistados, a través de una matriz de análisis fenomenológico hermenéutico y se realiza la triangulación de las respuestas de los tres (3) profesores que respondieron la entrevista. Este instrumento, se presenta en el anexo C.

Análisis proveniente de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos

La estructura del instrumento es la que sigue:

I. Lectura.

II. Comprensión de la lectura.

III. Composición de un texto argumentativo (Ensayo), sustentado en el contenido del texto leído.

IV. Auto-reporte (autopercepción) del proceso de composición de textos, mediante la toma de conciencia de las estrategias ejecutadas.

V. Valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho.

Al considerar el nivel de rendimiento tanto en la comprensión de la lectura como en la composición escrita, y el tipo de rendimiento en función de la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos; se presentan los resultados parciales obtenidos por los estudiantes en las partes II, III, IV y V de la prueba; lo que permitió clasificar el tipo de rendimiento Experto o Novato y realizar comparaciones entre el análisis de estos datos, con la teoría e investigaciones previas sobre el tema y los resultados obtenidos tras la valoración de la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos los docentes.

El análisis de los resultados obtenidos en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, permite evidenciar que la prueba fue respondida por un grupo de 83 estudiantes, 43 del género femenino y 40 de género masculino, con edades cronológicas comprendidas entre 18 y 58 años, registrándose una edad promedio de 22 años (ver Anexo G). Las respuestas detalladas ofrecidas por los estudiantes en cada una de las partes de la prueba son referidas, debido a su extensión, en los anexos (H, I, J, K, L, M, N y Ñ). A continuación, se presentan los resultados parciales obtenidos por los estudiantes en las distintas partes de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos.

Parte II. Comprensión de la lectura.

El análisis de los resultados de esta parte de la prueba permitió dar respuesta al objetivo específico número 1: *Identificar en los estudiantes el nivel de rendimiento/desempeño en la comprensión de la lectura en función de la ejecución de*

estrategias en la comprensión de la lectura como factor asociado a la composición escrita de textos argumentativos.

En la Parte I, a los estudiantes se les solicitaba leer un artículo de Arturo Uslar Pietri denominado El Minotauro, contenido en el libro “De una a otra Venezuela” (1949) y responder luego en la Parte II, algunas preguntas vinculadas con el contenido del texto, que permitieran evidenciar la ejecución de estrategias en la comprensión de la lectura.

Los resultados de este segmento de la prueba se explican pormenorizadamente en el Anexo G, allí los datos simples de los resultados por estudiante fueron ordenados en función del lugar estadístico obtenido, el cual es inversamente proporcional al puntaje obtenido en el apartado, es decir, un mayor puntaje en la ejecución de estrategias en la comprensión de la lectura, menor lugar estadístico ocupado. Además, se evidencia que el puntaje base en esta parte de la prueba es de 15 puntos y que por tanto, el puntaje mínimo aprobatorio es de siete coma cinco puntos (7,50). El puntaje máximo obtenido en el grupo fue de 10 puntos y el mínimo de 0 puntos, por lo que el rendimiento promedio fue de $\overline{x}$ = 4,92 puntos.

La Tabla 5 presenta el cálculo de la Media Aritmética y la Desviación Estándar de los datos obtenidos por los estudiantes, agrupados en función de la distribución de frecuencias y la categoría de desempeño. En esta se registra que la media aritmética de la distribución es de $\overline{x}$ = 4,92 puntos y que la desviación estándar es de σ = 2,64 para los datos agrupados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos en su Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura. De igual forma, se puede observar que la mayor cantidad de estudiantes (41) se encuentran ubicados en la categoría de desempeño “Regular”, es decir, que obtuvieron una evaluación de 4 a 7 puntos en la escala establecida.

En la categoría “Deficiente” se ubican 27 estudiantes y en la categoría “Bueno” se ubican 15 estudiantes. Ningún estudiante se situó en la “Sobresaliente”,

correspondiente al intervalo que va desde los 12 hasta los 15 puntos, como puntuación máxima a alcanzar en esta parte de la prueba. En síntesis, se observa que solo 15 estudiantes alcanzaron un buen rendimiento, al obtener puntajes comprendidos entre 8 y 11 puntos, mientras que el resto no aprobó esta parte de la prueba. Es importante destacar que, la mayoría de los estudiantes demostraron una ejecución regular.

Tabla 5.

Media Aritmética y la Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias, obtenidos en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura (base 15 puntos).

Categoría de Desempeño	Intervalos	Xi	fi	(Xi) (fx)	(xi -X)	[xi-X]	fi [xi-X]	$(xi-X)^2$	fi $(xi-X)^2$
Deficiente	0-3	1,5	27	40,5	-3,07	3,07	82,89	9,42	254,34
Regular	4-7	5,5	41	225,5	0,58	0,58	23,78	0,33	13,53
Bueno	8-11	9,5	15	142,5	4,58	4,58	68,7	20,97	314,64
Sobresaliente	12-15	13,5	---	---	---	---	---	---	---
			N=83	$\sum(Xi)(fx)= 408,5$				$\sum fi\ (xi-X)^2 = 582,51$	
				$\bar{x} = \frac{\sum(Xi)(fx)}{83}$				$\sqrt{\sigma^2} = \sqrt{\frac{\sum fi\ (xi-X)}{N}}$	
								$\sqrt{\sigma^2} = 7,018$	
				$\bar{x} = 4,92$				$\sigma = 2,64$	

En la Tabla 6 se desglosan, de acuerdo con el porcentaje de ejecución demostrado por los estudiantes las estrategias utilizadas para la comprensión de la lectura. Allí se observa que las estrategias a través de las cuales el estudiante logra establecer “Relaciones de Causa y Efecto” e “Identificar la idea principal” (Macroestructura), fueron las de más alto porcentaje de ejecución. En el primer caso, el promedio de rendimiento fue de 0,614 sobre la sobre la base de 1 punto y en el segundo, el promedio obtenido fue de 2,216 puntos sobre 4, esto quiere decir, que el

grupo obtuvo una ejecución del 61,4% en la relación causa-efecto y de 55,4 % en la identificación de la idea principal, lo cual las ubica en el lugar estadístico 1° y 2°, respectivamente, y en la categoría de un “buen” desempeño.

Las estrategias que obtuvieron un desempeño categorizado como “regular” fueron aquellas que ubicaron las posiciones que van del tercer (3°) al sexto (6°) lugar estadístico. El 3° lugar corresponde a la estrategia en la que se “Asigna un título a la lectura” (Macroestructura), en la cual los estudiantes evidenciaron su uso en un 42, 1 % y una media de 0,421 sobre 1 punto. El 4° y 5° lugar lo ocupan las Relaciones de Comparación–Contraste y las de Problema-Solución, en la que los estudiantes demuestran un 38,5 % y 33,7 %, respectivamente y, la última posición en la que se evidenció un desempeño “regular”, ocupa el 6° lugar estadístico y se refleja en el uso de la estrategia que permite realizar una Hipótesis de Inferencia, por parte del 33,1% de los estudiantes del primer semestre de la carrera de Derecho.

Las dos estrategias restantes (7° y 8° lugar) evidencian una “deficiente” ejecución, ambas corresponden al “Manejo del Vocabulario”, una en el caso de la “Identificación de palabras claves” (Macroestructura), caso en el cual solo el 7,2 % de los estudiantes manifestaron su uso, es decir, un promedio de 0,144 de dos puntos y, la “Definición de significados” de algunos términos presentes en el texto, en la que el 5, 2% evidenció dominio de los mismos, lo que representa un promedio de 0,156 de 3 puntos.

Alonso Tapia y Carriedo López (1996) indican que la capacidad de comprensión de textos demostrada por los estudiantes:

> … se refleja en indicadores diferentes: el reconocimiento del significado de palabras y proposiciones, la identificación de las relaciones entre diferentes proposiciones, la representación e identificación de la organización estructural del texto, la identificación de la idea principal de la intención del autor. Los alumnos pueden presentar dificultades de comprensión en uno o más de los niveles mencionados, de modo que las dificultades en los niveles más básicos-

> comprensión del vocabulario y las proposiciones- contribuyen a que aparezcan dificultades en los niveles superiores… (p.348).

Efectivamente, como lo señalan estos autores, en los resultados se evidencia que los estudiantes tuvieron dificultades con el vocabulario, lo que origina que la comprensión se vea "obstaculizada porque se desconoce el significado de un término por ser nuevo, o de un término familiar en un contexto nuevo…porque no se entienda la relación entre proposiciones…" (Alonso Tapia y Carriedo López, 1996, p.348). Esto mantiene una estrecha relación con lo que expresa, Fuentes Aldana (1993) cuando afirma que el adecuado manejo del vocabulario hace a la persona más eficiente en el empleo de las estrategias de comprensión de la lectura.

Este desconocimiento de términos y palabras clave, incide en el uso de la hipótesis o presuposiciones de inferencia que realiza el alumno, pues al no tener claridad en el significado de algunas palabras, se hace difícil inferir o deducir qué quiso decir el autor en determinados fragmentos del texto, lo que probablemente afecte la comprensión global del mismo, sobre todo si se considera que, según Casas Navarro (2004), la inferencia en la comprensión de la lectura:

> …es una estrategia fundamental en el proceso de la interpretación. La inferencia es el proceso lógico mediante el cual obtenemos una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas. De lo que se trata es de obtener una conclusión sobre la base de un proceso de razonamiento… (p.16).

A su vez, tal razonamiento permite que el lector establezca relaciones (Causa-Efecto, Comparación-Contraste y Problema-Solución), a través de las cuales logre vincular "la nueva información leída con la que ya posee, permitiéndole inferir información no descrita en el texto, o aquella actividad para identificar las principales relaciones lógicas del pasaje…" (León, 1999, p. 159) y, de esa manera, alcanzar lo que para López (2005) es "la meta última de la comprensión de la lectura,… la formación de Macroestructuras en orden a posibilitar una coherencia global del discurso durante la lectura" (p.45).

Camacho y Mora (2001) al hacer referencia a la estructura semántica de un texto descrita por Van Dijk, señalan que "La Macroestructura, o estructura que caracteriza al texto como un todo está formada por un conjunto de proposiciones y macroproposiciones que subyacen en el discurso y que reflejan los temas y asuntos más generales e importantes del discurso" (p.73).

Las estrategias de Macroestructura en el caso de la comprensión, están orientadas a identificar la idea principal, asignar un título a la lectura cuando este se desconoce y a identificar las palabras clave en el texto. Si bien la estrategia de identificar la idea Principal ocupó el segundo lugar estadístico (55,4%) se puede observar que solo un poco más de la mitad de los alumnos hacen uso de la estrategia. En el caso de asignar un título a la lectura, tercer lugar estadístico, el porcentaje no llega a ser ni siquiera el correspondiente a la mitad de los alumnos (42,1%), lo que indica que el uso de estrategias para la comprensión de textos es limitado para la mayoría de los estudiantes, conclusión que se reafirma al observar el escaso manejo del vocabulario evidenciado por los estudiantes.

Las carencias en el vocabulario, cuando no se conoce el significado de un término, suponen un obstáculo en la comprensión y un escaso conocimiento previo, al menos de las claves que, desde el punto de vista del lenguaje, el escritor coloca en sus textos para guiar al lector. Esto lo explica León (1999) al describir la importancia del uso estratégico del conocimiento previo por parte del lector competente y señalar que dicho conocimiento se puede dividir en dos aristas:

> Una de ellas se refiere a los conocimientos específicos que el sujeto posee y que se ajustan al contenido del que trata el texto, ofreciendo múltiples recursos en la construcción representación coherente. Pero existe otro tipo de conocimiento que se identifica con la estructura de organizativa del texto, con las claves lingüísticas que proporciona el autor. Esta información suele estar relacionada con el contenido relevante del texto…el lector apela entonces a su conocimiento lingüístico, identificando la estructura del texto y siguiendo las pautas que le indica el autor (p. 160).

Es lo anterior, justamente, lo que de acuerdo con los resultados obtenidos, no se evidencia al analizar el desempeño de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho. Estos resultados en la comprensión de la lectura pueden estar justificados en: (a) la ausencia o uso limitado de estrategias para la comprensión de textos, debido a que puede que no hayan recibido formación en ese ámbito o que no han desarrollados procesos metacognitivos a través de los cuales hacerse conscientes de las estrategias que utilizan y que por tanto deben utilizar ante cada situación, así como del proceso de supervisión que debe acompañar el proceso de comprensión; (b) el desconocimiento del significado de algunos términos del texto que le dan sentido al mismo y que al no dominarlos constituyen un obstáculo en la comprensión del mismo y la dificultad para identificar las palabras clave, lo que puede deberse a la ausencia la lectura como hábito; (c) a lo anterior se suma, que el poco conocimiento sobre el tema genera dificultades para identificar qué es lo más importante que el autor quiere decir (idea principal) y para establecer relaciones e inferencias. Aspectos estos que, de igual modo, se deben a que los estudiantes no están habituados a leer y es a través de la lectura constante y reflexiva, es decir, de la lectura como costumbre, como es posible comprender los textos redactados por otros y llevar a cabo un proceso de composición escrita eficiente.

Al respecto, resuenan las palabras de Cassany (2005) cuando indica que “la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita” (p. 74).

Tabla 6

Media, Porcentaje, Lugar Estadístico y Categoría de Desempeño de los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura (base 15 puntos).

Estrategias en la Comprensión de la Lectura	Puntaje Máx. Esperado	$\overline{x}$	%	Lugar Estadístico	Categoría de Desempeño
Causa Efecto (Relaciones)	1	0,614	61,4	1º	Bueno
Identifica idea Principal (Macroestructura)	4	2,216	55,4	2º	Bueno
Asigna título a la lectura (Macroestructura)	1	0,421	42,1	3 º	Regular
Comparación Contraste (Relaciones)	1	0,385	38,5	4 º	Regular
Problema Solución (Relaciones)	1	0,337	33,7	5º	Regular
Hipótesis de Inferencia	2	0,662	33,1	6º	Regular
Manejo Vocab. I: Identifica palabras clave (Macroestructura)	2	0,144	7,2	7º	Deficiente
Manejo Vocabulario II. Def. significados	3	0,156	5,2	8º	Deficiente
Nº de Estrategias = 8	Puntaje Máx. =15	$\overline{x}$ =4,92			

Parte III. Composición escrita de un texto argumentativo (Ensayo).

El análisis de los resultados de esta parte de la prueba permitió alcanzar el objetivo específico número 2*: Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el nivel de rendimiento/desempeño en la composición escrita (la escritura como producto) de textos argumentativos para clasificar el Tipo Experto o Tipo Novato*.

Para valorar el rendimiento de los estudiantes en la composición escrita de textos argumentativos, se les pidió que elaboraran un Ensayo, por ser este, un tipo de texto argumentativo, en vista de que, según Díaz (2004) se trata de “un trabajo intelectual destinado a tratar un tema, un problema, una propuesta o un fenómeno con

originalidad, libertad, coherencia, y elegancia literaria" (p. 108). Por lo que resulta ser, "el tipo de texto que más a menudo tienen que leer y escribir las personas letradas durante toda su vida estudiantil y profesional" (Díaz, 2004, p. 35).

Acerca del Ensayo, Frías (1996) sintetiza al decir que:

> Aunque existe libertad para la determinación de su estructura, por lo general los ensayos se inician con una introducción y se cierran con una conclusión. La introducción puede centrar en la focalización del problema o tema que propone el ensayo, la síntesis del trabajo o la presentación de elementos que atraigan la atención e interés del lector,…la conclusión puede hacer referencia a un hecho o anécdota que cierre el texto, resumir los aspectos relevantes del problema o tema tratado en el ensayo o proponer otros temas o aspectos alternativos al que ya se trató… (p.269).

En este sentido, tal como se recogen en la Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos (tabla 3) y como se puede observar en el Manual de Corrección de la Prueba, los criterios para evaluar un Ensayo están constituidos por los aspectos de estructura, en los que se organiza el inicio, desarrollo y cierre; y los aspectos formales, en los que se atienden los elementos gramaticales del texto.

Los resultados de esta parte de la prueba se analizan en función de dichos aspectos, por lo que se presentan los datos agrupados por distribución de frecuencias y categoría de desempeño, tanto de los aspectos de estructura y los aspectos formales, por separado, como para los resultados totales del ensayo, en los que se fusionan ambos. Además, se muestran los resultados de los indicadores que determinan el inicio, desarrollo y cierre del Ensayo (aspectos estructurales), expresados en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico.

Es importante destacar que de los 83 estudiantes a los que se les aplicó la prueba, 31 personas que representan el 37, 34%, no respondieron esta parte de la prueba, es decir, dejaron en blanco el espacio destinado para la composición del Ensayo, decisión que fue observada por la investigadora y respetada en función de las

consideraciones éticas asumidas, ya que los participantes tenían plena libertad para interrumpir el proceso de investigación cuando fuese su voluntad, en estos casos el proceso se vio interrumpido por el no responder esta parte de la prueba, aunque pudieron continuar con las partes siguientes.

Ante esta situación, se puede decir que surge una categoría emergente en el estudio, habida cuenta que no se consideró en la determinación de las categorías previas, esta es la procrastinación. El término procrastinación proviene del verbo latino *procrastinare* que significa 'dejar algo para el día siguiente'… es la tendencia a demorar el inicio o la finalización de tareas importantes hasta el punto de la incomodidad (Solomon & Rothblum, 1984, p. 504).

En el caso de los estudiantes que participaron en el estudio, esta procrastinación se evidencia al "dejar para después" una parte de la prueba que implicaba a una confrontación con la capacidad para representar las ideas propias en el papel, un bloqueo que, como dice Valarino (1997), se produce por censura del propio escritor, miedo a fallar, perfeccionismo, experiencias tempranas frustrantes, postergación de la tarea (por falta de tiempo, por falta de confianza, por sentirse abrumado, por falta de estructura y hábitos de trabajo), malos hábitos de trabajo, reglas rígidas y no funcionales relacionadas con la escritura, impaciencia, aversión a la escritura, falta de impulso, falta de entrenamiento y dificultad inherente a la propia escritura (pp. 228-231).

Estas razones para evitar emprender la escritura, advierten, como lo apuntan Steel &Ferrari (2012), "una insuficiencia en los procesos de autorregulación, que provoca la demora voluntaria de actividades planificadas, aunque se anticipe una situación peor como consecuencia de la demora" (p.52).

Según este orden de ideas y para evitar que estos datos afectaran los resultados generales, en la parte III y IV se presentan los resultados obtenidos por los 51 alumnos que sí redactaron el Ensayo y que, en consecuencia, respondieron el Autorreporte (autopercepción) de acuerdo con lo realizado en el mencionado texto argumentativo.

Los datos simples detallados alcanzados por cada estudiante en los aspectos de estructura, se encuentran reseñados en el Anexo H. En el mismo se puede apreciar que el puntaje más alto alcanzado en estos aspectos del ensayo fue de 14 puntos, de los 34 en los que estaban valorados tales indicadores y el mínimo fue de cero (0) puntos, para una calificación promedio de 2,529 puntos. Los datos agrupados de los resultados obtenidos en los aspectos de estructura se presentan en la Tabla 7.

Los datos registrados en la Tabla 7 dan cuenta de la baja ejecución obtenida por el grupo, 48 estudiantes se ubican en el intervalo de 0-7 puntos, de los 34 que suman los aspectos de estructura, lo que sitúa al grupo en la categoría de desempeño "Deficiente". En el anexo H es posible observar, dentro de esta categoría de desempeño que 20 alumnos redactaron textos que al ser cotejados con los criterios establecidos para la valoración de los aspectos estructurales de un ensayo (Inicio, Desarrollo y Cierre), no cumplían con tales las condiciones en ninguno de los parámetros, motivo por el cual obtuvieron una evaluación de 0 (cero) puntos. En este sentido, la moda o calificación más frecuente del grupo en la prueba, fue de 0 (cero) puntos.

En la categoría "Regular", cuyo intervalo es de 8-17 puntos, se ubican tres (3) estudiantes, allí se encuentra la calificación más alta registrada, la cual es de 14 de los 34 puntos de los aspectos de estructura. De tal modo, ningún alumno se ubicó en las categorías "Bueno" y "Sobresaliente". El promedio fue de $\bar{x}$ = 4,5 y la desviación estándar igual a σ = 0,97; resultado que ubica al grupo dentro de la categoría de desempeño "Deficiente" en la composición de textos.

Tabla 7.

Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura en la Composición Escrita de un Texto Argumentativo (Ensayo) (base 34 puntos).

Categoría de Desempeño	Intervalos	Xi	fi	(Xi) (fx)	(xi-X)	[xi-X]	fi [xi-X]	$(xi-X)^2$	fi $(xi-X)^2$
Deficiente	0 – 7	4	48	192	-0,42	0,5	24	0,25	12
Regular	8 – 17	12,5	3	37,5	8	8	24	64	192
Bueno	18 - 26	22	---	---	----	----	----	----	----
Sobresaliente	27- 34	30,5	---	---	----	----	----	----	----
			N= 51	$\sum$ (Xi)(fx)=229,5				$\sum$ fi $(xi-X)^2$ = 204	
					$\bar{x} = \frac{213}{51}$ $\bar{x} = 4,5$			$\sqrt{\sigma^2} = \sqrt{\frac{\sum fi\ (xi-X)}{N}}$ $\sqrt{\sigma^2} = 4$ $\sigma = 2$	

En resumen, el desempeño deficiente de los estudiantes indica que estos redactan como un tipo de escritor novato, en vista de que no dominan los aspectos de estructura que componen un Ensayo. Estos resultados podrían estar asociados al desconocimiento de dichos aspectos referidos como pautas necesarias en la composición de textos argumentativos, unido a las dificultades demostradas por parte de los estudiantes para hacer uso de las estrategias que exige la comprensión de la lectura, pues es requisito indispensable en la redacción de textos, comprender y emular aquellos que sirven de base. Esto se logra al identificar la idea principal y su estructura general, identificar las palabras clave y conocer el significado de los términos allí contenidos, y establecer relaciones e inferencias ente las ideas presentadas; para luego procurar igualar la estructura textual reconocida al momento de llevar a cabo el proceso de composición escrita.

De seguida, se presentan por separado, los resultados obtenidos por los alumnos en los indicadores que componen los aspectos de estructura en la

composición escrita de un texto argumentativo: Introducción, Desarrollo y Conclusión (Tablas 8,9 y 10). Para cada indicador, se presentarán los resultados de la media aritmética, porcentaje y categoría de desempeño; ordenados de acuerdo con el lugar estadístico ocupado. Los resultados por alumno se pueden observar con detalle en el anexo H.

La Tabla 8 presenta los resultados de los seis (6) indicadores que deben estar expresados en la introducción de un ensayo y que suman 13 de los 34 puntos de los aspectos de estructura. En ella se puede observar que la media es de 1,058 puntos, resultado que se explica en que el indicador con mayor porcentaje de ejecución fue "Presenta el texto siguiendo la estructura prevista", cuyo promedio fue de 0,411 puntos de los dos (2) esperados, lo que quiere decir que el grupo obtuvo una ejecución del 20,55% en la redacción de textos en los que se pudiera evidenciar desde el inicio, la organización y coherencia en las ideas de acuerdo con la estructura prevista.

Asimismo, la ejecución del grupo en el indicador que evidencia la motivación hacia el tema (cuya media fue de 0,372 puntos de 2) fue de 18,6%, lo que supone redactar ideas que inviten al lector a continuar la lectura para vislumbrar cuál es la importancia que le da el autor al tema y cuál es el argumento que propone para desarrollar su opinión al respecto, indicadores cuyo porcentaje de ejecución fue de 5,85%, ambos con una media de 0,117 sobre dos (2) puntos y ubicados en el tercer lugar estadístico. El cuarto lugar estadístico indica que el desempeño del grupo para asignar un título al ensayo, fue de 1,3%, cabe destacar que este era el indicador con mayor puntaje esperado (3 puntos), pues con el título, el escritor no solo hace una síntesis de su trabajo sino que es un elemento esencial para captar la atención del lector e invitarlo a leer el texto. Finalmente, ningún alumno describió la estructura que seguiría el escrito, lo que indica que no hay una planificación previa (proceso metacognoscitivo fundamental en la composición escrita). En síntesis el desempeño del grupo en la redacción de los elementos que componen el inicio de un ensayo, fue deficiente.

Tabla 8

Resultados de los indicadores de la Introducción como aspecto de estructura del Ensayo, expresados en frecuencia, media, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba (base 13 puntos).

Aspectos de Estructura del Ensayo: Introducción	Puntaje Máx. Esperado	$\overline{x}$	%	Lugar Estadístico	Categoría de Desempeño
Presenta el texto siguiendo la estructura prevista	2	0,411	20,55	1°	Deficiente
Motiva hacia el tema	2	0,372	18,6	2°	Deficiente
Propone una tesis para desarrollar el ensayo	2	0,117	5,85	3, 5°	Deficiente
Presenta la importancia de tratar el tema en cuestión	2	0,117	5,85	3, 5°	Deficiente
Ofrece un título	3	0,039	1,3	5°	Deficiente
Describe la estructura que seguirá el texto	2	0	0	6°	Deficiente
Nº de indicadores = 6	Puntaje Máx. =13	1,058			

El siguiente aspecto de estructura a considerar es el desarrollo, los resultados obtenidos en los siete (7) indicadores que lo componen se describen en la tabla 9, en la cual se puede observar que la media es de $\overline{x}$ = 0,921. El indicador con mayor porcentaje de ejecución (23,5%), es decir, el primer lugar estadístico, es aquel en el que los estudiantes elaboraron sus propios conceptos, juicios y análisis sobre el tema; lo que indica una media de $\overline{x}$ = 0,470 de los dos puntos correspondientes. Asimismo, el porcentaje de ejecución al resumir los postulados presentes en el texto, fue de 10,75%, mientras que para el análisis de los mismos el porcentaje fue de 4,9%.

La ejecución en el indicador vinculado con la “presentación de argumentos para afirmar o negar una tesis”, el cual tenía el mayor puntaje esperado dentro de este lote de indicadores (3 puntos), puesto que es medular en un texto de tipo argumentativo, presentar explicaciones o evidencias que justifiquen una opinión, fue de 3,26%. Por su parte, el uso de citas textuales o parafraseadas para apoyar sus

argumentos, solo obtuvo una ejecución de 1,95%; y ninguno las elaboró adecuadamente y ninguno presentó antecedentes del tema planteado. Los resultados anteriores señalan que también en la redacción del desarrollo del ensayo, el desempeño fue deficiente.

Tabla 9

Resultados de los indicadores del desarrollo como aspecto de estructura del ensayo, expresados en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba (base 15 puntos).

Aspectos de Estructura del Ensayo: Desarrollo	Puntaje Máx. Esperado	$\overline{x}$	%	Lugar Estadístico	Categoría de desempeño
Elabora sus propios conceptos, juicios y análisis sobre el tema	2	0,470	23,5	1°	Deficiente
Resume los postulados presentados en el texto que sirve como marco de referencia	2	0,215	10,75	2°	Deficiente
Analiza los postulados presentados en el texto que sirve de referencia	2	0,098	4,9	3°	Deficiente
Presenta argumentos para afirmar o negar su tesis	3	0,098	3,26	4°	Deficiente
Utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis	2	0,039	1,95	5°	Deficiente
Presenta los antecedentes del tema planteado	2	0	0	6°	Deficiente
Elabora citas textuales o parafraseadas	2	0	0	6°	Deficiente
Nº de indicadores = 7	Puntaje Máx. =15	$\overline{x}$ = 0,921			

Con relación al cierre, sus tres indicadores que suman 6 puntos de los 34 que conforman los aspectos de estructura, se evidencian en la tabla 10, en la que se observa que la media en el "cierre" es de $\overline{x}$ = 0,56 de los tres indicadores que definen el cierre de un ensayo (con un puntaje esperado de dos puntos en cada caso), los que ocupan el primer lugar estadístico presentan un porcentaje de ejecución de 13,7%; estos son "Incluye sus reflexiones sobre el tema" y "Presenta sus conclusiones y recomendaciones". Ningún alumno ofreció un resumen de lo expuesto en su texto.

Como se señaló previamente, y tras el análisis detallado de los indicadores, se reitera que los resultados arrojan que el grupo se ubica dentro de la categoría de desempeño “Deficiente”, lo que permite señalar que de acuerdo con el nivel de pericia demostrado- habilidad, destreza, técnica- son escritores novatos, pues no realizan las operaciones que según Frías (1996) se requieren para construir un textos argumentativo y las cuales son:

> Decisión sobre la tesis, opinión o hecho que se desea argumentar; preparación de los fundamentos y pruebas (datos, casos, alusiones, citas, estadísticas, testimonios, ejemplos) que respaldarán la argumentación; valoración de los fundamentos y pruebas; organización previa de los argumentos, acorde con la estructura del texto; selección de la forma de estructurar el texto; exposición y desarrollo adecuado y lógico de los argumentos, teniendo en cuenta que sean presentados con agudeza y vigor (p. 122).

Tabla 10

Resultados de los indicadores del Cierre como aspecto de estructura del Ensayo, expresados en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba (base 6 puntos)

Aspectos de Estructura del Ensayo: Cierre	Puntaje Máx. Esperado	$\overline{x}$	%	Lugar Estadístico
Incluye sus reflexiones sobre el tema	2	0,274	13,7	1°
Presenta sus conclusiones y recomendaciones	2	0,274	13,7	1°
Ofrece el resumen de lo expuesto	2	0	0	3°
Nº de Estrategias = 6	Puntaje Máx. =6	$\overline{x}$ = 0,56		

Con respecto a los aspectos de forma que deben ser revisados al momento de redactar un texto, en el Anexo I se pueden ver los resultados pormenorizados, allí se aprecia que el puntaje más alto alcanzado de los 20 puntos esperados, fue de 12 y el

mínimo de cero (0) puntos, para una calificación promedio de $\overline{x}$ = 4,9 puntos. Los datos agrupados sobre estos en la Tabla 11.

Los resultados vinculados con estos aspectos se presentan, de manera agrupada, en la tabla 11e indican que 31 alumnos se encuentran en la categoría de desempeño “Deficiente”, pues sus resultados van desde los cero (0) hasta los cinco (5) puntos. En el anexo I es posible observar, dentro de esta categoría de desempeño que, siete (7) alumnos redactaron textos que al ser cotejados con los criterios establecidos para la valoración de los aspectos formales, no cumplían con las condiciones en ninguno de los parámetros, motivo por el cual obtuvieron una evaluación de 0 (cero) puntos. También se puede observar en la tabla 11 que 19 estudiantes tuvieron un desempeño regular, un (1) solo alumno un desempeño bueno y ninguno se ubicó dentro de la categoría de desempeño “Sobresaliente”. Estos resultados se reflejan en una media de los datos agrupados de $\overline{x}$ = 4,9 puntos y una desviación estándar de σ = 3,18.

Tabla 11

Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos Formales en la Composición Escrita de un Texto Argumentativo (Ensayo) (base 20 puntos).

Categoría de Desempeño	Intervalos	Xi	Fi	(Xi) (fx)	(xi-X)	[xi-X]	fi [xi-X]	$(xi-X)^2$	fi $(xi-X)^2$
Deficiente	0 – 5	2,5	31	77,5	-2,4	2,4	74,4	5,76	178,56
Regular	6 – 11	8,5	19	161,5	3,6	3,6	68,4	12,96	246,24
Bueno	12 – 17	14,5	1	14,5	9,6	9,6	9,6	92,16	92,16
Sobresaliente	18- 20	19	---	---	----	----	----	----	----
			N= 51	$\sum$ (Xi)(fx)=253,5				$\sum$ fi $(xi-X)^2$ = 516,96	
				$\overline{x} = \frac{253,5}{51}$ $\overline{x}$ = 4,9				$\sqrt{\sigma^2} = \sqrt{\frac{\sum fi\ (xi-X)}{N}}$ $\sqrt{\sigma^2} = \frac{516,96}{51}$ $\sqrt{\sigma^2}$ = 10,13 σ = 3,18	

Vistos los resultados para los datos agrupados, el reporte expresado según la media, porcentaje y lugar estadístico de cada uno de los indicadores de forma, ordenados de acuerdo con el lugar estadístico ocupado, se presenta en la tabla 12.

Tales aspectos formales, son de los que se vale el escritor para redactar sus textos, el mal uso u omisión de alguno de ellos pueden generar problemas gramaticales, léxicos o carencias en las características textuales. Los problemas gramaticales y léxicos son entendidos como "todas las deficiencias que afectan algún punto de la gramática (ortografía, morfología y sintaxis) o del léxico de la lengua" (Cassany, 2005; p. 128); ya que "una de las utilidades de la instrucción gramatical es que ofrece un conjunto de reglas de corrección (o estrategias de apoyo) que se pueden aplicar durante el proceso de composición del texto" (Cassany, 2005, p. 107). Mientras que las insuficiencias en las características textuales, se refieren a las fallas en la "coherencia, cohesión, adecuación y disposición del espacio" (Cassany, 2005; p. 129).

En la tabla 12 se observa que el aspecto formal con un mayor porcentaje de ejecución y que por tanto se ubica en el primer lugar estadístico, es "Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número" con un 61,75 %. Siguiendo esta relación, el segundo lugar estadístico lo ocupa el indicador que refiere la concordancia entre el sujeto y el verbo, con un 60,8%; lo que los ubica en la categoría de desempeño "Bueno". Luego, el porcentaje decae considerablemente, hacia una categoría de un desempeño deficiente, en la que el uso de un lenguaje formal presenta una ejecución de 23,55%, mientras que progresivamente se observa la disminución en el porcentaje de ejecución de los restantes indicadores, pues la conformación de cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias obtuvo un 19,6%, mantener un estilo directo y claro, solo 16,65%; el uso de los signos de puntuación, 12, 75%; el cumplimiento de las normas de acentuación y ortografía, 10,8%; la presentación en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso, 9,8%; la escritura en forma impersonal, 8,8% y el empleo de sinónimos, tan solo 5,9%.

Este carácter deficiente en el empleo de los elementos formales del lenguaje en la composición escrita, permite suponer que los estudiantes se pueden catalogar como novatos, pues al no utilizar un lenguaje formal, no seguir un estilo directo y diáfano y no escribir en forma impersonal, demuestran que "tienen muy poca idea de la audiencia" (Cassany, 2005, p. 137) y al no pensar en quién será el posible destinatario de su mensaje, el escritor novato no se esmera por adaptar sus expresiones a un lenguaje acorde con el contexto en el que se desenvuelve y que espera de él que sea prudente, serio y poco coloquial; aunque es preciso mencionar que no por formal, el estilo debe ser pomposo o el de un circunloquio.

Lo anterior reseña problemas de adecuación, los cuales van acompañados de problemas gramaticales, léxicos y de carácter textual, vinculados con la coherencia y sobre todo con la cohesión. Se habla de problemas de cohesión porque en los textos valorados, tal como lo menciona Jimeno (2006):

> …encontramos una o más de una deficiencia lingüística seria, que dificulta en mayor o menor medida la transmisión del contenido. Son deficiencias que a veces nos hacen sonreír, a veces nos exigen un esfuerzo excesivo como lectores para reconstruir el sentido, y que, en los casos más graves, llevan al lector hacia una comprensión errónea o convierten un texto en algo total o parcialmente incoherente (p.40).

Estas insuficiencias tienen que ver con la dificultad evidenciada para componer párrafos con ideas principales y secundarias bien proferidas, y bien enlazadas sucesivamente en los párrafos del texto, unidas a los problemas léxicos y gramaticales, pues hay un escaso uso de sinónimos, lo que denota carencias de vocabulario, e incumplimiento de las normas de puntuación y acentuación, lo que enfatiza el talante novato del estudiante, ya que estas reglas, de entre todas las que implica la gramática, son atendidas las más atendidas con esmero por los escritores más avezados, ya que como señala Cassany (2005) "… los escritores expertos…prefieren las reglas de gran rentabilidad (acentuación…)" (p.114); es decir,

las que son de utilidad en el proceso de composición, en vista de que contribuyen a expresar un mensaje pulcro, preciso y comprensible.

Tabla 12.

Resultados de los indicadores de los aspectos de forma utilizados para la composición del Ensayo, expresados en media, porcentaje y lugar estadístico, Parte III de la Prueba (base 20 puntos).

Aspectos de forma Utilizados en el Ensayo	Puntaje Máx. Esperado	$\overline{x}$	%	Lugar Estadístico	Categoría de Desempeño
Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número	2	1,235	61,75%	1 º	Bueno
Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el verbo	2	1,216	60,8%	2 º	Bueno
Utiliza un lenguaje formal	2	0,471	23,55%	3 º	Deficiente
Compone cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias	2	0,392	19,6%	4º	Deficiente
Mantiene un estilo directo y claro	2	0,333	16,65%	5º	Deficiente
Usa adecuadamente los signos de puntuación	2	0,255	12,75%	6º	Deficiente
Cumple las normas de acentuación y ortografía	2	0,216	10,8%	7 º	Deficiente
Presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso	2	0,196	9,8%	8º	Deficiente
Escribe en forma impersonal	2	0,176	8,8%	9º	Deficiente
Utiliza sinónimos	2	0,118	5,9%	10º	Deficiente
Nº de Estrategias = 10	Puntaje Máx. =20	∑=51	$\overline{x}$ = 4,52		

Hasta este punto se ha hecho la revisión, por separado, de los aspectos que componen un ensayo, ahora se considerarán en conjunto para valorar los resultados totales del Ensayo, a través del análisis de los datos agrupados por distribución de frecuencias y categorías de desempeño que se muestran en la tabla 13. Los resultados

detallados, por alumno, se pueden observar en el anexo J, en el que se registra que la puntuación más alta en el ensayo fue de 19 puntos sobre los 54 puntos que valía esta parte de la prueba, siendo 27 puntos la calificación mínima aprobatoria, y la más baja, de 0 puntos.

En la tabla 13 se evidencia que de los 51 estudiantes que redactaron el ensayo, 47 se ubican en la categoría de desempeño “Deficiente”, pues sus resultados se ubican entre 0 y 13 puntos. Y en la categoría de desempeño “Regular”, comprendida entre los 14 y los 27 puntos, se ubican cuatro (4) alumnos. Es importante destacar que, la mayor calificación en el grupo fue de 19 puntos, lo que indica que ningún estudiante alcanzó la mínima calificación para ser considerado aprobado. En consecuencia, no hubo estudiantes cuyo desempeño se pudiera estimar como bueno o sobresaliente. El valor de la media para los datos agrupados fue de $\overline{x}$ =7,5 puntos y la desviación fue de σ=3,76.

Los resultados demuestran que, al considerar la escritura como producto, el nivel de rendimiento en la composición escrita de textos argumentativos de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho, es deficiente, lo que permite clasificarlos, de acuerdo con el nivel de pericia demostrado, como un tipo de escritor de carácter Novato.

Es decir, un escritor que, como se ha descrito, se plantea los problemas de manera simple, no considera su posible audiencia mientras escribe, no considera la relevancia del lenguaje escrito, se siente satisfechos con el primer borrador, en los que no se evidencia planificación y estructura, escribe sus ideas tal como las va pensando, de manera espontánea y piensa que llevar a cabo el proceso de revisión es solo modificar algunas palabras, pues no cuenta con el bagaje de estrategias de autorregulación requeridas para la composición de un texto argumentativo de calidad (Cassany, 2005; Martí, 1999, Mateos, 1999), ya que se encuentran en ese estado incipiente que Mateos (1999, p. 124) describe como una “fase inicial de aplicación lenta y deliberada de las destrezas específicas de un dominio” que distingue al novato

de ese experto situado ya en una “fase de ejecución rápida y automática, cuyo cenit implica, necesariamente un tránsito definido por la lectura y la práctica constate.

Tabla 13

Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición de Textos Argumentativos, Parte III: Composición Escrita de un Texto Argumentativo (Ensayo) (base 54 puntos).

Categoría de Desempeño	Intervalos	Xi	Fi	(Xi) (fx)	(xi-X)	[xi-X]	fi [xi-X]	$(xi-X)^2$	fi $(xi-X)^2$
Deficiente	0- 13	6,5	47	305,5	-1	1	47	1	47
Regular	14- 27	20,5	4	82	13	13	52	169	674
Bueno	28 – 40	34	---	---	----	----	----	----	----
Sobresaliente	41- 54	47,5	---	---	----	----	----	----	----
			N= 51	$\sum$ (Xi)(fx)=387,5			$\sum$ fi $(xi-X)^2$ = 723		
				$\bar{x} = \frac{387,5}{51}$ $\bar{x} = 7,5$				$\sqrt{\sigma^2} = \sqrt{\frac{\sum fi\ (xi-X)}{N}}$ $\sqrt{\sigma^2} = \frac{723}{51}$ $\sqrt{\sigma^2} = 14,17$ $\sigma = 3,76$	

Parte IV. Autorreporte (autopercepción) del proceso de composición de textos, mediante la toma de conciencia de las estrategias ejecutadas.

El análisis de los resultados de esta parte de la prueba permitió alcanzar el objetivo específico número 3: *Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el tipo de rendimiento/desempeño en función de la ejecución de estrategias en la composición escrita (experto-novato) de textos argumentativos.*

Una vez realizado el Ensayo de la parte previa, los estudiantes debían responder un instrumento de Autorreporte o autopercepción, afirmando o negando si habían realizado durante el proceso de composición del texto argumentativo

solicitado, las 29 acciones allí presentadas, clasificadas de acuerdo con los componentes: Planificación, Supervisión o control y Evaluación.

A continuación se presentan los resultados para los datos agrupados y para cada uno de los componentes mencionados y sus respectivas acciones o estrategias asociadas. Los resultados para cada estudiante en esta parte de la prueba se muestran en el Anexo N, en el que se desglosan los resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos.

Como se mencionó en el análisis de los resultados de la parte III, de los 83 estudiantes a los que se les aplicó la prueba, 31 personas que representan (37, 34%) no realizaron la composición del Ensayo ni respondieron el Autorreporte (autopercepción), por lo que para evitar que estos datos afectaran los resultados generales, se presentan los resultados obtenidos por los 51 alumnos que sí dieron respuesta a estas partes.

La Tabla 14 presenta el cálculo de la Media Aritmética y la Desviación Estándar de los datos obtenidos por los estudiantes, agrupados en función de la distribución de frecuencias y la categoría de desempeño. En esta se registra que la media aritmética de la distribución es de $\overline{x}$ = 15,04 puntos y que la desviación estándar es de σ = 5,65 para los datos agrupados obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos en su Parte III: Autorreporte (autopercepción).

Allí, se puede observar que la mayor cantidad de estudiantes (23) se encuentran ubicados en la categoría de desempeño “Regular”, en vista de que respondieron afirmativamente entre 8 y 15 preguntas de las 29 que componen el Autorreporte; seguida por la categoría “Bueno”, en la que 21 estudiantes, señalaron que sí utilizan entre 16 y 23 de las estrategias contempladas. El que 44 de los 51 alumnos perciban su rendimiento como regular o bueno, indica que los estudiantes se consideran escritores cuyo nivel de pericia es medio, es decir, el de un escritor en transición entre el novato y el experto.

En la categoría de desempeño “Deficiente” se ubican 4 estudiantes, lo que quiere decir que solo 4 de los 51 alumnos se perciben como novatos al responder afirmativamente solo entre 0 y 7 preguntas; y en la categoría “Sobresaliente” se ubican 3 estudiantes, los cuales consideran que su nivel de pericia es propio de un escritor experto, ya que afirman que para elaborar el Ensayo sí hicieron uso de entre 24 y 29 de las estrategias señaladas en el Autorreporte (autopercepción).

Tabla 14

Media Aritmética y Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categorías de Desempeño obtenidos en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) (base 29 puntos).

Categoría de Desempeño	Intervalos	Xi	Fi	(Xi) (fx)	(xi-X)	[xi-X]	fi [xi-X]	$(xi-X)^2$	fi $(xi-X)^2$
Deficiente	0 – 7	3,5	4	14	-11,52	11,52	46,08	132,71	530, 84
Regular	8 – 15	11,5	23	264,5	-3,54	3,54	81,42	12,53	288,19
Bueno	16 – 23	19,5	21	409,5	4,46	4,46	93,66	19,89	417,69
Sobresaliente	24- 29	26,5	3	79,5	11,46	11,46	34,38	131,33	393,99
			N= 51	$\sum$ (Xi)(fx)=767,5				$\sum$ fi $(xi-X)^2$ = 1630,71	
				$\bar{x} = \frac{767,5}{51}$ $\bar{x}$ = 15,04				$\sqrt{\sigma^2} = \sqrt{\frac{\sum fi\ (xi-X)^2}{N}}$ $\sqrt{\sigma^2}$ = 31,97 σ = 5,65	

Si bien, en líneas generales, la percepción de los alumnos sobre su desempeño es regular (23) y buena (21), lo que sugiere un nivel de pericia medio o propio de un escritor en la transición entre el novato y el experto, el balance de las estrategias metacognitivas que consideran que utilizan para la redacción de textos argumentativos es deficiente, por las razones que se apuntan a continuación al presentar minuciosamente los resultados de cada uno de los componentes que conforman los aspectos metacognitivos del Autorreporte (autopercepción). Ello, al partir de la siguiente premisa: “Ninguna estrategia puede desplegarse sin un mínimo

de planificación, control o evaluación. En este sentido, el concepto de estrategia está relacionado con el aspecto ‘regulador’ de la Metacognición” (Martí, 1999, p. 112.)

En la tabla 15 se recoge la información suministrada por los estudiantes acerca de las estrategias metacognitivas del componente Planificación que utilizan al redactar un texto argumentativo, allí se puede observar que este grupo de estrategias, presenta una media de $\overline{x}$ =4, 69 puntos de los 12 del componente.

La tabla 15 indica que, según el Autorreporte (autopercepción) de los estudiantes, de las 12 estrategias del componente Planificación, la más utilizada es aquella en la que se relacionan los contenidos del texto con conocimientos que ya poseían, pues 84,3% de los alumnos así lo consideran; esta, seguida de la estrategia en la que relacionan los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema, con 82,3%; lo que las ubica en la categoría de desempeño “Sobresaliente”.es importante destacar que esta apreciación de los estudiantes, no coincide con los resultados del Ensayo, en vista de que en su valoración, ningún alumno integró esta categoría.

Con un desempeño “Bueno”, en orden decreciente, se presentan las siguientes estrategias “Identifiqué las proposiciones presentes en el texto original”, con 72,5%; “Estuve consciente de las estrategias que apliqué para la solución del problema”, con 70,5%; “Me pregunté cuánto sabía acerca del texto expuesto”, con 64,5%; “Organicé por donde debía empezar para resolver la tarea asignada”, con 62,5%; “Elaboré imágenes mentales para realizar el texto argumentativo” y “Me hice preguntas que me ayudaron a orientar el conocimiento que poseía para poder redactar el ensayo”, con 58,8%; y “Tomé en consideración el posible lector al cual iría dirigido el texto argumentativo”, con 56,8%.

En la categoría de desempeño “Regular”, el Autorreporte (autopercepción) apunta que las estrategias son: “Planifiqué usar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver” y “Revisé cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el requerido”, ambas con un porcentaje de 27,4%.

Con un desempeño deficiente y en el último lugar estadístico, se presenta como la menos utilizada (con un 19,6%), la estrategia a través de la cual es posible elaborar planes de acción (pasos), métodos o esquemas en atención a las exigencias para la realización de un texto argumentativo, con 19,6%.

Como se ha indicado, las estrategias que utilizan en mayor medida los alumnos están orientadas a relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos, relacionar los datos ofrecidos en el texto e identificar proposiciones, en función del problema planteado, para valorar lo que sabían sobre el tema. Esto guarda estrecha relación con las palabras de Camps y Castelló (1996) quienes afirman que:

> … los estudiantes empiezan a escribir rápidamente, sin analizar la situación discursiva y prestando atención solo a los aspectos de contenido. Escriben todo lo que saben del tema y apenas revisan después cuestiones formales y ortográficas. Es frecuente que las ideas estén desordenadas y que se produzcan problemas de cohesión y coherencia, que en la mayoría de los casos, no son detectados por el propio escritor (p. 327).

Las estrategias que se reúnen en torno a un buen desempeño (51%-75%) indican que los alumnos reportan identificar las proposiciones presentes en el texto, estar consciente de las estrategias que van usando, asimismo, indican cuestionarse acerca de lo que saben del texto que se maneja, organizar el trabajo a realizar, ello, mientras logran elaborar imágenes mentales para realizar el texto argumentativo. Es posible que esto se deba a que “Construir una representación… del texto que se quiere escribir…exige un elevado nivel de control sobre el proceso que permita ir regulando las decisiones para que el texto producido consiga su objetivo” (Camps y Castelló, 1996, p. 326).

Esta regulación de las decisiones es la que interviene en la formulación oportuna de preguntas orientadoras, dirigidas a organizar el conocimiento y a estructurar el texto, mientras se toman en consideración las cualidades del lector al que va destinado el texto argumentativo, ya que “Los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia (del lector o lectores de a quienes está destinado

el texto) y, durante la composición, dedican más tiempo a pensar en sus características" (Cassany, 2005, 120).

El desempeño "Regular" y "Deficiente", se refleja en las estrategias vinculadas concretamente con la planificación, es decir, proyectar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver; elaborar planes de acción (pasos), un método o esquema organizado en atención a las exigencias de la realización de un texto argumentativo y, con la estrategia que remite a la experiencia previa en la composición de este tipo de textos "Revisé cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el requerido", la cual precede dichos planes.

A propósito de los planes, Cassany (2005) expresa que los escritores expertos los realizan más que los novatos y, además, "dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar" (p.121). Estas marcadas diferencias se evidencian en el resultado del autorreporte de las estrategias metacognitivas del componente planificación, pues muestran un desempeño cuyas características los clasifica como escritores novatos.

Tabla 15.

Estrategias Metacognitivas del Componente Planificación autorreportadas por los estudiantes expresadas en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico, Parte IV de la Prueba

Estrategias Metacognitivas Componente Planificación	Puntaje Máx. Esperado	$\overline{x}$	%	Lugar Estadístico	Categoría de Desempeño
Relacioné los contenidos del texto con conocimientos que ya poseía	1	0,843	84,3%	1 º	Sobresaliente
Relacioné los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema	1	0,823	82,3%	2º	Sobresaliente
Identifiqué las proposiciones presentes en el texto original	1	0,725	72,5%	3 º	Bueno
Estuve consciente de las estrategias que apliqué para la solución del problema	1	0,705	70,5%	4º	Bueno
Me pregunté cuánto sabía acerca del texto expuesto	1	0,647	64,7%	5	Bueno
Organicé por donde debía empezar para resolver la tarea asignada	1	0,627	62,7%	6	Bueno
Elaboré imágenes mentales para realizar el texto argumentativo	1	0,588	58,8%	7,5º	Bueno
Me hice preguntas que me ayudaron a orientar el conocimiento que poseía para poder redactar el ensayo	1	0,588	58,8%	7,5º	Bueno
Tomé en consideración el posible lector al cual iría dirigido el texto argumentativo	1	0,568	56,8%	9º	Bueno
Planifiqué usar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver	1	0,274	27,4%	105, º	Regular
Revisé cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el requerido	1	0,274	27,4%	10,5º	Regular
Elaboré planes de acción (pasos), un método o esquema organizado en atención a las exigencias de la realización de un texto argumentativo	1	0,196	19,6%	12 º	Deficiente

Nº de Estrategias = 12	Puntaje Máx. =12	$\overline{x}$ = 4,69

Los resultados de las estrategias del componente Supervisión o Dirección se registran en la tabla 16, en la que se puede observar que de las ocho (8) estrategias del componente Supervisión o Dirección, las reportadas por los estudiantes como las más utilizadas y por tanto ubicadas en la categoría de desempeño "Bueno" son: "Jerarquicé de manera lógica las ideas que componen el tema", con 70,5%; "Clasifiqué de manera lógica las ideas que componen el tema", con 58,8% y "Logré predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas", con 52,9%.

El resto de las estrategias se sitúa en un la categoría de desempeño "Regular", estas son: "Redacté ideas y presenté evidencias" e "Identifiqué dónde estaba la dificultad para redactar el ensayo", con 50,9%; "Cuando encontré algunos obstáculos en la redacción, volví al principio para reordenar las ideas…", con 49%; "Revisé que las estrategias aplicadas fueran efectivas", con 31,3% Y, emparejadas en el último lugar estadístico, "Identifiqué dónde estaba la dificultad para redactar el ensayo" y "Corregí para hacer ajustes", ambas con 29,4%.

En este punto es importante destacar que, como lo señala Camps (2006):

> La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones…Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras… (p. 211).

Es por esta razón que las estrategias metacognitivas se distinguen por discretas sutilezas que van a depender del componente en el que operen. En el caso del componente Supervisión o Dirección, el mayor porcentaje de estudiantes expresó que jerarquizan y clasifican las ideas que componen el tema, lo que coincide con lo

manifestado en el ámbito de la Planificación, al afirmar (también con uno de los porcentajes más altos del componente) que relacionan los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema; con esto se percibe que manejan las ideas del texto para buscar dar respuesta a las preguntas planteadas, pero llegado el momento de supervisar el propio trabajo, para corregir y hacer ajustes, la relación es inversa, pues no están familiarizados con la premisa que establece que "La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita" (Camps, 2006, p. 218).

Esta conciencia metalingüística se refleja al revisar continuamente la efectividad de las estrategias aplicadas, predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas, volver al inicio y reordenar las ideas ante obstáculos en la redacción, redactar ideas y presentar evidencias, e identificar las dificultades en la redacción.

Todas estas las estrategias mencionadas, ubicadas según el Autorreporte (autopercepción) en la categoría de desempeño regular, ya que entre el 26 y 50% de los estudiantes señalan su uso durante el proceso de composición escrita, lo que coincide con el proceder de escritores novatos, ya que, en comparación, "los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado… Releen los fragmentos que han escrito para evaluar si corresponden a la imagen mental que tienen del texto, al plan que se había trazado…" (Cassany, 2005, p. 122).

Tabla 16.

Estrategias Metacognitivas del Componente Supervisión o Dirección autorreportadas por los estudiantes expresadas en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico

Estrategias Metacognitivas Componente Supervisión o Dirección	Puntaje Máx. Esperado	$\overline{x}$	%	Lugar Estadístico	Categoría de Desempeño
Clasifiqué de manera lógica las ideas que componen el tema	1	0,705	70,5	1º	Bueno
Jerarquicé de manera lógica las ideas que componen el tema	1	0,588	58,8	2 º	Bueno
Logré predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas.	1	0,529	52,9	3º	Bueno
Redacté ideas y presenté evidencias.	1	0,509	50,9	4º	Regular
Cuando encontré algunos obstáculos en la redacción, volví al principio para reordenar las ideas ...	1	0,490	49%	5 º	Regular
Revisé que las estrategias aplicadas fueran efectivas	1	0,313	31,3	6°	Regular
Identifiqué dónde estaba la dificultad para redactar el ensayo	1	0,294	29,4	7º	Regular
Corregí para hacer ajustes	1	0,294	29,4	7º	Regular
Nº de Estrategias = 8	Puntaje Máx. = 8	$\overline{x}$ =4,019			

Con relación a lo expresado por los estudiantes sobre las estrategias de Evaluación que utilizan, la tabla 17 revela que de las nueve (9) estrategias de este componente, la proporción de uso declarada, en orden decreciente, es la siguiente:

“Leí mi redacción para evaluarla”, con 56,8%, “Percibí de manera consciente que había llegado a la solución de la tarea exigida”, con 49,9%; “Cuestioné algunos aspectos del contenido de la lectura”, 49%; “Verifiqué lo apropiado del ensayo realizado releyendo y revisando su estructura…”, 43,1%; “Revisé las posibles contradicciones o errores de redacción en el procedimiento utilizado”, 41,1%; “Leí mi redacción para incorporarle más información”, 37,2%; “Leí de nuevo el todo el ensayo para comprobar que el resultado obtenido es lo que se pedía” y “Determiné la efectividad de las estrategias aplicadas en la realización del ensayo”, ambas 31,3%. Todas estas se concentran en la categoría de desempeño “Regular”. Mientras que “Procedí a ejecutar los cambios requeridos”, en la categoría de desempeño “Deficiente”, al estar reportado su uso por 19,6% de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, un poco más de la mitad de los estudiantes (56,8%) señalan que leen su redacción para valorarla, pero a medida que son consultados acerca de las acciones que supone tal valoración, el porcentaje de uso reportado disminuye paulatinamente hasta reflejar como la estrategia menos empleada “Procedí a ejecutar los cambios requeridos” (19,6%), lo que supone una contradicción, ya que según Díez y Gutiérrez, 2016:

> Evaluar el borrador que hemos realizado significa, pues, preguntarnos si responde a los requerimientos establecidos en las fases anteriores o no y de qué manera se puede “mejorar” para que el resultado se acerque lo más posible a la finalidad comunicativa que nos proponemos desarrollar (p. 2176).

Esta perfeccionamiento implica para el escritor, reelaborar o ajustar “una nueva composición en la que se irán incorporando los cambios o las propuestas de mejora que la revisión nos permita introducir”, sin olvidar que hay situaciones en las que la composición ha de responder a contextos de inmediatez” (Díez y Gutiérrez, 2016, p.2180).

En tal sentido, se puede observar que el grueso de los alumnos indica que leen su redacción para evaluar el resultado obtenido, pero evidencian debilidades en la identificación de los criterios que hacen efectiva esa valoración. Debilidades que se

acentúan en la medida en la que el nivel de reflexión se ve incrementado, tal como se ha descrito en el proceder del tipo de escritor novato, pues la mitad de los estudiantes reportan encargarse de cuestionar conscientemente haber llegado a la solución de la tarea encomendada y progresivamente se ve el descenso en el empleo de las estrategias que exigen: cuestionar el contenido del texto que se tomó como referencia, releer el texto escrito, para revisar su estructura y posibles contradicciones o errores de redacción, incorporar más información, contrastar el resultado obtenido con lo solicitado, y determiné la efectividad de las estrategias aplicadas, es decir ejecutar los cambios requeridos.

Tabla 17.

Estrategias Metacognitivas del Componente Evaluación autorreportadas por los estudiantes expresadas en frecuencia, porcentaje y lugar estadístico

Estrategias Metacognitivas Componente Evaluación	Puntaje Máx. Esperado	$\bar{x}$	%	Lugar Estadístico	Categoría de Desempeño
Leí mi redacción para evaluarla	1	0,568	56,8	1 º	Regular
Percibí de manera consciente que había llegado a la solución de la tarea exigida	1	0,499	49,9	2º	Regular
Cuestioné algunos aspectos del contenido de la lectura	1	0,490	49	3°	Regular
Verifiqué lo apropiado del ensayo realizado releyendo y revisando su estructura…	1	0,431	43,1	4º	Regular
Revisé las posibles contradicciones o errores de redacción en el procedimiento utilizado	1	0,411	41,1	5º	Regular
Leí mi redacción para incorporarle más información	1	0,372	37,2	6°	Regular
Leí de nuevo el todo el ensayo para comprobar que el resultado obtenido es lo que se pedía	1	0,313	31,3	7º	Regular
Determiné la efectividad de las estrategias aplicadas en la realización del ensayo	1	0,313	31,3	7º	Regular
Procedí a ejecutar los cambios requeridos.	1	0,196	19,6	9º	Deficiente

Nº de Estrategias = 9	Puntaje Máx. = 9	$\overline{x}$ =3,803

Es importante destacar que, si bien es cierto el tiempo para elaborar el ensayo solicitado era limitado, y que como lo señalan Díez y Gutiérrez (2016), "…el proceso de asentamiento de las estrategias de revisión reclaman un tiempo de desarrollo que puede parecer excesivo…, la utilización constante de dichas estrategias permitirá un proceso de automatización que agilizará no solo su desarrollo, sino también su eficacia" (p. 2183).

El análisis de los precedentes pone en evidencia que los estudiantes del primer semestre de la carrera de Derecho no han desarrollado esa sistematización en el manejo de los componentes del proceso de composición escrita, razón que justifica el desempeño demostrado y que se les clasifique como escritores novatos, ya que:

> …Cuando se ponen en marcha, en mayor o menor medida, estas operaciones mentales de planificación, de revisión y de control y regulación del proceso, el escritor se ve obligado a repensar en profundidad el contenido sobre el que escribe, reorganizar las propias ideas estableciendo nuevas relaciones entre conceptos… Además, esta actividad supone un continuo ir y venir en el análisis de los aspectos de contenido y los aspectos discursivos que deben interactuar para conseguir el texto esperado, lo cual pone en juego conocimientos muy variados, por ejemplo, respecto al tema del que se escribe, respecto al dominio de procedimientos útiles para ordenar, secuenciar, resumir y estructurar la información, respecto al propio proceso de composición… (Camps y Castelló, 1996, p. 329).

Hasta ahora se han revisado los resultados desglosados de las partes de la prueba que requerían un análisis cuantitativo, en la tabla 17 se presentan resultados totales de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, en datos agrupados. Los resultados pormenorizados, por alumno, se pueden observar en el Anexo N, en el que se evidencia que la calificación más alta de la prueba, valorada en

98 puntos, fue de 49 puntos (justo la calificación mínima aprobatoria) y la menor calificación registrada fue de 0 puntos.

En la tabla 18 se observa que la mayoría, 55 estudiantes, se ubican en la categoría de desempeño “Deficiente”, 28 alumnos se cuentan en la categoría “Regular” y un solo estudiante evidencia un desempeño “Bueno. Para estos datos agrupados, la media resultó ser de $\overline{x}$ = 21, 10 puntos, de los 98 que constituían la prueba y la desviación estándar de σ = 12,96.

En síntesis, los resultados presentados describen el desempeño de un grupo de estudiantes novatos en la composición escrita de textos argumentativos, estudiantes que demuestran no estar habituados a la lectura y por tanto, aún logrando identificar las ideas principales del texto referido, no evidencian estar familiarizados con las estrategias de comprensión de lectura que permiten entenderlo en su totalidad y analizarlo con agudeza, situación que influye directamente en la capacidad para redactar, en este caso, el ensayo pretendido, según los aspectos que han sido detallados.

Tabla 18

Media Aritmética y la Desviación Estándar de los datos agrupados por distribución de frecuencias y Categoría de Desempeño, obtenidos por el grupo en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II, III y VI (base 98 puntos)

Categoría de Desempeño	Intervalos	Xi	Fi	(Xi) (fi)	(xi-X)	[xi-X]	fi [xi-X]	$(xi-X)^2$	$fi\ (xi-X)^2$
Deficiente	0 - 25	12,5	42	525,5	-12,9	12,14	509,88	147,37	6189,54
Regular	26 – 50	38	40	1520	12,6	12,6	478,8	158,76	6350,4
Bueno	51 – 75	63	1	63	37,6	37,6	37,6	1413,76	1413,76
Sobresaliente	76 – 98	87	-	-	-		-	-	-
			N= 83	∑(Xi)(fx)= 2108,5					$\sum fi\ (xi-X)^2$ = 13953,7

$\bar{x} = \frac{2108,5}{83}$	$\sqrt{\sigma^2} = \sqrt{\frac{\sum fi\,(xi-X)^2}{N}}$
$\bar{x} = 25,40$	$\sqrt{\sigma^2} = 168,11$
	$\sigma = 12,96$

Parte V. Valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho.

Se solicitó a los estudiantes responder de acuerdo con su opinión, tres preguntas vinculadas con la importancia de la redacción y la composición de textos argumentativos en el ejercicio profesional del Derecho, así como su disposición a participar en actividades destinadas a mejorar la composición escrita de este tipo de textos.

En la tabla 19 se puede observar la síntesis de las respuestas ofrecidas por los 83 estudiantes, a tres preguntas formuladas con la intención de conocer su opinión acerca de si: (1) ¿Al profesional del Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita? (2) ¿La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non? y, (3) ¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos, dirigidos a estudiantes de Derecho?

En los tres planteamientos la mayoría de los estudiantes respondió afirmativamente. En el primero, 67 personas, lo que representa el 81% manifiestan estar de acuerdo con el enunciado que propone que al abogado se le exige una adecuada redacción, mientras que 16 (19%) no responde al cuestionamiento y ninguna persona expresó desacuerdo. En el segundo, 50 personas, es decir, el 60% de los estudiantes, coinciden con la afirmación en la que se le atribuye a la redacción de textos argumentativos la condición sine qua non para el profesional del Derecho; 31 personas (37%) no responden, dos (2) personas expresan que “no” y una (1) indica no

saber. En la tercera pregunta, 60 estudiantes, el 72%, expresan estar interesados en participar en algún programa orientado al desarrollo de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos; 19 (23%) no responden nada y dos, de manera dubitativa responden “tal vez” y “quizás”.

Al considerar los resultados de las otras partes de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos y las respuestas ofrecidas a estos planteamientos por los estudiantes, se podría decir que (a) reconocen el carácter complejo del proceso de la escritura y asumen que la composición escrita de textos argumentativos, es una exigencia del ámbito profesional del Derecho, es decir, una condición sin la cual no puede haber un buen ejercicio adecuado de la profesión; (b) asumen que su desempeño en la composición escrita de este tipo de textos es deficiente, pues, (c) expresan estar de acuerdo con participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos, lo que constituye un insumo para el desarrollo del objetivo específico del estudio con el que se pretende proponer lineamientos para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita de textos argumentativos.

Tabla 19**.**

Síntesis de la valoración opinática hecha por los estudiantes acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho. Parte V de la Prueba

	Planteamientos	
¿Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita?	**¿La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non?**	**¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos, dirigidos a estudiantes de Derecho?**
Sí, estoy de acuerdo. Es fundamental. El abogado debe expresarse de manera que todos lo entiendan. Su escritura debe ser precisa, correcta, perfecta. Es su trabajo. Debe redactar textos argumentativos, alegatos, contratos, documentos legales, informes; para resolver problemas. Para ser exitoso hay que redactar bien, de lo contario el abogado perdería los juicios.	Sí, estoy de acuerdo. Debido a que todo abogado debe presentar sus argumentos adecuadamente, ya que los textos legales lo requieren. Es el trabajo diario del abogado, su principal instrumento, es la base para argumentar; por lo que es fundamental para su desarrollo profesional	Sí, estoy de acuerdo. Porque reconozco que necesito esas técnicas para tener una mejor comprensión, un curso o programa ayudaría mejorar la expresión, superar las deficiencias en la redacción, porque esta no es mi fuerte. Porque lo aprendido en bachillerato no fue suficiente, quiero mejorar y todavía me falta mucho.

Análisis proveniente del Guion abierto de preguntas

El análisis de las respuestas de los docentes a los que se les realizó una entrevista en profundidad, a través de la aplicación del Guion abierto de preguntas (anexo C), permitió alcanzar el objetivo especifico número *4: Evaluar en los docentes de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de*

Caracas la ejecución de estrategias en la composición escrita (la escritura como producto) de textos argumentativos.

Esta evaluación fue elaborada utilizando una matriz de análisis fenomenológico hermenéutico en la que se plasmaron las preguntas del guion seguidas de las respuestas, textuales, ofrecidas por uno de los tres docentes entrevistados (L.P), junto a ellas, se presenta una segunda columna en la que se expresa el análisis hermenéutico al presentar las interpretaciones por dos jueces –investigadora y tutora- para que el entrevistado exprese su opinión sobre tales interpretaciones de su verbatum, aceptándolas o no.

De este proceso surgen reconceptualizaciones de las interpretaciones o categorías emergentes, es decir, categorías de análisis que no fueron consideradas previamente para el desarrollo de la investigación, pero que emergen o aparecen para brindar explicaciones que esclarecen el análisis. La reconceptualización de las interpretaciones y las eventuales categorías emergentes, constituyen la línea sobre la cual se articularán las conclusiones de la investigación.

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S.

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
Investigadora 1**: El desempeño en la comprensión de textos, según refieren las investigaciones en el área, suele presentar aún en los estudiantes del nivel universitario, un bajo nivel de desempeño. Entendiendo que la compresión de textos y la capacidad en la escritura van de la mano ¿Cómo ha sido su experiencia con los estudiantes a su cargo?* **Prof. L.P:** Mi experiencia ha demostrado que los estudiantes en la comprensión de textos y en la escritura son malos. Parecen tener flojera mental. Se caracterizan por la falta de esfuerzo para realizar las asignaciones, tienen poca capacidad de análisis, de reflexión. No usan las herramientas dadas en clase para motivar (presentar sus argumentos), analizar, elaborar opiniones. Cuando se les entrega las evaluaciones, se justifican diciendo: "eso no es lo que yo quise decir", pero no lo expresan correctamente por escrito. Es decir, se expresan mal al escribir. No desmenuzan. Se quedan en lo superficial, no profundizan, no establecen relaciones. ***Investigadora 2. Según su juicio los estudiantes evidencian problemas con: el análisis y la composición escrita en general, no transfieren las enseñanzas de las clases, no aprenden de la experiencia vivida	**Investigadoras 1 y 2**: En atención a su respuesta podemos intuir que usted considera que el bajo nivel de sus estudiantes en la comprensión de textos y en la escritura, obedece, por una parte a que los alumnos no demuestran haber desarrollado el proceso de sensibilización, lo evidencian falta de motivación hacia el aprendizaje y un estado actitudinal que perjudica su disposición de respuesta. Igual percibe que no ejecutan estrategias para la composición escrita, pues no se evidencia en sus trabajos la capacidad de: análisis no aplica las herramientas o estrategias trabajadas en el curso.	Aceptación de la Interpretación (AI) Proceso de Sensibilización: Motivación, Emoción y Actitudes. Estrategias para lo composición escrita. Metacognición.

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
***Investigadora 1**: ¿Este desempeño lo observa en los alumnos de pregrado o en los de postgrado?* **Prof. L.P:** En ambos. En los dos el nivel de composición escrita es bajo. Algunos estudiantes se destacan. Tres o cuatro de cada salón, de entre 25 y 30 alumnos en pregrado y 35 o 40 en postgrado. Estos alumnos sí demuestran que relacionan ideas y contenidos, pero la mayoría tiene un nivel bajo.	**Investigadoras 1 y 2**: Por lo que indica, observa la ausencia de las habilidades para la comprensión de la lectura y la capacidad para redactar en los alumnos tanto de pre como de postgrado. Siendo un bajo número de los alumnos, en ambos niveles, los que demuestran hacer uso de estrategias para la composición de textos.	Aceptación de la Interpretación (AI) El número de alumnos que aplican estrategias para la composición escrita es bajo, tanto en pregrado como en postgrado, en estos es un poco superior pero sigue siendo preocupante.
***Investigadora 1**: ¿Qué quiere decir un nivel bajo?* **Prof. L.P:** Bajo quiere decir que se limitan a lo básico, al mínimo esfuerzo, no es que no razonen, pero no van más allá, no establecen relaciones entre las ideas y no se esfuerzan por hallarlas.	**Investigadoras 1 y 2**: De su respuesta se entiende que el bajo desempeño de los alumnos en la comprensión de textos y en la composición escrita, se traduce en que los estudiantes evidencian una baja motivación al logro académico, por tanto no se esfuerzan en ejercer los procesos cognitivos superiores relacionados al pensamiento profundo y crítico, lo que afecta comprender y evaluar que se persigue con el texto, no se ubican en el cuál es el destinatario (falta de empatía cognoscitiva con el receptor) y en consecuencia no planifican lo que van a escribir, ni organizan sus ideas para establecer unas nuevas, basadas	AI *Procesos cognitivos superiores*: Pensamiento profundo y crítico *Operaciones mentales*: Planificación, Supervisión o Dirección y Evaluación. Categorías emergentes: **Baja motivación al logro**, **Falta de empatía cognoscitiva con el receptor**

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
	en la relación entre contenidos.	
***Investigadora 1**: Nos gustaría que caracterizara las habilidades para la composición escrita que observa en sus estudiantes* **Prof. L.P:** El pequeño grupo que presenta buena redacción, expresa bien las ideas, dicen lo que quieren decir, y está bien (dentro del contenido de la materia) y usan las herramientas dadas en clase para el dominio de los temas de la cátedra. Estos alumnos están acostumbrados a leer, desarrollan una exposición *coherente* de las ideas. **Investigadora 2:** cabría preguntarse cómo está la expresión del nivel crítico en la composición escrita.	**Investigadoras 1 y 2**: Con base en lo señalado se deduce que las formación recibida en el aula ha permeado el desarrollo de sus habilidades para la composición escrita, lo que se evidencia en que la redacción de los estudiantes sigue una estructura organizada sobre el contenido escrito. Podemos deducir que estos estudiantes ejecutan el pensamiento metacognoscitivo al escribir.	Aceptación de la Interpretación (AI) La formación en el aula afecta positivamente a los estudiantes (peq. grupo) en cuanto a los aspectos formales de la composición escrita. Evidencian así: Dominio de los aspectos formales de la escritura: - Manejo de vocabulario. - Uso de lenguaje formal. - Estilo directo y claro. Modelo Transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992)
Son concisos. Y su redacción sigue la estructura: inicio, desarrollo y cierre. Manejan vocabulario con precisión técnica, mantienen una redacción fluida, sus textos parecen unidades con coherencia, con ilación. Sus ideas están bien expresadas y en ellas hay profundidad. Buena ortografía y letra. Además hay un claro manejo de la capacidad de análisis y de síntesis; mientras que por el contrario, los que no tienen desarrolladas sus habilidades, lo que redactan parecen cosas espasmódicas.	Establece diferencias entre los estudiantes en función de la efectividad de su redacción, caracterizada por: • Presentación de una Estructura del escrito con inicio, desarrollo y cierre • Redacción fluida a diferencia de la "espasmódica" (entrecortada, interrumpida, que dificulta su comprensión)	-AI Redacción en transición de escritor novato a escritor experto: • Estructura de redacción esperada • Los párrafos presentan avances sucesivos en la presentación del discurso. • Manejo de los aspectos formales

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación).

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
	Manejo de los aspectos formales: ortografía y caligrafía, presenta avances sucesivos en cada párrafo la presentación del discurso. • Proceso cognitivos complejos en pensamiento: análisis, síntesis	**Categoría emergente: Manejo técnico propio del lenguaje de la disciplina del Derecho.**
L.P.: El lado negativo de algunos de estos estudiantes que redactan bien es que te pueden sorprender con una excelente redacción, pero no es la respuesta correcta. Usan muchos adornos, despliegan sus ideas y lo que saben acerca de la materia, pero al final no dicen lo que tienen que decir, <u>no responden la pregunta planteada</u>.	• Se entiende entonces que, la buena redacción no necesariamente se corresponde con la capacidad de comprensión para la resolución de problemas acerca de las lectura realizadas. Esto es una Paradoja • Algunos estudiantes en ocasiones**,** interpretan que aquello que hay que hacer es recordar y decir todo lo que saben sobre el tema. Pero no responden a las preguntas o problematizaciones sobre el tema. Acuden al uso de la retórica frente a la incapacidad de dar respuesta a la pregunta formulada	Aceptación de la Interpretación (AI) • Paradoja buena redacción no se corresponde con buena comprensión • Modelo decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992) • **Categoría emergente:** Uso de circunloquios* al confrontar el desconocimiento de la respuesta a las preguntas o problematizaciones sobre el texto *Figura retórica que consiste en expresar mediante un rodeo lo que puede decirse de forma más breve).

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
***Investigadora 1**: En referencia es tos estudiantes con mejor desempeño en la escritura ¿cómo los caracterizaría cómo personas?* **Prof. L.P:** Son más maduros, más asentados. Responsables en cuanto a la asistencia y al cumplimiento de tareas.	*Ambas investigadoras coinciden :* • Por lo expuesto, pareciera que estos estudiantes evidencian una correspondencia direct. proporcional entre la capacidad de desempeño en las tareas y la capacidad de respuesta a las demandas formuladas (comportamiento autorregulado).	Aceptación de la Interpretación (AI) Correspondencia entre la capacidad de desempeño en las tareas y la capacidad de respuesta a las demandas académicas formuladas: evidencia de autorregulación.
***Investigadora 1**: Si fuésemos a construir el perfil de habilidades para la composición escrita ¿Cuáles serían las condiciones mínimas esperadas que debe tener el estudiante que se inicia en la carrera de Derecho?* **Prof. L.P:** El estudiante que se inicia debe tener comprensión de lectura y capacidad de análisis y síntesis, para irlas desarrollando durante la Carrera. También, habilidades para desarrollar conocimientos, conectar aprendizajes con otros aprendizajes y con conocimientos previos, para elaborar y estructurar nuevos aprendizajes o conocimientos. Necesariamente, debe haber control de impulsos, porque los estudiantes parecen no tener control para pedir la palabra, para manifestar sus opiniones o necesidades o para desayunar a mitad de clase; por ejemplo. Por supuesto, excelente ortografía y acentuación y si hay algo que no debe faltar es la lectura, porque ese es el punto	**Investigadoras 1 y 2**: Su experiencia con estos estudiantes lleva a pensar en que no es fácil para el novato, es decir, el estudiante que se inicia en la Carrera. Se le pide: • *Leer y comprender lo que se lee, es fundamental en los estudios de Derecho* • *El Cambio conceptual, como adquisición de nuevos aprendizajes, requiere de la comprensión de la lectura* • *Ejecutar procesos cognitivos complejos del pensamiento crítico, tales como: analizar y sintetizar.* • *Preocupa que la lectura en los estudiantes sea silábica* • *Evidencian inmadurez en la autorregulación personal* • Llama la atención que no señala aspectos	En cursiva se presentan las interpretaciones, las cuales fueron aceptadas (AI) • Poseer el hábito de la lectura. • Comprensión de la lectura. • Capacidad de análisis y síntesis. • Identificar la estructura organizativa del texto. • Dominio no alcanzado en los aspectos formales de la escritura: ortografía y acentuación. Inmadurez en la Autorregulación

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
de partida, leer para trabajar la comprensión. Insisto en la importancia de la comprensión lectora, deben entender lo que leen, porque se suele originar este diálogo en clase: -Estudiante: "Qué dice ahí". -Profesor: "Lo que leíste". -Estudiante: "Qué dice aquí, no entiendo". -Profesor: "Lee". Y cuando se busca hacer la lectura conjunta para resolver el problema, se evidencia que la lectura es por sílabas.	socioafectivos ligados a los procesos de interés o hábito para la lectura. • Atender a los aspectos formales de la redacción: ortografía y acentuación. • Algunos estudios en el área colocan como prioridad el escribir para comunicar. Si comunica, los aspectos formales no son tan importantes.	Aceptación de la Interpretación (AI) **En cuanto a la Reflexión:** • Despreocupación o falta de desconocimiento sobre cómo compensar las fallas en la lectura y el nivel de comprensión de los estudiantes.
Repregunta: ¿Cómo debe leer, cuáles estrategias debería utilizar para ello? **L.P.:** Deben leer aplicando la identificación de las ideas principales, identificar la idea general del discurso	Las reglas ortográficas que no se aprendieron en Educación Primaria o Básica, deberán ser sustituidas por el uso de la memoria en cuanto a su facturación. El camino que sigue es cómo trabajar para que desarrollen competencias para la comprensión de la lectura, en este nivel educativo.	• Desconocimiento de los procesos socioafectivos ligados a los hábitos de la lectura por parte de los docentes • Estrategias de Autorregulación por desarrollar
***Investigadora 1**: Y... ¿Cuáles serían las condiciones esperadas que debe tener el que egresa de la carrera de Derecho?* **Prof. L.P.:** Todas esas competencias mencionadas anteriormente, bien desarrolladas y sobre todo la capacidad de enlazar conocimientos para generar otros nuevos, con miras a la aplicación práctica, es decir, solucionar casos reales. El que egresa debe incorporar elementos internos que debe saber medir, como por ejemplo, aprovechar recursos, dinero, lo conveniente para el cliente. No solo la solución teórica, debe saber discriminar.	Investigadoras 1 y 2: de su respuesta se puede inferir que del egresado se espera la capacidad de: Transferir el aprendizaje alcanzado durante la carrera Dominio de todas las habilidades propias de la composición escrita, desde el nivel del experto.	Aceptación de la Interpretación (AI) Experto. Generar nuevo conocimiento. Competencias profesionales de Derecho

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
Debe leer e interpretar textos jurídicos. No solo comprenderlos sino ser capaz de analizarlos y evaluarlos con criterio jurídico, y mejorarlos. Producir otros nuevos, bien sea: reelaborando para colegas, reexpresando para clientes, con un lenguaje adecuado para ellos y otras personas no abogados.	Es decir, el estudiante que se inicia como un novato, avanza progresivamente hacia el nivel experto en la medida en la que tras repetidas prácticas, va desarrollando las habilidades listadas para el que inicia y va incorporando en este haber un amplio banco de conocimientos específicos propios de la profesión, para así transformar el conocimiento, a través del análisis jurídico, cuya finalidad última es la de aplicar los conocimientos en la práctica y solucionar problemas jurídicos.	Aceptación de la Interpretación (AI) - Domina los principios y categorías del Derecho. - Aplica los conocimientos en la práctica. - Soluciona problemas jurídicos.
***Investigadora 1**: La composición de textos argumentativos es una condición necesaria para la mayoría de los profesionales universitarios. En el caso de la carrera de Derecho ¿Cuán importante será poseer esta condición?* **Prof. L.P:** Vital, fundamental. Porque el Derecho es argumentación. El abogado debe convencer al juez, al cliente y a la contraparte, de que la solución que propone es la correcta y la más conveniente. El Derecho, al no ser una ciencia exacta, depende de las razones que sustentan su argumentación, esas razones son las que van a sostener una determinada posición.	**Investigadoras 1 y 2**: según se puede observar la composición de textos argumentativos es esencial para el Derecho, porque es a través de la argumentación que se ejerce la disciplina, ya que esta permite fundamentar las razones que darán solución a un problema jurídico y convencer a los distintos actores involucrados sobre la pertinencia de los argumentos planteados.	Aceptación de la Interpretación (AI) Argumentación. Textos argumentativos. Competencia profesional de Derecho: Argumenta jurídicamente. Resuelve problemas jurídicos. Argumentar para convencer.

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
***Investigadora 1**: ¿Cómo podremos contribuir a la superación de las dificultades que presentan algunos estudiantes en este aspecto?* **Prof. L.P:** Se debe desarrollar todo lo que tiene que ver con que esa competencia sea un eje transversal en la Carrera. Como se ha hecho, incluyendo en el Plan de Estudios de Derecho, materias que ayuden a superar las debilidades que tienen los estudiantes con relación a la escritura y, en el resto de las materias, haciendo énfasis en el aspecto argumentativo. Porque como dice Atienza, se deben elaborar argumentos propios. Deben razonar, argumentar. Redactar bien, es consecuencia de razonar bien. Una buena redacción, implica un buen razonamiento. Si a los estudiantes se les presenta un problema y no entienden, el razonamiento no estará bien. En Derecho tienen que defenderse solos, por eso deben saber argumentar. Deben justificar adecuadamente su respuesta, haciendo énfasis en todo el proceso racional que implica, independientemente de la materia que sea. Por ejemplo en Redacción de Textos Jurídicos, se trata de insistir en la importancia del proceso de justificación de lo que quieren decir, porque ser requiere una justificación, explicar por qué opinan lo que opinan. No se trata de presumir que manejan conocimientos para argumentar, el deber ser es convencer al otro con las premisas o justificación elaborada.	**Investigadoras 1 y 2**: en su respuesta manifiesta que la composición de textos argumentativos se debe trabajar como un Eje transversal dentro del Plan de Estudios de la Carrera, en el que se trabaje utilizando estrategias que permitan desarrollar la capacidad para razonar, la cual les permitirá argumentar mejor y en consecuencia, mejorar la redacción en la que justifican adecuadamente sus ideas. Esta es una actividad que se debe replicar en cada materia	Aceptación de la Interpretación (AI) Eje transversal Argumentación. Relación Razonamiento-Argumentación-Redacción. Convencer con premisas y razonamientos lógicos.

Continuación…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
En el texto tienen que justificar. Ajustar la complejidad, extensión, vocabulario; al destinatario. Se debe ir midiendo de acuerdo al interlocutor, qué y cómo presento los argumentos, qué y cómo argumento: pensar en cómo expresarlo, cómo venderlo, todo esto, en paralelo a la argumentación.	De acuerdo con su respuesta se puede decir que algunas características del texto van depender del destinatario del mismo, y que esto debe precisarlo el escritor, desde el mismo momento en que comienza a redactar, prestando atención a las preguntas clave: qué y cómo presento los argumentos, qué y cómo argumento.	Aceptación de la Interpretación (AI) Precisar desde el inicio de la redacción quién será el destinatario. Según el destinatario, regular: qué y cómo se presentan los argumentos, qué y cómo se argumenta.
El abogado bueno, óptimo, ideal; debe tener un manejo teórico y que la información o el conocimiento que está manejando, lo sepa relacionar, interconectar. Es decir, maneja y conecta información, incluso sabiendo sus vacíos, porque al saberlos, puede investigar sobre eso para revisarlo. Esto es súper importante. Y, además, debe tener sentido común.	Destaca en su respuesta la importancia del dominio del conocimiento especifico de la profesión para el adecuado desempeño en el ejercicio de la misma, ya que el dominio teórico de la disciplina permite ubicar los argumentos necesarios, relacionarlos con lógica, desarrollarlos a través de investigaciones y presentarlos; para aplicarlos el la resolución de casos reales	Aceptación de la Interpretación (AI) El buen abogado domina el conocimiento especifico de la profesión y se vale de él para construir argumentos sólidos, sustentados en la teoría y en le interconexión entre la información que maneja y este conocimiento. El buen abogado, tiene noción de aquello que no conoce o debe repasar y sustenta sus opiniones en la investigación.

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
Investigadora 1*: En el supuesto de que se promueva un programa dirigido al desarrollo de competencias en la composición escrita de textos argumentativos ¿Cuáles aspectos se deberían considerar?* **Prof. L.P:** criterio jurídico argumentativo. Conocimiento de las falacias no formales (en contexto jurídico). Razones que buscan convencer: Detectarlas, entenderlas y rebatirlas (vicios de la comunicación). Desenmascararlas (malos argumentos) Argumentos del Derecho (criterios de investigación) solución a un problema jurídico. Razonar, cómo atacar, interpretar, cómo argumentar defendiendo la postura que se considera correcta, incorporando el contenido propio del Derecho. Casos prácticos que toquen estos puntos sería bueno en las otras materias. Promover la interpretación, no un instructivo. Todo lo anterior llevado a lo escrito. Testear y corregir problemas de comprensión lectora y redacción. Principios básicos de argumentación llevados a escritos, lo que se da en redacción de textos jurídicos. Vincular eso con argumentación. Cómo argumentar por escrito. Evitar la redundancia. Cuidar la Ortografía. Cuidarse de utilizar estilos inconvenientes, inadecuados según el destinatario, porque aunque es el objetivo de la materia, no lo detectan. Ese destinatario puede ser una persona que no sabe nada de Derecho o un tribunal especializado en cierta materia.	**Investigadoras 1 y 2**: de acuerdo con su respuesta podemos concluir que este programa debe incluir estrategias para la comprensión de la lectura. Además, Principios de Argumentación, orientados a la redacción, es decir, cómo argumentar por escrito, para formar un **C**riterio jurídico argumentativo, el cual supone el conocimiento de: falacias no formales (en contexto jurídico), Vicios de la comunicación, malos argumentos o razones que buscan convencer (detectarlos, entenderlos y rebatirlos). Investigación para generar Argumentos de Derecho que den solución a problemas jurídicos. Todo ello, permite interpretar, razonar, argumentar; defendiendo la postura que se considera correcta, haciendo uso del conocimiento específico del Derecho. A lo anterior, se suma la atención a los aspectos formales de la escritura y el esmero por utilizar el estilo adecuado para cada destinatario. Menciona en su respuesta, además, que las actividades deberían girar alrededor de casos prácticos que toquen estos puntos y, que también	Aceptación de la Interpretación (AI) Comprensión lectora y redacción Principios de Argumentación. Criterio Jurídico Argumentativo. Falacias No formales. Vicios de la comunicación: detectarlos, entenderlos y rebatirlos). Investigación para generar Argumentos de Derecho. Interpretación jurídica. Aspectos formales de la escritura. Estilo adecuado para cada destinatario. Casos prácticos. **Categoría emergente:** Los profesores son expertos en el área, pero no trabajan los procesos y estrategias cognitivos de enseñanza y aprendizaje dirigidos al desarrollo de la argumentación escrita.

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
	interpretación jurídica.	
Investigadora 1*: ¿Podría sugerir algunas estrategias que contribuyan para que el estudiante mejore en su desempeño de la escritura?* **Prof. L.P:** Trabajar la compresión lectora y redacción, para ayudarlos a redactar textos argumentativos. Darles ejemplos de textos mal redactados y bien redactados, y conversar sobre eso. Hay que escribir pensando en el lector. Deben realizar ejercicios: tienen que escribir. Pedir que presenten un resumen escrito de lo que se habló y leyendo, prácticamente convertir la clase en un programa de lectura. Trabajando el tema desde la transversalidad.	**Investigadoras 1 y 2:** por lo expuesto, las estrategias que contribuyen a la mejoría en el desempeño de la escritura comienzan por el trabajo en la comprensión lectura como primer paso para escribir bien, es por ello que habla de la clase como un programa de lectura, y redactar textos argumentativos. Estos textos deben ser escritos, teniendo presente a quién van dirigidos. Para ello, estrategia es escribir, realizar borradores, comparar con textos que presenten errores. Resumir por escrito lo trabajado. Promoviendo el trabajo conjunto de las cátedras.	Aceptación de la Interpretación (AI) Leer: programa de lectura. Comprender la lectura. Escribir. Realizar borradores Comparar con textos que presenten errores. Elaborar resúmenes de lo trabajado. Promover la transversalidad.
Investigadora 1: *¿cómo se pueden corregir los problemas de comprensión de la lectura?* **Prof. L.P:** Podría ser a través de dinámicas en clase en las que se haga el análisis de textos. Asignar lecturas, promover un círculo de lectores.	**Investigadoras 1 y 2**: pareciera que la vía para solventar los problemas de comprensión de la lectura es fomentarla, a través de un "círculo de lectores" en el que se analicen diferentes textos.	AI Análisis de textos. Promover un círculo de lectores
Investigadora 1: *¿estos textos serían de contenido legal?* **Prof. L.S:** No necesariamente, pero sí del que se puedan extraer elementos legales, razonamientos de interés legal.	**Investigadoras 1 y 2**: según indica, estos textos analizados en el "círculo de lectores", deben ser aquellos de los que se puedan extraer razonamientos que sean de interés jurídico. En los que entran textos de contenido legal, literatura vinculada al área.	AI Todo tipo de textos de los que se puedan extraer, razonamientos de interés legal.

Continúa…

Tabla 20.

Matriz de análisis fenomenológico hermenéutico para las respuestas ofrecidas por el docente L.S. (continuación)

Verbatum del encuentro dialógico	Análisis hermenéutico: Interpretaciones por dos jueces	Reconceptualización de las interpretaciones y categorías emergentes
Investigadora 1*: ¿Qué se podría hacer en clase para mejorar el rendimiento de los estudiantes?* **Prof. L.P:** En primer lugar, reforzar la Compresión lectora, ortografía, gramática. Dar Principios de redacción, es decir, lo más básico.	**Investigadoras 1 y 2**: de su respuesta se puede inferir que la clave para mejorar el rendimiento de los estudiantes es promover la lectura, la comprensión de lo que lee y una redacción acorde con lo que exigen los aspectos formales de la escritura, que siga una estructura de inicio, desarrollo y cierre.	Aceptación de la Interpretación (AI) Comprensión lectora Aspectos formales de la escritura. Estructura del texto: inicio, desarrollo y cierre.
Investigadora 1*:¿Le gustaría añadir algo más a esta entrevista?* **Prof. L.P:** Es todo.	**Investigadoras 1 y 2**: Es todo	Aceptación de la Interpretación (AI) Conclusión

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes

	Respuestas			
Pregunta	**RB**	**LP**	**AM**	**Síntesis de la triangulación**
1. La comprensión de textos, según refieren las investigaciones en el área, suele presentar aún en los estudiantes del nivel universitario, un bajo nivel de desempeño. Entendiendo que la compresión de textos y la capacidad en la escritura van de la mano ¿Cómo ha sido su experiencia con los estudiantes a su cargo?	-Ha habido un gran cambio. El estudiante de ahora trae una formación previa paupérrima y su actitud, en la mayoría de los casos no es buena. Les cuesta aceptar que no saben. No hay disposición para aprender. - No le dan a la lectura y la escritura un papel importante en el aprendizaje. No son analíticos, no son reflexivos. -Hacen mal uso de las TIC, no las utilizan como apoyo, las utilizan para reducir el trabajo. Buscan en internet los resúmenes de los libros, para no leerlos completos. Cometen plagio al copiar textos de otros sin la debida referencia. No utilizan estas herramientas para investigar sobre la correcta ortografía o acentuación de las palabras.	-Son malos. Tienen Flojera mental. Se nota una falta de esfuerzo, poca capacidad de análisis, de reflexión. No usan las herramientas dadas en clase para motivar, analizar, elaborar opiniones. Te dicen: “eso no es lo que yo quise decir.”, pero no lo expresan. -Se expresan mal. No desmenuzan. Se quedan en lo superficial. - Se limitan a lo básico, mínimo esfuerzo, no es que no razonen, pero no van más allá, no establecen relaciones, no se esfuerzan.	-Mi experiencia es heterogénea, con relación a la capacidad de redactar y argumentar y lo que se percibe de ellos, tanto de manera individual, como grupal - Eso va con los grupos. He tenido gente muy buena y otra prácticamente analfabeta. Hay alumnos buenos y notables, y otros que no, entre estos últimos he podido percibir que no suelen tener el hábito de la lectura.	- Coinciden en que la mayoría de los alumnos tienen poca capacidad de análisis, de reflexión. - No le dan importancia a la lectura y a la escritura y no tienen el hábito de leer y escribir. -Actúan de acuerdo con la “ley del mínimo esfuerzo”, se limitan a hacer lo mínimo, lo más rápido; sin cuidar detalles, sin revisar si el producto es el esperado.

Continúa…

Tabla 21**.**

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
2. Nos gustaría que caracterizara las habilidades para la composición escrita que observa en sus estudiantes	-Los alumnos que muestran una buena redacción, leen e interpretan y, cuestionan la información; se caracterizan por ser buenos estudiantes, son inteligentes. -Trabajan con mapas, tienen estrategias, se sientan en las primeras filas, participan, hacen preguntas. Aunque, como reconocen que cuentan con habilidades para la lectura y la escritura, pueden ser creídos, pedantes.	- Buena redacción, expresan bien las ideas. - Usan las herramientas dadas en clase para el dominio de los temas de la cátedra. Están acostumbrados a leer. Desarrollan una exposición *coherente* de las ideas. Son concisos. Siguen la estructura: inicio, desarrollo y cierre. -Vocabulario con precisión técnica, textos con coherencia. Ideas expresadas con profundidad. Tienen buena ortografía y buena letra. Capacidad de análisis y síntesis. - Son más maduros, más asentados. Responsables en el cumplimiento de tareas.	- Están apegados a la lectura, el que más lee es el que mejor habla y el que mejor escribe. -La capacidad lingüística pasiva, desarrolla la activa, es decir, la escucha y la lectura ayudan al habla y la escritura.	-Coinciden en los estudiantes que demuestran habilidades para la composición escrita están habituados a la lectura. -Analizan lo que leen y redactan con una exposición coherente y con dominio de los aspectos formales de la escritura. Siguen la estructura: inicio, desarrollo y cierre. -Utilizan estrategias de aprendizaje y las herramientas dadas en clase. -Como personas, son más maduros y responsables en el cumplimiento de sus obligaciones (LP), pero algunos pueden ser pedantes (RB).

Continúa…

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
3. Si fuésemos a construir el perfil de habilidades para la composición escrita ¿Cuáles serían las condiciones mínimas esperadas que debe tener el estudiante que se inicia en la carrera de Derecho	-La habilidad mínima para poder desarrollar la escritura que debe tener un estudiante que ingresa en la universidad, es la lectura, debe saber leer de manera analítica. Si no hay lectura no puede pretender aprender.	-El estudiante que se inicia debe tener: -Comprensión de lectura y capacidad de análisis y síntesis, para irlas desarrollando durante la Carrera. -Habilidades para desarrollar conocimientos, conectar aprendizajes con otros aprendizajes y con conocimientos previos, para elaborar y estructurar nuevos aprendizajes o conocimientos. -Control de impulsos, porque los estudiantes parecen no tener control para pedir la palabra, para manifestar sus opiniones o necesidades o para desayunar a mitad de clase; por ejemplo. -Excelente ortografía y acentuación y si hay algo que no debe faltar es la lectura, porque ese es el punto de partida, leer para trabajar la comprensión.	-Considerando solo aquello a lo que tenemos acceso, que no es la parte cognitiva, sino volitiva, ya que si ese elemento está presente, se puede subsanar cualquier cosa (asumiendo que no hay limitaciones o problemas). -Entre las condiciones mínimas esperadas, el estudiante que se inicia debe tener el coeficiente intelectual apto para estudiar en la universidad, como presupuesto de la capacidad de aprender y voluntad para mejorar en su aprendizaje. - Lógica y comprensión de lectura.	- Coinciden en que la condición mínima esperada que debe tener el estudiante que se inicia en la carrera de Derecho es el hábito de la lectura y la comprensión de misma, de manera analítica, crítica, lógica... -Además, debe contar con habilidades para elaborar y estructurar nuevos aprendizajes o conocimientos (L.S). - Debe haber, además del aspecto cognitivo (nivel Intelectual, lógico) un componente socioafectivo: lo volitivo, voluntad y deseo de aprender, compromiso con el aprendizaje (A.M); lo que también implica el control de impulsos para estar dispuesto a aprender. (L.S)

Continúa…

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
¿Cuáles serían las condiciones esperadas que debe tener el que egresa de la carrera de Derecho?	- El que egresa, no solo debe saber leer y escribir con todos los elementos de forma que describen una buena lectura y una excelente redacción, sino que además debe establecer análisis. -En la escritura hay que ser reflexivo, analítico debe preguntarse el por qué de las cosas.	-Las competencias que debe tener el que inicia, pero bien desarrolladas. -Capacidad de enlazar conocimientos para generar otros nuevos, con miras a la aplicación práctica, es decir, solucionar casos reales. - Evaluar lo conveniente para el cliente. No solo la solución teórica, debe saber discriminar eso. -Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos, analizarlos y evaluarlos con criterio jurídico, y mejorarlos. Producir otros nuevos: reelaborando para colegas, reexpresando para clientes, con un lenguaje adecuado para ellos.	- Suficiencia en los contenidos, es decir, dominio de los conocimientos específicos de la Carrera. - Capacidad de análisis y síntesis. Actitud seria, auténtico compromiso con la excelencia del trabajo que se desarrolla	-Los tres coinciden en que el egresado se debe caracterizar por su capacidad de análisis. -Debe saber leer y escribir con todos los elementos de estructura y formales requeridos. -Aplicar conocimientos en la práctica: debe demostrar dominio de los conocimientos específicos de la Carrera. -Resolver problemas jurídicos: interpretar textos jurídicos para evaluarlos, mejorarlos y producir otros nuevos, pensando en lo más conveniente para el cliente. -Compromiso ético: debe demostrar compromiso con la excelencia en el trabajo que realiza (A.M).

Continúa…

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
4. La composición de textos argumentativos es una condición necesaria para la mayoría de los profesionales universitarios. En el caso de la carrera de Derecho ¿Cuán importante será poseer esta condición?	-Para todos los profesionales es imprescindible una excelente redacción. Los abogados se valen de la escritura para trabajar, por tanto deben hacerlo bien, y su escritura se caracteriza por la presentación de argumentos, por lo que la forma debe ser pulcra y el fondo, manejado desde la lógica y la coherencia y contundencia de sus argumentos.	-Vital, fundamental. Porque el Derecho es argumentación -El abogado debe sostener una determinada posición para convencer con esos argumentos al juez, cliente, contraparte; de que la solución es la correcta y la más conveniente	-Esencial. No hay palabras para expresar la importancia de la Argumentación en el Derecho, para Atienza, la destreza más importante para un buen jurista. Un jurista para vencer, tiene que convencer.	-Coinciden en la composición de textos argumentativos es la habilidad más importante para un jurista, imprescindible, fundamental, esencial; porque se valen de la Argumentación para convencer: juez, cliente, contraparte.
5. *¿Cómo podremos contribuir a la superación de las dificultades que presentan algunos estudiantes en este aspecto?*	-La motivación es un elemento fundamental en la educación, en este sentido, considero que es necesario impulsar, motivar a los estudiantes hacia el estudio, hacia le lectura y la escritura, trabajar mucho la promoción de la lectura y sobre todo en la comprensión de la lectura. Eso es prioritario, y es lo que se ha venido haciendo.	- La composición de textos argumentativos debe ser un eje transversal en la Carrera. -Se debe promover la elaboración de argumentos propios. Deben razonar, argumentar. Redactar bien, es consecuencia de razonar bien. Una buena redacción, implica un buen razonamiento.	-La materia Argumentación jurídica, tiene que convertirse en troncal, constante en los diversos niveles de los planes. Eje transversal. Una argumentación en cada semestre de la Carrera.	-Dos de los docentes concluyen que se le debe dar a la Composición de textos argumentativos y a la línea de la Argumentación jurídica un carácter troncal, un Eje transversal dentro del Plan de Estudios de la Carrera.

Continúa…

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
	-Mientras no haya comprensión de lo que leen, no podrán redactar bien, luego. -Hay que poner énfasis, en la enseñanza de los aspectos formales de la escritura, para luego desarrollar el fondo de una mejor manera.	-En derecho deben saber argumentar. Justificar adecuadamente su respuesta, haciendo énfasis en todo el proceso racional que implica, independientemente de la materia que sea. -Insistir en la importancia del proceso de justificación de lo que quieren decir, explicar el por qué de lo que opinan. El deber ser es convencer al otro con las premisas o justificación elaborada. -En el texto tienen que justificar. Ajustar la complejidad, extensión, vocabulario; al destinatario. Se debe ir midiendo de acuerdo al interlocutor, qué y cómo presento los argumentos, qué y cómo argumento: pensar en cómo expresarlo, cómo venderlo, todo esto, en paralelo a la argumentación.		- Énfasis en la comprensión de lectura y motivar a los alumnos hacia la lectura, ya que la motivación es fundamental en la educación (R.B). - Resalta la importancia de pensar en el destinatario al momento de escribir. Ajustar la complejidad, extensión, vocabulario del texto; al destinatario. Se debe ir midiendo de acuerdo al interlocutor. Qué y cómo se argumenta (L.P).

Continúa…

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
6. En el supuesto de que desarrollemos un programa dirigido al desarrollo de competencias en la composición escrita de textos argumentativos ¿Cuáles aspectos se deberían considera?	-Se debe trabajar la lectura analítica la actividad. .	-Criterio jurídico argumentativo. Conocimiento de las falacias no formales (en contexto jurídico). Razones que buscan convencer: detectarlas, entenderlas y rebatirlas (vicios de la comunicación). Desenmascararlas (malos argumentos). Argumentos del Derecho (criterios de investigación) solución a un problema jurídico. Razonar, cómo atacar, interpretar, cómo argumentar defendiendo la postura que se considera correcta, incorporando el contenido propio del Derecho. -Casos prácticos que toquen estos puntos sería bueno en las otras materias. Promover la interpretación. -Testear y corregir problemas de comprensión lectora y redacción	-Es imprescindible fomentar en los estudiantes el hábito de leer y dirigir todos los esfuerzos hacia la comprensión de lectura. -Lógica, deben pensar con lógica, razonar, para así abrir l a posibilidad de desarrollar las habilidades para la Argumentación.	-Los tres docentes están de acuerdo en que el programa debe promover la lectura y enseñar estrategias para la comprensión de la lectura. -Principios de Argumentación, orientados a la redacción, para formar **C**riterio jurídico argumentativo: -Falacias no formales (en contexto jurídico). -Vicios de la comunicación, malos argumentos o razones que buscan convencer (detectarlos, entenderlos y rebatirlos). -Investigación para generar Argumentos que den solución a problemas jurídicos.

Continúa…

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
		-Principios de argumentación. Vincular eso con argumentación. Cómo argumentar por escrito -Evitar la redundancia. Cuidar la Ortografía. -Cuidarse de utilizar estilos inconvenientes, inadecuados según el destinatario.		-Atención a los aspectos formales de la escritura y al uso del estilo de redacción adecuado para cada destinatario. -Actividades tipo taller, orientadas hacia la realización de casos prácticos, que sirvan de ejemplo para el resto de las materias.
7. ¿Podría sugerir algunas estrategias que contribuyan para que el estudiante mejore en su desempeño de la escritura?	-Trabajar la lectura, la lectura comprensiva y analítica. El estudiante no sabe leer porque no lee, hay que trabajar en la motivación hacia este hábito. Esto, combinado con las actividades que mencioné antes.	-Trabajar la compresión lectora y redacción, para ayudarlos a redactar textos argumentativos. -Darles ejemplos de textos mal redactados y bien redactados, y conversar sobre eso. Hay que escribir pensando en el lector. -Deben realizar ejercicios: tienen que escribir. Pedir que presenten un resumen escrito de lo que se habló y leyendo, prácticamente convertir la clase en un programa de lectura.	-Asignatura orientada a la comprensión lectora, que lea mucho, escuche mucho.	-Coinciden en la necesidad de trabajar la Comprensión de la lectura, desde la práctica constante y el análisis de los textos. - Se debe trabajar el tema de la escritura desde la transversalidad, para promover un aprendizaje del conocimiento específico de la disciplina interconectado, en el que se establezca claramente la

Continúa…

Tabla 21.

Triangulación de las respuestas de los docentes (continuación)

Pregunta	RB	LP	AM	Síntesis de la triangulación
		-Trabajando el tema desde la transversalidad. -El buen abogado debe tener un buen manejo teórico y que la información o el conocimiento que está manejando, lo sepa relacionar, interconectar. Es decir, manejar y conectar información, incluso sabiendo sus vacíos, porque al saberlos, puede investigar sobre eso para revisarlo. Esto es súper importante. Y, además, debe tener sentido común.		relación entre cada tópico, porque esto es lo que hace un buen abogado (L.S))
8. ¿Qué se podría hacer en clase para mejorar el rendimiento de los estudiantes?	-Clase dada, práctica y evaluación, para que apliquen inmediatamente los contenidos repasados o aprendidos.	-En primer lugar, reforzar la Compresión lectora, ortografía, gramática. Dar principios de redacción, es decir, lo más básico	-Enfocarse en la comprensión lectora.	-Enfocarse en reforzar la Comprensión Lectora y los aspectos de estructura y formales de la escritura; valiéndose de la práctica y la evaluación continua. Desarrollar en el aula estrategias de enseñanza y aprendizaje para la construcción de textos argumentativos.
9. ¿Le gustaría añadir algo más a esta entrevista?	Es todo.	Es todo.	Es todo.	Es todo.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se presentan las conclusiones obtenidas y con base en ellas, se ofrecen un conjunto de recomendaciones reunidas en los "Lineamientos para el aprendizaje y la enseñanza en la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, de la universidad que sirvió de referencia para el estudio, especialmente en la Facultad de Derecho, ya que si bien esta es una cátedra de carácter transversal en la institución, en el ámbito del Derecho, cobra especial importancia la lectura y la composición de textos argumentativos.

Además, se pretende que las tales conclusiones constituyan un insumo valioso para promover nuevas investigaciones, con miras a la continuidad del estudio del tema tratado, dentro de la línea de Investigación "El proceso de enseñanza y aprendizaje: un enfoque cognoscitivo".

Las conclusiones obtenidas derivan del logro de los objetivos específicos previstos en la investigación, es por ello que para poder darles cumplimiento, se diseñó un Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos y un Guión Abierto de Preguntas. Para la prueba, dirigida a los estudiantes de primer semestre de la Carrera de Derecho -considerados novatos-, la confiabilidad se determinó a través de la aplicación de la fórmula Kuder Richardson, la cual arrojó una confiabilidad de $_{KR20=}$ 0,86; es decir, un nivel de confiabilidad intermedio, de acuerdo con lo señalado por Giraldo (2006) "Correlaciones entre cero y 1, 00 significan niveles intermedios..." (p. 57). En el caso del Guión Abierto de Preguntas, sirvió como base para realizar una entrevista en profundidad a los docentes- considerados expertos en la composición escrita de textos de este tipo- y la confiabilidad fue de tipo cualitativa, obtenida a través de la concordancia de jueces.

El análisis de los resultados de obtenidos tras la aplicación de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, permitió alcanzar los objetivos 1 (Parte II. Comprensión de la lectura), 2 (Parte III. Composición de un ensayo) y 3 (Parte IV. Autorreporte (autopercepción) de estrategias metacognitivas en la composición); por ello, a continuación se enuncian los objetivos específicos y de seguida se presentan las conclusiones obtenidas en cada caso.

Objetivo especifico 1: *Identificar en los estudiantes el nivel de rendimiento/desempeño en la comprensión de la lectura en función de la ejecución de estrategias en la comprensión de la lectura como factor asociado a la composición escrita de textos argumentativos.*

Los resultados revelaron que el nivel de rendimiento de los estudiantes en la comprensión fue "Regular", ya que la mayor cantidad de estudiantes (41de 83) se encuentran ubicados en esta categoría de desempeño, es decir, no aprobaron esta parte del instrumento, por obtener calificaciones de 4 a 7 puntos en la escala establecida. El puntaje base en esta parte de la prueba es de 15 puntos y que el puntaje mínimo aprobatorio siete coma cinco puntos (7,50). El puntaje máximo obtenido en el grupo fue de 10 puntos y el mínimo de 0 puntos, por lo que el rendimiento promedio fue de $\overline{x}$ = 4,92 puntos. Es de hacer notar que 27 estudiantes se ubicaron en la categoría "Deficiente" y solo 15 estudiantes alcanzaron un buen rendimiento y ningún alumno se ubicó en la categoría "Sobresaliente".

Por otra parte, de acuerdo con el porcentaje de ejecución demostrado, las estrategias utilizadas para la comprensión de la lectura, son: "Relaciones de Causa y Efecto" (61,4%) e "Identificar la idea principal" (Macroestructura) (de 55,4 %), fueron las de más alto porcentaje de ejecución, por lo que evidencian un "buen" desempeño.

Las estrategias que obtuvieron un desempeño categorizado como "regular" fueron: "Asigna un título a la lectura" (Macroestructura) (42, 1 %), "Relaciones de Comparación–Contraste" y las de "Problema-Solución", en la que los estudiantes demuestran un 38,5 % y 33,7 %, respectivamente y, la última posición se refleja en el

uso de la estrategia que permite realizar una “Hipótesis de Inferencia” (33,1%). La categoría de desempeño deficiente se vio reflejada en las estrategias vinculadas con el “Manejo del Vocabulario”, una en el caso de la “Identificación de palabras claves” (Macroestructura), (7,2 %) y la “Definición de significados” de algunos términos presentes en el texto (5, 2%).

Estos resultados pueden estar justificados en: (a) la ausencia o uso limitado de estrategias para la comprensión de textos; (b) el desconocimiento del significado de algunos términos del texto que le dan sentido; (c) el poco conocimiento sobre el tema genera dificultades para identificar qué es lo más importante que el autor quiere decir (idea principal) y para establecer relaciones e inferencias. Aspectos estos que, de igual modo, se deben a que los estudiantes no están habituados a leer y es a través de la lectura constante y reflexiva, es decir, de la lectura como costumbre, como es posible comprender los textos redactados por otros y llevar a cabo un proceso de composición escrita eficiente.

Objetivo específico número 2: *Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas el nivel de rendimiento/desempeño en la composición escrita de textos argumentativos para clasificar el Tipo Experto o Tipo Novato*.

Los resultados de esta parte de la prueba señalan que de los 83 estudiantes a los que se les aplicó la prueba, 31 personas que representan el 37, 34%, no respondieron esta parte de la prueba. Ante esta situación, surgió una el término procrastinación como una categoría emergente en el estudio. Para evitar que estos datos afectaran los resultados generales, en la parte III y IV, se analizaron los resultados obtenidos por los 51 alumnos que sí redactaron el Ensayo y que, en consecuencia, respondieron el Autorreporte (autopercepción) de acuerdo con lo realizado en el mencionado texto argumentativo.

El ensayo fue valorado al considerar los aspectos de estructura y los aspectos de forma que deben ser considerados en su redacción. El puntaje más alto alcanzado en los aspectos de estructura: introducción, desarrollo y cierre, fue de 14 puntos, de

los 34 en los que estaban valorados tales indicadores y el mínimo fue de cero (0) puntos, para una calificación promedio de $\overline{x}$ = 4,5; resultado que ubica al grupo dentro de la categoría de desempeño “Deficiente” en la composición de textos.

En resumen, el desempeño deficiente de los estudiantes indica que estos redactan como un tipo de escritor novato, en vista de que no dominan los aspectos de estructura que componen un Ensayo. Estos resultados podrían estar asociados al desconocimiento de dichos aspectos referidos como pautas necesarias en la composición de textos argumentativos, unido a las dificultades demostradas para hacer uso de las estrategias que exige la comprensión de la lectura.

Con relación a los aspectos formales, el puntaje más alto alcanzado de los 20 puntos esperados, fue de 12 y el mínimo de cero (0) puntos, para una calificación promedio de $\overline{x}$ = 4,9 puntos; evidenciando de esta manera que el desempeño del grupo fue “Deficiente”. Lo que señala problemas de adecuación, los cuales van acompañados de problemas gramaticales, léxicos y de carácter textual, vinculados con la coherencia y sobre todo con la cohesión.

Los resultados totales del ensayo registran que la puntuación más alta fue de 19 puntos y la más baja 0 puntos sobre los 54 puntos que valía esta parte de la prueba, siendo 27 puntos la calificación mínima aprobatoria. De los 51 estudiantes que redactaron el ensayo, 47 se ubican en la categoría de desempeño “Deficiente”, lo que indica que ningún estudiante alcanzó la mínima calificación para ser considerado aprobado. El valor de la media fue de $\overline{x}$ =7,5 puntos.

Los resultados demuestran que, al considerar la escritura como producto, el nivel de rendimiento en la composición escrita de textos argumentativos de los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho, es deficiente, lo que permite clasificarlos, de acuerdo con el nivel de pericia demostrado, como un tipo de escritor de carácter Novato.

Objetivo específico número 3: *Evaluar en los estudiantes de primer semestre de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de*

Caracas el tipo de rendimiento/desempeño en función de la ejecución de estrategias en la composición escrita (experto-novato) de textos argumentativos.

Si bien, en líneas generales, la percepción de los alumnos sobre su desempeño es regular (23 estudiantes respondieron que sí utilizaron entre 8 y 15 de las estrategias presentadas) y buena (21estudiantes respondieron que sí utilizaron en la redacción del ensayo entre 16 y 23 de las estrategias presentadas), lo que sugiere que consideran su nivel de pericia como medio o propio de un escritor en la transición entre el novato y el experto, el análisis detallado por componentes-planificación, supervisión o dirección y evaluación- de las estrategias metacognitivas que reportan utilizar para la redacción de textos argumentativos, resulta ser deficiente,

El Autorreporte (autopercepción) de los alumnos sobre las estrategias metacognitivas del componente Planificación que utilizan al redactar un texto argumentativo, indicó una media de $\bar{x}$ = 4, 69 puntos de los 12 del componente. Las estrategias del componente Supervisión o Dirección presentaron una media de $\bar{x}$ = 4,018 puntos de los 8 totales y la media de las estrategias de Evaluación arrojó como resultado una media de $\bar{x}$ = 3,9 de 9 puntos. De lo anterior se deduce que los estudiantes del primer semestre de la carrera de Derecho no evidencian un comportamiento autorregulado y que no han desarrollado una sistematización en el manejo de los componentes del proceso de composición escrita, por lo que se les clasifica como escritores novatos,

Tras considerar todas las partes de la prueba, valorada en 98 puntos, la calificación más alta fue de 49 puntos (justo la calificación mínima aprobatoria) y la menor calificación registrada fue de 0 puntos. La mayoría, 55 estudiantes, se ubicaron en la categoría de desempeño “Deficiente”, 28 alumnos en la “Regular” y un solo estudiante en la categoría de un desempeño “Bueno. Para estos datos agrupados, la media resultó ser de $\bar{x}$ = 21, 10 puntos.

En síntesis, los estudiantes obtuvieron un desempeño deficiente en la prueba, por lo que se consideran novatos en la composición escrita de textos argumentativos, ya que demuestran no estar habituados a la lectura y por tanto, aún logrando

identificar las ideas principales del texto referido, no evidencian estar familiarizados con las estrategias de comprensión de lectura que permiten entenderlo en su totalidad y analizarlo con agudeza, situación que influye directamente en la capacidad para redactar, en este caso, el ensayo pretendido, según los aspectos de estructura y de forma que demandan esta tarea.

La prueba cerraba con una parte de Valoración opinática en que se le consultaba a los estudiantes si estaban de acuerdo con los siguientes planteamientos: (1) ¿Al profesional del Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita? (2) ¿La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non? y, (3) ¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos, dirigidos a estudiantes de Derecho?

La síntesis de las respuestas ofrecidas por los 83 estudiantes, indica que la mayoría respondió afirmativamente en los tres planteamientos, En el primero, el 81% manifiestan estar de acuerdo con el enunciado que propone que al abogado se le exige una adecuada redacción, mientras que 19% no responde al cuestionamiento y ninguna persona expresó desacuerdo. En el segundo, el 60% de los estudiantes, coinciden con la afirmación en la que se le atribuye a la redacción de textos argumentativos la condición sine qua non para el profesional del Derecho; 37% no responden y el resto expresan que “no” o que no saben (4%). En la tercera pregunta, el 72%, expresa estar interesados en participar en algún programa orientado al desarrollo de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos; (23% no responde nada y 2% indican “tal vez” y “quizás”.

Al tomar en cuenta los resultados de las otras partes de la Prueba y las respuestas ofrecidas a estos planteamientos, se puede decir que los estudiantes: (a) reconocen el carácter complejo del proceso de la escritura y asumen que la composición escrita de textos argumentativos, es una exigencia del ámbito profesional del Derecho, es decir, una condición sin la cual no puede haber un buen

ejercicio adecuado de la profesión; (b) asumen que su desempeño en la composición escrita de este tipo de textos es deficiente, pues, (c) expresan estar de acuerdo con participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos, lo que constituye un insumo para el desarrollo del objetivo específico número 5 del estudio, con el que se pretende proponer lineamientos para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita de textos argumentativos.

Los objetivos específicos 4 y 5 fueron alcanzados al tomar en consideración: (a) el bagaje teórico aportado por las investigaciones previas reseñadas en el marco teórico, (b) el análisis de los resultados de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos y (c) el análisis los resultados del Guion abierto de preguntas, a través del cual se realizó una entrevista en profundidad a tres (3) profesores de la carrera de Derecho. El enunciado de estos objetivos es el siguiente:

Objetivo específico 4: *Evaluar en los docentes de la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos;* y

Objetivo específico 5: *Comparar el perfil de ejecución de los estudiantes (novatos) y los docentes (expertos) de la carrera de Derecho en una universidad privada del área metropolitana de Caracas.*

Los resultados del Guion abierto de preguntas se trabajan mediante el análisis fenomenológico hermenéutico de las respuestas ofrecidas por uno de los docentes y al triangular las respuestas dadas por los tres profesores. De este modo, con la reconceptualización de las interpretaciones, con las categorías emergentes y con la síntesis de la triangulación, se logró caracterizar el perfil de ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos, tanto de los profesores, considerados como expertos, como de los estudiantes, considerados novatos.

El resumen de estos resultados se expresa en el perfil de ejecución de estrategias en la composición escrita, de textos argumentativos de Expertos y

Novatos, que se presenta a continuación. Resulta relevante indicar que para describir ambos perfiles, se ha hecho necesario exponer las características de los estudiantes que se ubican en el grupo en transición, pues si bien no han desarrollado las cualidades propias del experto, su práctica es de mejor nivel que la de los novatos.

Perfil de ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos de los Novatos.

Los estudiantes que participaron en el estudio, clasificados como un tipo de escritor Novato, se caracterizan por tener un nivel de desempeño "Regular" en la comprensión de la lectura y un nivel "Deficiente" en la composición escrita de textos argumentativos, lo que se traduce en:

Baja motivación al logro académico:

- Los estudiantes no demuestran haber desarrollado el proceso de sensibilización hacia el conocimiento y la escritura, es decir, muestran poca motivación hacia el aprendizaje y un estado actitudinal que perjudica su disposición de respuesta.
- Actúan de acuerdo con la "ley del mínimo esfuerzo", se limitan a hacer lo mínimo, lo más rápido; sin cuidar detalles, sin revisar si el producto es el esperado (aparentemente no aplica en el pensamiento metacognitivo).
- No tienen el hábito de leer y escribir, no demuestran aspectos socioafectivos ligados a los procesos de interés o hábito para la lectura.

Ausencia de habilidades para la comprensión de la lectura:

- En algunos casos la lectura puede ser silábica.
- Despreocupación o falta de conocimiento sobre cómo compensar las fallas en la lectura y el nivel de comprensión.

No ejecutan estrategias para la composición escrita:

- Falta de empatía cognoscitiva con el receptor (categoría de Fuentes Aldana 2016): no se esfuerzan en ejercer los procesos cognitivos superiores relacionados con el pensamiento profundo y crítico, lo que afecta comprender

y evaluar qué se persigue con el texto, no ubican cuál es el destinatario y, en consecuencia, no planifican lo que van a escribir, ni organizan sus ideas para establecer unas nuevas, basadas en la relación entre contenidos.

- No atienden los aspectos formales de la redacción.
- No se evidencia en sus trabajos la capacidad de análisis.

Inmadurez en la autorregulación:

- No evidencian un comportamiento autorregulado (no aplican el pensamiento metacognitivo, dado que no evidencian acciones dirigidas a planificar, supervisar y evaluar la ejecución de la composición escrita).

Perfil de ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos de estudiantes ubicados en el "Grupo en transición".

Si bien este grupo no se consideró en las categorías previas de análisis, entre los tipos de escritor, este surge en atención a lo señalado por los profesores expertos en el Guion abierto de Preguntas. Los estudiantes que lo integran se caracterizan por desarrollar una redacción en transición entre escritor novato el escritor experto:

- Estructura de redacción esperada del escrito con inicio, desarrollo y cierre
- Los párrafos presentan avances sucesivos en la presentación del discurso.
- Manejo de los aspectos formales que intervienen en la redacción.
- Utilizan estrategias de aprendizaje y las herramientas dadas en clase. Se observa que la formación recibida en el aula ha permeado el desarrollo de sus habilidades para la composición escrita, lo que se evidencia en que la redacción se sigue una estructura organizada, sobre el contenido estudiado.
- Como personas, son más maduros y responsables en el cumplimiento de sus obligaciones, aunque algunos pueden ser pedantes.
- Se descubre una paradoja, una buena redacción no se corresponde con buena comprensión para la resolución de problemas, pues algunos estudiantes, en ocasione**s,** interpretan que aquello que hay que hacer es recordar y decir todo lo que saben sobre el tema -Modelo Decir el conocimiento (Scardamalia y

Bereiter, 1992)- En sus trabajos se percibe el uso de circunloquios, al confrontar el desconocimiento de la respuesta **a** las preguntas o problematizaciones planteadas, acuden al uso de la retórica frente a la incapacidad de dar respuesta a la pregunta formulada.

Perfil de ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos de los Expertos.

De acuerdo con la revisión de la literatura y la información obtenida a través del análisis del Guion abierto de preguntas, las características que perfilan al escritor experto son las siguientes:

- Están habituados a la lectura, leen y comprenden lo leído.
- Tienen un buen manejo de vocabulario.
- Cumplen con los aspectos de estructura y presentan textos con inicio, desarrollo y cierre.
- Evidencian dominio de los aspectos formales de la escritura.
- Evidencian un comportamiento propio del comportamiento cognoscitivo (planifican, supervisan y evalúan la ejecución de la composición escrita):
    - Dedican más tiempo en planificar la estructura del texto.
    - Realizan borradores y revisan constantemente si su redacción se ajusta al plan pautado.
    - Ejecutan el pensamiento metacognoscitivo al escribir. Desarrollan procesos cognitivos complejos de pensamiento: análisis, síntesis.
    - Demuestran una correspondencia directamente proporcional entre la capacidad de desempeño en las tareas y la capacidad de respuesta a las demandas académicas formuladas.
    - Tienen noción de aquello que no conocen o deben repasar y sustentan sus opiniones en la investigación.
    - Son capaces de transferir el aprendizaje alcanzado durante su experiencia.

  - Manejan algunas características del texto, de acuerdo con el destinatario del mismo, desde que comienza a redactarlo, prestando atención a las preguntas clave: qué y cómo presentar los argumentos, qué y cómo se argumenta.
- Cuentan con un manejo técnico propio del lenguaje de la disciplina, en este caso el Derecho:
  - Domina el conocimiento especifico de la disciplina y se vale de él para construir argumentos sólidos, sustentados en la teoría y en le interconexión entre la información que maneja y este conocimiento.
  - Demuestran capacidad para resolver problemas: interpretar textos, para evaluarlos, mejorarlos y producir otros nuevos, pensando en lo más conveniente en función al lector -Modelo Transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992)-.
- Evidencian una alta motivación al logro:
  - Demuestran un compromiso con la excelencia en el trabajo que realizan.
  - Muestran alta motivación hacia el aprendizaje y un estado actitudinal acorde con él.

Hasta este punto, han sido expuestas las conclusiones de la investigación, finalmente y para dar cumplimiento al quinto objetivo específico, en el cual se establece:

Objetivo especifico 6: *Proponer lineamientos de aprendizaje y de enseñanza (la escritura como proceso de interacción) dirigidos a docentes y estudiantes, para favorecer la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos en la carrera de Derecho de una universidad privada del área metropolitana de Caracas;*

En atención a las conclusiones expuestas, se presentan como recomendaciones, los siguientes lineamientos:

Lineamientos de aprendizaje y de enseñanza dirigidos a docentes y estudiantes, de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, para favorecer la ejecución de estrategias en la composición escrita de textos argumentativos.

Para acompañar a los estudiantes en su proceso académico, se ofrecen las siguientes directrices están orientadas hacia el fortalecimiento de un Curriculum transversal, dirigido a promover el trabajo pedagógico interdisciplinar, fundamentado en la estructura existente en la universidad que sirvió como referencia para la realización de este estudio y, en consecuencia, alinear estos esfuerzos con las estrategias institucionales implementadas

La cátedra de Comprensión Lectora y Redacción es transversal en la universidad, pues se dicta en todas las carreras que se ofrecen, en vista de que su contenido no solo es medular para el desempeño en los estudios, sino que, además, la formación en estos procesos ya ha sido previamente identificada por las autoridades universitarias, como una necesidad imperiosa que evidencian los estudiantes que ingresan en el nivel de educación superior.

Es por ello que, estos lineamientos ofrecen pautas que contribuyen a la sistematización de la labor pedagógica emprendida desde la Cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, para promover el trabajo mancomunado entre los profesores, de manera que, sobre la base de estas relaciones institucionales predeterminadas, sea posible vincular explícitamente a los docentes de otras asignaturas del Plan de Estudios, en vista de que tales esfuerzos en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura no son responsabilidad de un solo núcleo, sino que deben ser reforzados en todas las unidades de estudio, a través de una comunicación y reflexión constante, que permee todo el curriculum (Benavides y Sierra, 2013).

En el ámbito del Derecho, concretamente, la comprensión de la lectura y la escritura, tienen una justificación inmanente, dadas las características de la Carrera. Es propio, en el profesional del Derecho, la redacción de textos argumentativos, aunque se debe señalar que este tipo de textos constituye un requisito para todo

estudiante universitario y para el ejercicio profesional en cualquier disciplina. Dicha proclividad hacia la argumentación, es la que se busca infundir desde el inicio de los estudios universitarios, dada su relevancia en el ejercicio del Derecho, ya que permite fundamentar y razonar los supuestos de hecho y de derecho que darán solución a un problema jurídico y explicar y persuadir a los distintos actores involucrados sobre la pertinencia de los argumentos planteados.

Esta propuesta, supone tomar acciones que competen a "los campos de formación docente, acompañamiento estudiantil e investigación, donde se promuevan redes internas en torno a la alfabetización académica y al desarrollo de la lectura crítica" (Benavides y Sierra, 2013, p.108), con la finalidad que la composición de textos argumentativos se defina como un eje transversal dentro del Plan de Estudios de la Carrera de Derecho y cuyo desarrollo se lleve a cabo, utilizando estrategias que coadyuven a los estudiantes a desplegar la capacidad para razonar, para mejorar la redacción, justificar adecuadamente sus ideas y, en consecuencia, argumentar mejor (ver *Figura 1*.Malla curricular de la Carrera de Derecho).

En síntesis:

> …para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesaria mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos. Así mismo, unos niveles más altos de exigencia de la Universidad frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, para que tengan la misma relevancia en todas las facultades. Sería importante el seguimiento o acompañamiento a las tareas de escritura que se realizaban en otras unidades de estudio por parte de los docentes de competencias comunicativas para conocer qué prácticas de lectura y escritura se realizan en las disciplinas (Benavides y Sierra, 2013, p.108).

De esta manera, se destaca la importancia que la factibilidad de estas ideas va precedida por la articulación entre las distintas instancias de la institución dedicadas a la investigación educativa, planificación y ejecución de programas dirigidos a la mejora del desempeño estudiantil y al acompañamiento en estos procesos, tanto a

estudiantes como a profesores, desde diferentes perspectivas. Tal es el caso de la actual organización y funcionamiento de universidad en este sentido.

En el mismo orden, resalta la estructura académica que organiza en Departamentos y Cátedras del plan de estudios de cada Carrera) y por la disposición de sus miembros a encauzar sus esfuerzos en el logro de los siguientes cometidos:

Puntos de Partida:

1. **Exaltar la importancia de la lectura**

Para propiciar la mejora tanto de la comprensión de la lectura como de la composición escrita de textos, resulta fundamental promover entre los estudiantes el gusto por la lectura de textos académicos, pero también de aquellos que lo aproximan a la apreciación de las artes y la cultura. Solo a través de la lectura es posible mejorar la comprensión de textos, la escritura y el pensamiento crítico, por eso se torna necesario promover la práctica descrita por Smith (1983) y, posteriormente, por Cassany (2005) de Leer como un escritor, es decir, leer mientras simultáneamente se busca entrever el esquema que vislumbró el escritor al momento de redactar, ya que "no hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir" (Cassany, 2005, p. 79). En este sentido, se propone:

a. Hacer uso en el aula de estrategias dirigidas a profundizar en el análisis de los textos trabajados, mediante las sesiones de clase planificadas para la realización de "Discusiones guiadas por el profesor" (Camps y Castello, 1996, p.336) o "Lecturas guiadas" en las que el profesor modele cómo ejecuta la comprensión del texto. Además, en estos y todos los encuentros con los estudiantes, se recomienda la formulación de preguntas orientadoras que guíen a los estudiantes, les permitan descubrir la estructura de los textos, relacionar los contenidos y al mismo tiempo, repasarlos.
b. Tal como describe Carlino (2005) acerca de los tutores de escritura, también se debe pensar en la figura de "Tutores de lectura", para trabajar con los estudiantes en la comprensión de textos y el proceso que lleva a cabo al leer,

extraer ideas principales y analizar el contenido de los mismos. Estos pueden ser, o bien otro estudiante de semestres superiores, o bien, profesores dispuestos a emprender esta actividad, con distintos niveles de dificultad de acuerdo con los estudiantes que participen y también con distinto contenido, pues la propuesta de tutoría supone el trabajo de textos vinculados directamente con una cátedra específica, pero también podría indicarse para contenidos elegidos con libertad por los mismos estudiantes, pero valorados con fines didácticos por un experto, con la finalidad de motivarlos a participar y que a su vez abran la puerta al conocimiento , a la reflexión sobre temas de interés, al vocabulario.

c. Adicionalmente, se exhorta a realizar cualquier otra actividad enmarcada en el contexto académico que incentive la lectura y el análisis de textos: grupos de discusión sobre lecturas enfocadas a resolver problemas concretos del contexto, talleres en clase para ejercitar, talleres extra cátedra sobre estrategias para la comprensión de lectura. Trabajar coordinadamente un mismo texto en cátedras diferentes que forman parte del Plan de Estudios, para analizar desde el ámbito de cada una y redactar en función a tales discusiones. Todo ello con el implícito propósito de procurar el desarrollo del componente socioafectivo mediante el cual los estudiantes adquieran o exalten, la voluntad y deseo de aprender, compromiso con el aprendizaje; lo que también implica el control de impulsos para estar dispuesto a aprender.

2. Asumir y valorar la escritura como un proceso complejo que responde a la necesidad de interacción

Tanto docentes como estudiantes, han de valorar y aceptar, que la escritura es un proceso complejo, y que como tal, requiere el desarrollo de habilidades específicas, a través de un método o práctica reiterada que exige esfuerzo cognitivo y dedicación programada de espacios temporales para su realización. Leer, releer, practicar, planificar, elaborar borradores, revisar y volver a escribir. En consecuencia, tal complejidad obedece a la naturaleza del proceso y a la cantidad de elementos que

concurren en él, y por lo cual escribir, también resulta un cometido complejo para el experto. Es decir, no se trata, exclusivamente, da una percepción producto de la autoevaluación que da cuenta de las propias limitaciones.

Acerca de esto, Camps (1997) señala que:

> La actividad de escribir es de una gran complejidad. Por esto no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan cómo hay que llevar a cabo su enseñanza. Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo que es aprender y en qué puede consistir enseñar, pueden llevarnos a resumir unos conceptos que podrían guiar la enseñanza de la composición escrita (p.219).
>
> En este orden de ideas, "aprender a escribir solo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos…" (Camps, 1997, p. 219) y estos elementos a su vez, para ser considerados, requieren que el escritor interactúe con su contexto, con su posible lector, con sus propias ideas y conocimientos sobre el tema, que se haga preguntas y que les dé respuesta en función de lo que tiene previsto decir. Allí reside la complejidad del proceso y sus resultados efectivos dependerán de la destreza con que se oriente la enseñanza y cómo esta ha de generar en los estudiantes el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita de textos argumentativos.

1. **Formación continua de los docentes**

"Si saber escribir no es tarea fácil, su enseñanza tampoco lo es y constituye además un saber específico diferente del primero…" (Camps y Castelló, 1996, p.321), es por eso que tanto los docentes de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, como todos los que se vayan sumando a la tarea de promover deliberadamente el desarrollo de las competencias propias de la lectura y la escritura de textos argumentativos, están llamados a participar en actividades de formación en la que se compartan contenidos sobre el proceso de composición escrita de este tipo

de textos, las estrategias de enseñanza vinculadas y las mejores prácticas que al respecto se han obtenido desde la didáctica.

Es imprescindible, “fortalecer en los docentes la importancia que tiene la lectura y la escritura en los estudiantes para su formación académica y de vida, así como en la formación de criterios. Si los profesores creen que todo es empírico es difícil inculcar esto en los estudiantes, la teoría es importante y la lectura permite acceder al conocimiento de las disciplinas (Benavides y Sierra, 2013, p.109).

Desde el pensamiento complejo y transdisciplinar, la psicología cognoscitiva ofrece la posibilidad de involucrar en la enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos del área de estudio, acompañada de la toma de conciencia del proceso cognoscitivo implicado, de las estrategias de aprendizaje que se ejecutan “espontáneamente” y las que se deben trabajar para su aplicación, consciente, y posteriormente automática.

La planificación de la enseñanza debe abordarse, según Camps (1997):

> … en torno a didácticas complejas a través de las cuales los aprendices puedan llevar a cabo actividades tendentes, por un lado a escribir el texto teniendo en cuenta que el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro actividades tendentes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja (p.220).

Si se toma en consideración que, como lo indica Carlino (2004), la escritura es un "instrumento privilegiado para forjar un pensamiento crítico" (p. 1), el éxito de estas actividades dependerá de un diseño que permita desarrollar de manera explícita las estrategias metacognitivas relacionadas con la composición escrita. Para que eso ocurra, el centro de la enseñanza debe dejar de estar en una “pedagogía para las deficiencias, léase dificultades gramaticales y léxicas del texto, para orientarlo hacia una pedagogía de las competencias, desarrollar aún más las destrezas, habilidades y conocimientos previos de los aprendices, esto implica un cambio de estilo didáctico…” (p.3).

Este cambio consiste en combinar, la enseñanza de los procesos regulares que intervienen en el proceso de escritura con el contenido curricular, en vista de que:

> Dada la importancia que parece tener el conocimiento específico para la autorregulación efectiva, una implicación que puede extraerse para la instrucción en estrategias de aprendizaje, es que no parece que sea suficiente enseñar los procesos reguladores (por ejemplo, planificar, detectar y corregir errores, evaluar) como habilidades generales que el alumno pueda después aplicar en cualquier dominio de conocimiento. La enseñanza de estos procesos debe llevarse a cabo en el contexto de las diferentes áreas curriculares del alumno. De este modo, el desarrollo de las estrategias de autorregulación puede facilitar la adquisición de nuevos conocimientos específicos y estos, a su vez, pueden favorecer una autorregulación cada vez más eficaz.” (Mateos, 1999, p. . 129).

2. Centrar la enseñanza en situaciones reales

Al establecer como base de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, el trabajo con circunstancias reales o contextualizadas, “se puede avanzar en el conocimiento de las situaciones que permiten que los aprendices sigan procesos complejos de planificación y revisión de sus textos en relación con los problemas que el contexto plantea y atendiendo a la diversidad discursiva” (Camps y Castelló, 1996, p. 333).

Es decir, la lectura de textos ajustados a la realidad que circunda el quehacer de la profesión que se estudia, ofrece una oportunidad para promover el aprendizaje significativo en los estudios, fomenta la reflexión y simultáneamente busca resolver problemas o plantear alternativas de ejecución ante situaciones determinadas, mientras, se conoce el estilo y estructura que caracteriza la redacción de los autores, expertos, pertenecientes a esa área del conocimiento, se presta atención a los elementos de forma de la escritura y se orientan las líneas de la redacción en función del posible escritor.

3. Establecer la "Política del borrador"

El desarrollo de actuaciones prácticas "facilitará el proceso de planificación, desarrollo y composición de textos, y a su vez, escribir con un fin determinado, dirigido a resolver situaciones reales relacionadas con el estudio de la Carrera, conducirá hacia:

> …la necesidad de incorporar la fase de revisión al proceso de composición escrita como algo específico dentro del proceso. Las distintas estrategias de actuación que se implican en la revisión afianzan y garantizan la eficacia de las otras fases, dotando de sentido comunicativo al proceso en su conjunto. Han podido comprobar cómo escribir implica un proceso de re-construcción del conocimiento que el emisor posee de manera que al escribir sobre lo que se sabe, se reestructuran estos saberes en función de la necesidad de trasladar al receptor la información que se desea transmitir.
>
> Es, pero, además de la eficacia pragmática que podría justificar por si sola tal dedicación al desarrollo, la utilización constante de dichas estrategias permitirá un proceso de automatización que agilizará no solo su desarrollo, sino también su eficacia. (Díez y Gutiérrez, 2016, p.12).

Esta fase de revisión como hábito, admite la elaboración de versiones sucesivas acompañadas por cambios y significativas mejoras en la composición de los textos, a las que el escritor novato, se hará cada vez más consciente de las estrategias que utiliza para redactar, de su propio estilo de sus errores frecuentes; práctica que sistematizada, conduce a la transición de novato a experto.

4. Presentar criterios de evaluación claros y explícitos

Es necesario que todas las actividades que se realicen con los estudiantes cuenten con criterios de evaluación claramente definidos. Se recomienda compartir el instrumento de evaluación del ensayo diseñado para esta investigación con los profesores de la cátedra, principalmente los de la Facultad de Derecho, y a su vez con los de las otras Facultades (por ser una materia transversal en la institución), para

que los profesores tengan una base sobre la cual apoyar el proceso de evaluación de textos, particularmente los de tipo argumentativo. Y además, para que al considerar como referencia los criterios de evaluación allí contenidos, puedan planificar y diseñar nuevas actividades con sus respectivos instrumentos de evaluación.

Lo anterior implica el cumplimiento de la normativa interna universitaria, la cual demanda, como se señaló previamente, la articulación de Departamentos y Cátedras, especialmente de estas últimas, las cuales deben reunirse con la frecuencia y constancia necesarias, para que se compartan resultados y se hagan los ajustes pertinentes en la planificación, esto debería registrarse en informes que den cuenta a las autoridades de la Facultad y coordinadores académicos.

Además, a modo de taller o mesas de trabajo estas reuniones periódicamente deben llevarse a formato a ampliado para que se vincule el trabajo con el de las demás de la Carrera y se fomente como se dijo la necesidad de establecer acciones para que los estudiantes no perciban cada materia como compartimientos estancos que no se relacionan, sino pensar en un acompañamiento proyecte a los estudiantes como se definen las líneas y áreas que dibujan la malla curricular del Pregrado, con énfasis en el de Derecho porque es el ámbito en el que se ha desarrollando este trabajo.

Es importante resaltar que, en vista del carácter transversal de la Cátedra de Comprensión Lectora y Redacción, las ideas de este apartado son perfectamente aplicables en el trabajo con los pares en otras facultades, lo que potenciaría el trabajo interfacultad.

5. Impulsar el desarrollo de programas de tutorías de escritura

Para desarrollar esta idea, se tomó como sustento el trabajo realizado por Carlino (2004):

> El movimiento ‘Escribir a través del curriculum’, nacido en el medio anglosajón durante la década del '80, sostiene que la escritura es una herramienta fundamental para aprender, y propone usarla más allá de las clases de Lengua.

> Escribir es un método para pensar. En consecuencia, no puede enseñarse fuera del abordaje de los temas que los alumnos han elegido estudiar. Por otra parte, la universidad exige incorporarse a la cultura escrita de una disciplina, por lo cual es preciso aproximarse a sus conceptos y también a sus patrones comunicacionales específicos. Así, en vez de relegar la enseñanza de la producción escrita a cursos específicos de composición, este enfoque se ocupa del escribir en cada área curricular y, para ello, asesora al cuerpo de docentes de distintas disciplinas sobre cómo hacerlo (p.2).

En el modelo que se sugiere, tanto docentes como estudiantes que hayan evidenciado dominar las competencias vinculadas con la comprensión de la lectura y la composición de textos argumentativos, deben sumar esfuerzos para trabajar con grupos de estudiantes en actividades que les permitan desarrollar habilidades para la redacción.

En ese esquema, los profesores, en principio, de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción deben identificar aquellos estudiantes que reúnen las características de un buen escritos e invitarlos a participar en un programa de formación como tutores de escritura, en esta formación obligatoria, podrían también participar otros docentes interesados en adquirir las herramientas para trabajar con sus alumnos en el aula y en ese proceso, también identificar otros alumnos que se sumen en al programa.

La idea es trabajar coordinadamente en ejecución de actividades cuya meta sea mejorar la escritura, inicialmente, los profesores de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción trabajaran en clase un texto específico con los estudiantes y asignará la elaboración de un texto, un ensayo por ejemplo, como tarea. Diferentes discusiones sobre tal material pueden darse en as tutoría de lectura, pero en las de escritura, se compartirán borradores con el facilitador y con el grupo en reunión. En estas sesiones, el tutor parte de lo establecido como criterios de evaluación del ensayo y lo conversado previamente con el profesor sobre el texto recomendado.

Si esta práctica se replica en otras cátedras, trabajando lecturas y contenidos de esas materia, los estudiantes tutores podrían ser recomendados luego como preparadores, o posteriormente como asistentes de cátedra. Adicionalmente, como estimulo al tutor, se puede promover la realización de ensayo o artículos que podrían eventualmente ser publicados, de acuerdo con la calidad de los textos.

También, en un nivel más elevado, podría pensarse en el desarrollo de una línea de investigación en los estudios de postgrado en Educación que atienda a la "redacción de textos en la universidad" y generar investigaciones a través de ella otras investigaciones y valerse de la figura del Practicum para trabajar con los estudiantes en sus diferentes niveles.

La interacción entre docentes, estudiantes tutores y estudiantes pretende fomentar la escritura, como un proceso aunque complejo, totalmente realizable cuando está enfocado en desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje basadas en dos aspectos clave para el desarrollo de las habilidades metacognitivas relacionadas con la escritura: (1) el conocimiento de los diferentes elementos del proceso de composición y su relación con el texto producido (cómo la planificación global guía la selección de la información a incluir en un texto, cómo la una determinada forma de representarse la tarea influye en las decisiones tomadas, en el proceso seguido y en el producto final), y, (2)la necesidad de controlar a lo largo de todo el proceso de composición estas relaciones ajustando las decisiones en función de la finalidad discursiva (Camps y Castello, 1996).

6. **Promover, con el apoyo de los centros e institutos de la universidad en los que se centralizan acciones de apoyo al estudiante, la difusión de herramientas para prevenir o afrontar la procrasticación**

Aunado a las actividades que ya se desarrollan en la universidad dirigidas a trabajar con los estudiantes temas como las técnicas de estudio y la organización del tiempo, entre otras; se recomienda incluir aquellas que hagan llegar a los estudiantes información sobre el término "procrastinación y estrategias para afrontarla, pues les ayudaría a entender el proceso que supone cursar estudios en

la universidad, ubicarse en ese contexto, valorar sus fortalezas y debilidades con el acompañamiento de personal capacitado, con la finalidad de promover mejoras en su rendimiento y evitar la deserción.

En síntesis, las recomendaciones confluyen en la necesidad de desarrollar actividades formativas para desarrollar estrategias de enseñanza -formación de profesores en la didáctica para la construcción de textos-, y de aprendizaje, formación de estudiantes no solo en el área de conocimiento de interés sino en estrategias cognitivas y metacognitivas para la composición de textos.

Para mayores detalles acerca de la instrumentalización de estas sugerencias, dado que no es parte del alcance de esta investigación, se propone consultar el Programa de Autodesarrollo del Aprendizaje (ADA) (Amat y colaboradores, 1984), enfocado en estrategias de lectura y mapas de conceptos, entre otras; el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuersstein (1986), centrado en la promoción de estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas, y además, entre los trabajos existentes acerca el tema, el libro de Poggiolli (1997) sobre las Estrategias para la Adquisición del conocimiento.

Referencias

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2009). *La Educación Superior en Europa 2009: Progresos en el Proceso de Bolonia*. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación. España: Secretaría General Técnica. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=Ff0FxXDCWhwC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=El+Proceso+de+Bolonia&source=bl&ots=ZgG7UMbjas&sig=8AJD2JUWOMBcbnU0ZuHOLz-DxkM&hl=es&sa=X&ei=1KIxUKqGGYig9QTXz4DoDw&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=El%20Proceso%20de%20Bolonia&f=false

Albarrán, M. (oct.-nov.-dic.2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. *Educere, Año 9. N° 31*. pp. 545-551. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20019/2/articulo10.pdf

Alonso Tapia, A. y Carriedo López, N. (1996). Problemas de Comprensión Lectora: evaluación e intervención. En Pozo, J. y Monereo, C. (coord.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid: Alianza Editorial.

Amat, M; Cronick, K.; Figallo, A.; Yáber, G. (1984). *Programa de Autodesarrollo del Aprendizaje* (ADA).Instituto Pedagógico de Caracas (IUPC). Caracas, Venezuela.

Andrade, M. (2009). La Escritura y los Universitarios. *Universitas Humanística*, N°68, pp. 297-340. Recuperado de: http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=13&sid=48b7453a-bbf9-4509-b4ac-41cf2fcdd510%40sessionmgr4

Arnáez, P. (2009). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. *Enunciación.* Departamento de Lengua y Literatura de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo de Maracay-Venezuela, pp.7-19.

Atienza, M. (1993). *Las razones del Derecho. Teorías de la Argumentación Jurídica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Barcelona, España: Paidós.

Ayala, R. (2008). La metodología Fenomenológico Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, Facultad de Ciencias de la

Educación Universidad Autónoma de Barcelona. *26* (2), 409-430. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf

Bollnow, O. (1980). Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. En: E. König y H. Ramsenthaler. (Eds). *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, Múnich: Editorial Wilhelm Fink.

Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos y técnicas.* Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de https://books.google.co.ve/books?id=B2L6wakmpIwC&printsec=frontcover&dq=ball%C3%A9n,+m.,+pulido,+r.+y+z%C3%BA%C3%B1iga,+f.+(2007).+abordaje+hermen%C3%A9utico+de+la+investigaci%C3%B3n+cualitativa.+teor%C3%ADas,+procesos+y+t%C3%A9cnicas.+bogot%C3%A1:+universidad+cooperativa+de+colombia.&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjr2ojP9dLZAhWswFkKHVwUC5sQ6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false

Beltrán, J.A. (1993). Procesos, estrategias y Técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.

Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. Recuperado de: https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/dialnet-estrategiasdidacticasparafomentarlalecturacriticad-4459614pdf-GwDVW-articulo.pdf

Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final -ProyectoTuning- América latina 2004-2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Bilbao:Universidad de Deusto.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.

Boeglin, M. (2008). *Leer y redactar en la universidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (1999). *How People Learn. Brain, mind experience and school*. Washington, D. C: National Academy Press.

Bruner, J. (1982). Acción, pensamiento y lenguaje. Las formas de la adquisición del lenguaje. Compilación de Linaza, J. (1989). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Caldera, R. (ene-feb- marzo 2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*. Año 6. N° 20. Recuperado de: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:MOqnCWgPfnQJ:www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf+diferencias+presentan+los+expertos+y+los+novatos+en+cuanto+a+la+composici%C3%B3n+escrita+de+textos&hl=es&gl=ve&pid=bl&srcid=ADGEESg3Zoeh0HQn2JUVHkHMDCgT-FUeneXY95qDRV_JBNMCmpe7PgBHxMZ_z9Yw89n24_Ww_P4jdbwRV3bc1Rpqr_tJmNueP5B49_athJg6HGi9i0oJlroMHaxoTzBwzJAm0AUzuQcb&sig=AHIEtbT_zC_ChCIZ0WISO8PoZd7F_tKM0A&pli=1

Camacho, V. y Mora, A. (2001). Desarrollo de estrategias de argumentativas escritas en niños de tercero a quinto grado de básica primaria-investigación. En J. Parra, V. Camacho, A. Mora, O. León, D. Calderón, F. Murillo, A. Otálora, F. Jiménez, C. Buitrago, S. Ríos, C. Hederich, A. Camargo (Eds.), *Desarrollo del pensamiento*, (p. 71-84). Bogotá: investigaciones e innovaciones del INSTITUTO PARA LA Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Alcaldía Mayor de Bogotá.

Camps., A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas, C. (2006) *Enseñar Lenguaje para aprender a comunicar (se).* (pp. 205-224) Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva. Madrid: Alianza Editorial.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del Curriculum: tres modelos para hacerlo en la Universidad. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. *25*(1), 16-27.

Carta Magna de las Universidades (1988). Bolonia. Recuperado de: http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/Carta_Magna_Bolonia.pdf

Casas Navarro, R. (2004). La Inferencia en la Comprensión Lectora. *Escritura y Pensamiento.* VII (15), 9 – 24. Recuperado de http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/viewFile/7764/6763

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir.* Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua.* Barcelona, España: Editorial Graó.

Castelló Badía, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. (p. 199). En: J.A. Pozo. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones, S.A.

Cataldi, Z.; Lage, F. & Denazis, J. (2006). *Los guiones de los Estudiantes "Novatos" en la Preparación de sus Exámenes y el Contraste con los Profesores "Expertos"*. II Congreso de enseñanza. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay. 6-8 de octubre.

Cerda Gutiérrez, H. (2000).*La investigación total,* Bogotá: Magisterio.

Correa, J.C. (2011). *Introducción a la Estadística Aplicada a la Educación*. UCAB: Caracas. Curso: Estadística. Set de 14 láminas en Power Point. Material elaborado para la enseñanza y aprendizaje del curso.

Costa Neiva, K. (1996). *Manual de pruebas de inteligencia y aptitudes.* México: Plaza y Valdés editores. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=-yGXF50pGHUC&pg=PA45&dq=formula+de+kuder+richardson&hl=es&sa=X&ei=rP_zU7qQH4PKsQTigIGgBw&ved=0CDQQ6AEwBA#v=onepage&q=formula%20de%20kuder%20richardson&f=false

Chi, M., & Glaser, R. (1980). The measurement of expertise: analysis and the development of knowledge and skill as a basic for assessing achievement. En: *E. L. Baker& E. S. Quellmalz* (Eds.). *Educational testing and evaluation: Designs, analysis and policy*. London: Sage Publications.

Chi, M. T. H, Glaser, R, & Farr, M. (Eds). (1988). *The Nature of Expertice*. New Jersey, Hillsdale Earlbaum.

Chi, M. T. H, Glaser, R, & Rees, E. (1982). *Expertice in Problem-Solving, en R. J. Stenberg* (ed). *Advances in The Psychology of Human intelligence*, New Jersey Lawrence Earlbaum

Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperado de http://www.queesbolonia.gob.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaracionde bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Recuperado de: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013

Defior, C. (1996). *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*. Granada: Aljibe.

Denzin, N. K. (1970). *The research act.* Chicago: Aldine Publishing.

Denzin, N. K. (1978). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.

Desiato, M. (1995). *Lineamientos de Filosofía.* Caracas: Publicaciones UCAB.

Díaz, D. (2004). Cómo se elabora un ensayo. *Acción Pedagógica*. Vol. 13. N°1, 108-113 Díaz, D. (2004). Cómo se elabora un ensayo. *Acción Pedagógica*. Vol. 13. N°1, 108-113

Díaz Rodríguez, A. (2009). *La Argumentación escrita.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=qhlSzC8C5WcC&pg=PA35&lpg=PA35&dq=un+ensayo+es+un+texto+argumentativo&source=bl&ots=0KPqZrr3uF&sig=eKKvLj_FF699daQrs2GQs2pKaE4&hl=es&sa=X&ei=IIhXUPX9B-Xs0gHt4YDwDQ&ved=0CD8Q6AEwBA#v=onepage&q=un%20ensayo%20es%20un%20texto%20argumentativo&f=false

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

Díez Mediavilla, A. y Gutiérrez, R. (2016). La fase de evaluación en los procesos de composición y sus implicaciones formativas. En M. Tortosa, S. Grau y J. Teruel (Eds.). *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*. Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante. Extraído de: https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2016/documentos/tema-2/807827.pdf

Diseño Curricular de la Carrera de Derecho (2014). Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.

Erlich, F. y Shiro, M. (2011). La argumentación en el discurso académico. En A. Bolívar y R. Beke. (Eds.), *Lectura y escritura para la investigación*. (pp.163-185). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Escalante, A. (2015). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz- Barriga y A. Luna. (Eds.), *Metodología de la*

Investigación Educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias (pp. 243-270). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ediciones Díaz de Santos. Recuperado de: https://books.google.co.ve/books?id=nOQ_CwAAQBAJ&pg=PA245&dq=investigacion+comprensiva+diaz+barriga&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiz_O7ThaLZAhVHnlkKHXmbDh0Q6AEIJjAA#v=onepage&q=investigacion%20comprensiva%20diaz%20barriga&f=false

Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Compartim: Revista de Formación del Professorat. 4*. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/01_com_amigo_critico.pdf

Eyssautier, M. (2006). *Metodología de la investigación: Desarrollo de la inteligencia.* México: Thomson Learning Iberoamerica.

Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré. M. (2016). Técnicas de Investigación Social y Educativa. Barcelona: Editorial UOC.

Feuerstein, R. (1986). Programa de Enriquecimiento Instrumental. Revista *Siglo O*.Caracas, Venezuela, 106, julio-agosto.

Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En Lauren B. Resnick (Ed.), The Nature of Intelligence. Hillsdale , N, J: Erlbaum.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1980), "Identifying the Organization of Writing Precesses", en L. W., Gregg y E. R., Steinberg (edits.), *Cognitive Processes in Writing*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Fuentes Aldana, M. (2003, 2014). *Instrumento para la validez de contenido por juicio de expertos*. Financiado por el CDCHT- UNESR. Caracas, Venezuela: UNESR.CDCHT.

_____ (2004). *La Metodología y los Tipos de Investigación*. Caracas: UNESR Set de diapositivas [Versión Electrónica]. Recuperado de http://www.ucab.edu.ve. Se requiere password para su ingreso.

_____ (2006). *La línea blanda del cognitivismo: el constructivismo*. Aportes a la teoría del aprendizaje y a la teoría de la personalidad. Adaptación para el curso Teorías y Modelos del Aprendizaje Humano. En M. Fuentes Aldana y C. Ríos de Coloma. Psicología de la personalidad de alto riesgo. Madrid, España: CICAD-OEA [Disponible en http://www.unireddrogas.org] Se requiere password para ingresar

_____ (2011). *Procesos Cognitivos Básicos y Complejos*. UCAB: Caracas. Curso: Memoria y Procesos Cognitivos. Set de 37 láminas en Power Point. Material elaborado para la enseñanza y aprendizaje del curso a cargo http://blackboard.ucab.edu.ve/webapps/portal/frameset.jsp

Fuentes Aldana, M. y Becerra, L. (1993). Ejecución en el uso de estrategias metacognitivas por estudiantes que cursaron el Programa Autodesarrollo del Aprendizaje en el Instituto Pedagógico de Caracas (Tesis de Maestría en Educación Mención Educación Superior). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

Fuentes Aldana y Vargas, Y. (2005). *Concepciones previas y ejecución dl pensamiento crítico en estudiantes de la asignatura Historia de Venezuela.* Convención Anual de ASOVAC (nro. 55). Capítulo Caracas. Caracas, Venezuela.

Fuentes Aldana, M. y Puertas, M. (1996, 2007). *Informes Técnicos del estudio de Evaluación Diagnostica efectuado a los aspirantes a la Maestría en Ciencias de la Educación*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Frías, M. (2002). *Procesos creativos en la construcción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Gadamer, H. G. (1990). *Obras completas. - Vol. I: Hermenéutica I: Verdad y método. Características principales de una hermenéutica filosófica*. (6a ed.). Tübingen: Mohr.

Giraldo Huertas, J. (2006). *Manual para los seminarios de investigación en psicología: profundización conceptual y textual*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=9QxB0XqtFuUC&pg=PA57&dq=niveles+de+confiabilidad+del+instrumento&hl=es&sa=X&ei=Ph_1U-_hEofLsASp64GABw&ved=0CBkQ6AEwAA#v=onepage&q=niveles%20de%20confiabilidad%20del%20instrumento&f=false

González, J. y Wagenaar, R.(Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europ. Informe final fase uno.* Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_1.pdf

Guazmayán, C. (2004). *Internet y la investigación científica: el uso de los medios y las nuevas tecnologías en la educación*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de:

http://books.google.co.ve/books?id=eqFBTolXw9MC&pg=PA195&lpg=PA195&dq=investigaci%C3%B3n++comprensiva&source=bl&ots=zSPCUvn8Zu&sig=-x9OayrZkOS12l_d8nvqEN78H74&hl=es&sa=X&ei=VilRUOmzGYOS9gTgzoH4DA&ved=0CDsQ6AEwAw#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20%20comprensiva&f=false

Halliday, M. (1979). La semiótica del lenguaje. Fundo de Cultura Económico: México.

Hernández, Y. (2011). Pensar y hacer con los repitientes de la Facultad de Derecho. Manuscrito inédito, Centro de Asesoramiento y Desarrollo Humano de la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Husserl, E. (1997). *Psychological and Transcendental Phenomenology and the confrontation with Heidegger (1927-1931).* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. Recuperado de https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=-xsoV5ET9J8C&oi=fnd&pg=PR11&dq=husserl(1997).+Psychological+and+Transcendental+Phenomenology+and+the+confrontation+with+Heidegger+(1927-1931).+Dordrecht:+Kluwer+Academic+Publishers.&ots=DFBFNMCWRX&sig=pqfRGSfLOTxpawFMqcWR2Xqa89o#v=onepage&q=husserl(1997).%20Psychological%20and%20Transcendental%20Phenomenology%20and%20the%20confrontation%20with%20Heidegger%20(1927-1931).%20Dordrecht%3A%20Kluwer%20Academic%20Publishers.&f=false

Jimeno, P. (2006). La cohesión textual en la enseñanza de la lengua. IES Navarro Villoslada. Pamplona. En A. Camps y F. Zayas, (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. (pp.39-49). Barcelona: Editorial Grao.

Jurado Valencia, F. (2000). La literatura como provocación de la escritura. p. 371. En: C. E. Valderrama (2000) *Comunicación-Educación: coordenadas, abordajes y travesías.* Bogotá: Siglo del hombre editores. Disponible en: http://books.google.co.ve/books?id=HBOglJGqgd4C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

León, J. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura. En Pozo, J. & Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar y Aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Leonard, W. J., Gerace, W.J. y Dufresne, R.J. (2002). Resolución de Problemas Basado en el Análisis. Hacer del análisis y del razonamiento el foco de la enseñanza de la Física. *Enseñanza de las Ciencias*, 20, 3, 387- 400.

Lerma, H. (2004). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ecoe Ediciones. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=XL7ecoiY4qwC&pg=PA63&lpg=PA63&dq=tipo+investigaci%C3%B3n&source=bl&ots=ZtOVazn8EX&sig=G_ja6nQ7BsChDmkqHCXABru2i3A&hl=es&sa=X&ei=ix1RUPOxM4Wo8QTpiICwBA&ved=0CC4Q6AEwAQ#v=onepage&q=tipo%20investigaci%C3%B3n&f=false

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida, 23* (3), 6-19.

Ley de Universidades (1970). Venezuela. Recuperado de http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Reglamentos/1.01.pdf

López, M. (2005). *Estrategias de comprensión.* (Tesis doctoral). Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha, Cuenca. Recuperado de https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/926/193%20Estrategias%20de%20comprensi%C3%B3n.pdf;sequence=1

Luceño, J. (2006). La Evaluación de la composición escrita desde una visión cognitivista. *Escuela Abierta*, p. 145-149.

Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión: construir una didáctica para la educación superior.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=HEUNmzbOHGUC&pg=PA24&lpg=PA24&dq=%E2%80%9Cla+idea+de+una+ense%C3%B1anza+estrat%C3%A9gica+supone+que+lo+que+los+docentes+ense%C3%B1en,+se+base++en+su+conocimiento+de+c%C3%B3mo+aprenden+sus+alumnos%E2%80%9D&source=bl&ots=tvBnJlTqst&sig=6Uvymlv0sQQ5KDBwuULht-f19Yo&hl=es&sa=X&ei=vz48UMHZF4Tq0gGgqYDgCg&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9Cla%20idea%20de%20una%20ense%C3%B1anza%20estrat%C3%A9gica%20supone%20que%20lo%20que%20los%20docentes%20ense%C3%B1en%2C%20se%20base%20%20en%20su%20conocimiento%20de%20c%C3%B3mo%20aprenden%20sus%20alumnos%E2%80%9D&f=false

Marinkovich, J. y Morán, P. (1998). La escritura a través del curriculum. *Signos*, *31* (43–44), 165–171. Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341998000100014

Martí, E. (1999) Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. En J. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico*. *Enseñar y Aprender desde el currículo*. (pp. 111-122). Santillana: Madrid.

Martínez, J. (dic. 2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Infancias Imágenes*. *9*, 35-47. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653126

Martínez Fernández, J. R. (1999). Aprendizaje en la universidad: desafíos para el siglo XXI. Del énfasis en los productos al énfasis en los procesos. *Revista latinoamericana de Psicología*, *31*(3), 491-504.

Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Práctico – Teórico*. Caracas: Editorial Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2002). Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación Social. *Paradigma*, *XXIII* (1), 1-13

Mateos, M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En J. Pozo y C. Monereo, (Eds.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar y Aprender desde el currículo*. (pp. 123 -129). Madrid: Santillana.

Milone, R. (2012). La noción de esquema en Kuhn y Piaget: interacción de filosofía y psicología de la ciencia. *Ludus Vitalis*, vol. XX, núm. 38, pp. 41-51. Recuperado de: http://www.centrolombardo.edu.mx/wp-content/uploads/formidable/38-04_milone.pdf

Montolio, E. (2000). *Manual práctico de escritura académica. Vol. II y* III. Barcelona, España: Ariel-Practicum.

Mostacero, R. (2006). Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso. Centro de Estudios textuales UPEL-IPM. Letras. *48* (73).Caracas.

Noriega, L. y Fuentes Aldana, M. (2007). Ejecución de estrategias metacognitivas y desempeño en la escritura de textos argumentativos por estudiantes de tercer año de Educación Preescolar. (Trabajo Especial de Grado, Especialización en Educación: Mención Proceso de Aprendizaje). Universidad Católica Andrés Bello. Ciudad Guayana, Venezuela

Orantes, A. (2003). *Apuntes de Psicología de la instrucción: un enfoque analítico.* Caracas: Fondo Editorial Humanidades. Recuperado de http://books.google.co.ve/books?id=60rLggb-DXAC&printsec=frontcover&dq=alfonso+orantes&source=bl&ots=AaA6uEn7bs&sig=3QrcufTKJqZyYZWxKj6jzIVFyvs&hl=es&sa=X&ei=IXE0UJzoH5Cs

8ATSy4GIDA&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=alfonso%20orantes&f=false

Organización de las Naciones Unidas para la Educación (5-8 de julio de 2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior- 2009: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Sede de la UNESCO, París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Ortiz, A. (2009*). Aprendizaje y Comportamiento humano*. Basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. España: Ediciones Litoral.

Ospino, J. (2004). Metodología de la investigación en ciencias de la salud. Universidad Cooperativa de Colombia. Editorial Cooperativa de Colombia (Educc). Colombia. Recuperado de https://books.google.co.ve/books?id=Z0kx76jf88wC&pg=PA117&dq=dise%C3%B1o+de+la+investigacion+dise%C3%B1o+de+campo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwji7KPDvqTcAhVOpFkKHcBEAroQ6AEIJjAA#v=onepage&q=dise%C3%B1o%20de%20la%20investigacion%20dise%C3%B1o%20de%20campo&f=false

Otero y Fuentes Aldana, M. (2010). *Ejecución de Estrategias en estudiantes de octavo grado expertos y novatos en la comprensión de la lectura y resolución de problemas y su relación con el rendimiento estudiantil*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNER). Caracas, Venezuela. .

Palacios, J. (1998). *Desarrollo Cognitivo y Educación. Selección de textos*. Bruner, J.S. y colabs. (1957) Contemporary approaches to cognition, Harvard University Press, Cambrige, Mass. Going beyond the information given Madrid: Ediciones Morata.

Palomino Lozano, R. (2009). Introducción. Las claves del EEEs: principios, reglas y recomendaciones. Un horizonte de convergencia para las universidades europeas. En J. Rodríguez –Arana y R. Palomino. (Eds), *Enseñar Derecho en el siglo XXI.* (p. 25-32). Pamplona, España: Aranzadi, C.A.

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos, 33*(47), 151-166.

Piacenza, E. (27-29 de septiembre de 2005). Relaciones interargumentales en la evaluación de las argumentaciones judiciales. Ponencia llevada a cabo en el VI

Congreso Nacional de Filosofía, Universidad Católica Andrés Bello, sede Puerto Ordaz, Venezuela.

Piaget, Jean. (1994). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México, D.F.: Grijalbo, 1994.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Universidad Complutense de Madrid. Estudios de Sociolingüística, pp.1-42

Poggioli (1997) *Estrategias para la Adquisición del Conocimiento*. Fundación Empresas Polar: Caracas.

Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (2009). *Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ramírez Rueda, I. y Sánchez, S. (marzo 2004). Dimensión educativa de la lengua. *Lectura y Vida*. México. pp. 28-33

Ribes, E. (1975). Técnicas de modificación de Conducta. Su aplicación al retardo en el desarrollo. México: Trillas.

Rojas, R. (2006). *Guía para realizar investigaciones*. México: Plaza y Valdés, S.A. Recuperado de: https://books.google.co.ve/books?id=lNHY5Yet-xQC&pg=PA216&dq=La+entrevista+como+t%C3%A9cnica+de+recoleccion+de+datos&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiMmouQw9jLAhXGQSYKHWhCBLEQ6AEIMDAE#v=onepage&q=La%20entrevista%20como%20t%C3%A9cnica%20de%20recoleccion%20de%20datos&f=false

Rodríguez de Almeida, M. (2009). Catálogo de Competencias necesarias en el grado en Derecho. En J. Rodríguez –Arana y R. Palomino. (Eds.), *Enseñar Derecho en el siglo XXI*. (p.103 -118). Pamplona, España: Aranzadi, C.A.

Rodríguez García, L. (2008). Autorregulación en el aprendizaje. En A. Escribano, A. y Del Valle, A. (Eds.), *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en Educación*. (pp.53 -70). Madrid: Narcea. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=irgqH07RALMC&pg=PA60&lpg=PA60&dq=metacognici%C3%B3n&source=bl&ots=m-XVT0eLRM&sig=IPf-toGTQVcmVUK811aTIUtg718&hl=es&sa=X&ei=S-tMUL39OoH28gSV1YCoAw&ved=0CEsQ6AEwBg#v=onepage&q=metacognici%C3%B3n&f=false

Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T. y Gutiérrez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. RELIEVE, v. 12, n. 2. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm..

Rossman, G., & Rallis S. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ruíz Báez, R. (2008). *Redactar para convencer*. Caracas: UCAB.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Salazar, C. (2008- 2018). *Informes Técnicos del estudio del desempeño de los estudiantes de la cátedra Lenguaje y Comunicación escrita/Comprensión Lectora y Redacción, de primer semestre de Derecho de la Universidad Católica Andrés Bello*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Sulzer-Azaroff, B. y Meyer, R. (1983). Prácticas de Análisis conductual aplicado con niños y jóvenes. México: Trillas.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Instituto de Estudios en Educación. *Infancia y aprendizaje*. N°58, 43-64. Recuperado de: http://didacticadelalenguauno.blogspot.com/2012/07/dos-modelos-explicativos-de-los.html

Serrano, S. (2001). La escritura. Instrumento de reflexión y descubrimiento. Memoria de las ponencias presentadas en el 5to Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura y en el 4to. Congreso Colombiano de Lectura (p. 26-38), celebrado en Bogotá del 13 al 16 de abril de 1999.

Serrano, S. (dic. 2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*. Maracaibo. *14* (1). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315 95182008000100013&script=sci_arttext

Siegler, R. (1978). The Origins of Scientific Reasoning. In: Siegler, R. (ed.): *Children's Thinking: What Develops?* New Jersey, L. Erlbaum.
Weil-Barais, Annick (1993). L'homme cognitif. París, Presses Universitaires de France.

Smith, F. (1983**).** *Comprensión de la lectura***.** México: Trillas.

Solomon, L. J. & Rothblum. E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*, 503-509.

Steel, P. & Ferrari, J. (2012). Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, *27*, 51-58.

Teberosky, A. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Argentina. Santillana.

Torrano, C. y Laudo, X. (2017). Apuntes para una pedagogía fenomenológico-hermenéutica: la experiencia vivida como base para una teoría de la formación humana. En Laudo, X. y Villafranca, I. (Eds.) *¿Enseñar y aprender en la universidad. Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Barcelona: Ediciones de la universidad de Barcelona, (p.163-184). Recuperado de https://books.google.co.ve/books?id=L3m0DgAAQBAJ&pg=PA174&dq=metodo+fenomenol%C3%B3gico+van+manen&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiv86T0ktbZAhUCwFkKHcGuDNkQ6AEILDAB#v=onepage&q=metodo%20fenomenol%C3%B3gico%20van%20manen&f=false

Torres, I. (dic. 2004).Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*. *19*, 97-105. Recuperado de http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=104&sid=f6c575b4-8377-4a26-809d eac07a51f33d%40sessionmgr113&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=20319593

Torres Hernández, N. y Velandia, Z. (2008) *De la antigua a la nueva retórica*. (Avance de la investigación intitulada: El ensayo como estrategia argumentativa, adscrita a la línea: Sociolingüística y afines, con orientaciones hacia la línea: Pedagogía de las Ciencias del Lenguaje, de la Maestría en Lingüística). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Recuperado de https://www.google.co.ve/search?ei=NfemWt3JOYj6zgK0gImAAQ&q=De+la+antigua+a+la+nueva+ret%C3%B3rica&oq=De+la+antigua+a+la+nueva+ret%C3%B3rica&gs_l=psy-ab.12...0.0.0.15733.0.0.0.0.0.0.0.0..0.0....0...1c..64.psy-ab..0.0.0....0.K4jkbUljtNY

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*, Londres: Cambridge U.P.

Universidad Católica Andrés Bello (2014) *Diseño Curricular de la Carrera de Derecho*, Caracas.

Universidad de Buenos Aires, (2010). Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta American Psychological Association (APA), Enmiendas 2010. En

Práctica de Investigación: La Psicología en el ámbito jurídico. Reflexiones ético-clínicas a través de un estudio cualitativo de casos. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicologías: Buenos Aires. Recuperado de http://www.academia.edu/5353050/APA_MANUAL_ETICO

Uslar Pietri, A. (1949). *De una a otra Venezuela. Caracas: Ediciones Mesa Redonda.*

Valarino, E. (1997). *Tesis a tiempo*. Caracas: Equinoccio.

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*: un enfoque interdisciplinario. Barcelona, España: Paidos.

Van Dijk, T. (1998). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Vargas, Y. & Fuentes Aldana, M. (2005). *Concepciones previas y ejecución del pensamiento crítico de estudiantes en la asignatura Historia de Venezuela* (Prior conceptions and critical thinking of students in History of Venezuela course). Memorias Acta Científica LV Convención Nacional de AsoVac http://www.asovac.org/wp-content/uploads/2010/11/CD-def-LV-Convenci%C3%B3n-Anual-2005-Sin-Portada.pdf

Vigo, A. (invierno 2002). *Hans-Georg Gadamer y la Filosofía Hermenéutica: la comprensión como ideal y tarea.* Estudios públicos / Centro de Estudios Públicos (Santiago, Chile).No. 87 .p. 235-249. Recuperado en https://cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093023/rev87_vigo.pdf

Villalobos, M. (2006). Prólogo. En R. Monzó. (Ed.), *Concepto de Competencia en la Evaluación Educativa*. México, D.F.: Publicaciones Cruz O., S.A. Recuperado de: http://books.google.co.ve/books?id=9id5hCptds0C&pg=PA134&lpg=PA134&dq=definici%C3%B3n+de+competencia+en+la+universidad&source=bl&ots=7LgjEvQ8ME&sig=BXuN0wCnCfAbknl_NZIbBXjkXJM&hl=es&sa=X&ei=TpIwULD6NYKC8AS_2oCgCg&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=definici%C3%B3n%20de%20competencia%20en%20la%20universidad&f=false

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica. Grijalbo.

Yin, R. (2003). Case *Study Research*, *Design* and *Methods*. Thousand Oaks, California: Sage

Anexos

Anexo A

Prueba de Composición de Textos Argumentativos dirigida a
Estudiantes de la carrera de Derecho

VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESTUDIOS DE POSTGTRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

PRUEBA DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE DERECHO

Autoras Claudia Salazar y Mylvia Fuentes Aldana

INSTRUCCIONES

Esta prueba se realiza con la finalidad de conocer el proceso en la composición de textos argumentativos por parte de los estudiantes y docentes de la carrera de Derecho. La información suministrada por su persona será de gran utilidad en el desarrollo de una investigación que se viene adelantando al respecto. Este tipo de composición escrita es definido por las autoras, como el proceso de elaboración de textos cuyo objetivo es presentar una opinión para convencer o persuadir al lector de su verdad.

La prueba se encuentra organizada en cinco partes:

I. Lectura, consiste en la propuesta de la lectura de un texto
II. Comprensión de la lectura a través de preguntas asociadas
III. Composición de un texto argumentativo, sustentado en el contenido del texto leído.
IV. Auto-reporte del proceso de composición de textos, mediante la toma de conciencia de las estrategias ejecutadas
V. Valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho.

El instrumento es de tipo anónimo, es por ello que no se solicitan sus datos de identificación. La información que suministre será tratada de manera confidencial por personas expertas en el área de la comprensión de textos y la composición escrita, no podrá ser utilizada por ninguna otra persona. Necesitamos que responda todas las preguntas de la manera más espontánea y honesta, recuerde no es un examen, no hay respuestas “buenas” o “malas”, lo que interesa es conocer el proceso en la lectura comprensiva y la composición de textos argumentativos.

1. Antes de empezar a responder, lea detenidamente las instrucciones que se presentan al inicio de cada una de las partes de la prueba.
2. Analice cada pregunta antes de responder. Tenga presente que cada ítem o enunciado tiene solamente una respuesta esperada.
3. Si tienes alguna duda, consulte al evaluador.

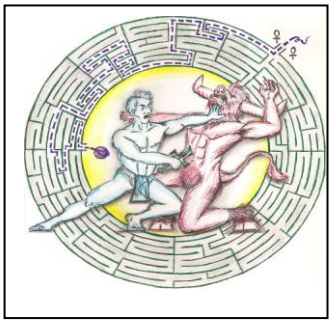
Agradecemos de antemano su atención y colaboración al responder este instrumento.

¡Gracias por tu participación!

PARTE I. Lectura (fragmento)

Instrucciones:

A continuación se presenta una recopilación, de algunas citas de un texto más extenso, preparado por el reconocido abogado, periodista, escritor, productor de televisión y político Arturo Uslar Pietri (1949). La tarea es leerlo para su comprensión y luego proceder a responder algunas preguntas.



Párrafo 1

1 La Grecia clásica supo dramatizar en fascinadores mitos los temas de su
2 historia. Eran experiencias vividas incorporadas en formas poéticas. Por eso,
3 los más de ellos, siguen siendo temas del destino del hombre.

Párrafo 2

4 De una hora oscura y trágica surgió la ficción del minotauro. De una de esas
5 horas en que el destino de la ciudad parecía perdido para siempre ante la fuerza
6 enemiga. El mito cuenta la amenaza de esa fuerza sobrehumana y el triunfo
7 final del griego. El héroe es el que acomete lo imposible para salvar la ciudad.

Párrafo 3

8 Los griegos contaban que Minos, el rey de Cnosos, recibió de Poseidón un toro
9 divino sacado del mar, para sacrificarlo al dios. No cumplió Minos la promesa
10 de sacrificar la hermosa bestia, y Poseidón, colérico, hizo que Pasifae, la reina,
11 concibiera una pasión bestial. De los amores infrahumanos de Pasifae con el
12 toro nació el minotauro. Un monstruo de cuerpo humano y cuello y cabeza de
13 toro. Un monstruo espantable, devorador de vidas humanas. El monstruo que
14 nace siempre de la violación del mandato divino y de la regla natural.

Párrafo 4

15 El minotauro fue encerrado en el laberinto fabuloso, y para alimentarlo Minos
16 impuso a los atenienses el tributo periódico de siete mancebos y siete doncellas

17 El cruento tributo duró hasta que vino el héroe. Teseo, el hercúleo, penetró en

el laberinto. En el laberinto vive el minotauro. Supo Teseo entrar, vencer y salir. Por esa hazaña vive en un hermoso mito en la memoria de los hombres. Yo no sé si dentro de unos siglos, la Venezuela que pueda sobrevivir a esta trágica prueba, dará los poetas necesarios para crear un nuevo mito con el recuerdo de su trágico presente. Porque la Venezuela de hoy tiene su minotauro histórico, el hecho cierto de trágica sustancia mítica. Lo que no tiene, y no parece que va a tener, es ese Teseo del certero destino heroico. Tampoco bastaría un Teseo, sino una legión de Teseos, una legión teseica que se decidiera a emprender el grande e inaplazable combate de vida o muerte. El minotauro de Venezuela es el petróleo. Monstruo sobrehumano, de ilimitado poder destructor, encerrado en el fondo de su laberinto inaccesible, que está devorando todos los días algo que es tanto como sangre humana: la sustancia vital de todo un pueblo…

Párrafo 6

El petróleo se ha convertido en un minotauro, en un monstruo devorador, para Venezuela; por la culpa de los venezolanos. El monstruo que nace siempre de la violación del mandato divino y de la regla natural…

Párrafo 7

…tuvimos un país pobre, que seguía un lento proceso de crecimiento…entregado a una lenta vida provincial y limitada. Pocos augurios había de un risueño porvenir. Pocos también de una trágica catástrofe que pudiera hacerlo desaparecer… se vivía de lo que se producía…

Párrafo 8

Pero vino el petróleo, el toro regalado por el divino Poseidón. Y no quisimos cumplir la promesa. Incorporar el petróleo a nuestra vida y no nuestra vida al petróleo. Hacer de aquel regalo un incentivo para el desarrollo de la riqueza propia, y no abandonar la riqueza propia para gozar del regalo. Donde había una vaca, haber puesto dos. Donde había un erial, haber puesto una sementera. Donde había una vereda haber puesto un camino. Donde había un torrente, haber puesto un canal. Multiplicar los animales, los granos, las flores. Haber hecho al trabajo más productivo y más hermoso. Todo eso era la promesa. Convertir la riqueza transitoria del petróleo en riqueza permanente de la nación. Era la promesa, pero la violamos. En lugar de hacer del petróleo el maravilloso apoyo para el más rápido y seguro desarrollo de la riqueza

Párrafo 9

Párrafo 10

Párrafo 11

nacional, hicimos de él un monstruo. Un trágico minotauro dentro de un laberinto inextricable. No nos ocupamos de crear riqueza propia, sino de disfrutar de la riqueza petrolera, convertir lo más rápidamente el petróleo en bolívares…

Párrafo 12

La producción venezolana no aumentó. Por el contrario, algunos renglones disminuyeron…Importamos casi todo lo que estamos necesitando para vivir. Lo único que ha aumentado en nuestra tierra son los bolívares petroleros y las importaciones…El minotauro ha provocado la inflación. Le ha sacado su sustancia al bolívar. Cada día vale menos. Se derrite en las manos. Es como si fuera una moneda de hielo que se vuelve agua. Los bolívares del minotauro son. de hielo.

Párrafo 13

La producción venezolana no aumentó. Pero, en cambio, los costos de esa producción sí...Todos los costos de nuestra producción están por sobre el nivel de los costos mundiales... Esto significa que no podemos venderle nada a nadie, y que todo nos resulta más barato importándolo... No podemos exportar sino petróleo…

Párrafo 14

Si pudiéramos hacer abstracción del petróleo, nos encontraríamos que el país está más pobre de lo que era antes de que lo tuviéramos. Producimos menos. Son mayores los obstáculos para producir. Ha disminuido nuestra aptitud para producir riquezas. No sólo hemos adquirido los hábitos, sino hasta la mentalidad del parásito. Nadie es más pobre que un parásito. Nada tiene. Su porvenir pertenece al ser que lo nutre.

Párrafo 15

Mientras nuestra realidad se va depauperando, haciéndose cada vez más artificial y dependiente… Cada día, en términos de lo propio, estamos más pobres y más exhaustos, y el minotauro crece dentro de su laberinto. Se le siente el pujante aliento devorador. Crece, producirá más bolívares, provocará más importaciones, más inflación, más despilfarro, más desnivel, devorará más. No siete doncellas y siete mancebos. Sino la sustancia vital con la que una tierra puede sostener todas Sus doncellas y todos sus mancebos.

Párrafo 16

…Y mientras el minotauro crece, amenazante, nada estamos haciendo por luchar contra él y vencerlo. Por matar al monstruo devorador y poner en su sitio el

Párrafo 17 Párrafo 18 Párrafo 19 Párrafo 20 Párrafo 21

manadero de una riqueza permanente y de una vida estable.
A la puerta del laberinto disputamos sobre teorías políticas, cantamos…
canciones, hacemos desfiles, invocamos grandes y hueras palabras. Pero allí está
el minotauro devorando.
Nada estamos haciendo por enfrentarlo y vencerlo. Parecemos ignorar el destino.
No hay ni señales de que vayamos a organizarnos en teseica legión para luchar
por la salvación de lo que no es nada menos que la vida de nuestro pueblo.
A la hora en que deberíamos estar planeando la hazaña teseica, serenos,
resignados, heroicos, andamos jugando a la política, pavoneando nuestro
pequeño orgullo, atizando nuestros mezquinos odios.
Junto a esta gran cuestión de vida o muerte, todo lo demás no sólo debería ser
secundario, sino pospuesto.
Los que vengan mañana, cuando la obra de destrucción esté consumada, no
tendrán sino motivos para maldecirnos.

Articulo de Arturo Uslar Pietri, parte del libro De una a otra Venezuela (1949)

PARTE II. Comprensión de la lectura. Encierre en un círculo la opción que corresponda:

1. Seleccione de las cinco alternativas las palabras claves que determinan el significado del texto:

a. Petróleo, Venezuela, minotauro, mito, laberinto.
b. Petróleo, Venezuela, Bolívares, despilfarro, producción.
c. Petróleo, Venezuela, minotauro, monstruo, producción.
d. Petróleo, Venezuela, minotauro, importación, exportación.
e. Todas las anteriores.

2. De las oraciones presentadas en el texto, selecciona la idea principal:

a. La Venezuela de hoy tiene su minotauro histórico, el hecho cierto de trágica sustancia mítica.
b. El minotauro de Venezuela es el petróleo.
c. El monstruo que nace siempre de la violación del mandato divino y de la regla natural.
d. No quisimos cumplir la promesa. Incorporar el petróleo a nuestra vida y no nuestra vida al petróleo.
e. Ninguna de las anteriores.

3. Asígnele un título al texto analizado:

_____

_____

4. La cólera de Poseidón hacia Minos se originó porque:

a. Recibió un toro divino sacado del mar, para sacrificarlo al dios.
b. De los amores infrahumanos de Pasifae con el toro nació el minotauro.
c. No cumplió Minos la promesa de sacrificar la hermosa bestia.
d. El monstruo nace siempre de la violación del mandato divino y de la regla natural.
e. Ninguna de las anteriores.

5. La analogía que establece Uslar Pietri entre el petróleo y el minotauro se evidencia en que:

a. El petróleo como el minotauro es un regalo divino , un incentivo para el desarrollo de la riqueza, pero los dirigentes de Venezuela como los de Cnosos no supieron cumplir con el mandato divino .
b. Es culpa de los venezolanos la situación de pobreza.
c. Se ha violado el mandato divino y la regla natural por eso hemos sido castigados…
d. El petróleo, como el Minotauro, se ha convertido en un monstruo sobrehumano que devora todos los días la sustancia vital de todo un pueblo…
e. Todas las anteriores.

6. De las siguientes afirmaciones que establece el autor en el texto seleccione la relativa a la relación problema y solución:

a. Incorporar el petróleo a nuestra vida (párrafo 10, líneas 39 y 40)
b. Hacer de aquel regalo un incentivo para el desarrollo de la riqueza propia, y no abandonar la riqueza propia para gozar del regalo (párrafo 10, líneas 40 y 41)
c. Convertir la riqueza transitoria del petróleo en riqueza permanente de la nación (párrafo 10, línea 46).
d. No nos ocupamos de crear riqueza propia, sino de disfrutar de la riqueza petrolera, convertir lo más rápidamente el petróleo en bolívares (párrafo 11 líneas 51 y 52).
e. Otra (especifique):
_____
_____

7. La analogía del mito del minotauro y el caso del petróleo en Venezuela nos refiere:

a. Cuando la obra de destrucción esté consumada, las generaciones futuras tendrán motivos para maldecirnos.
b. La producción y venta del petróleo ha contribuido a la creación de un régimen rentista minero, de un producto no renovable, convirtiendo el país en monoproductor, lo que marca la política actual y futura.
c. Estamos haciendo lo que podemos por enfrentar el régimen minero y vencerlo, pero la crisis económica obstaculiza el comercio de otros productos.
d. A la puerta del laberinto disputamos sobre teorías políticas, cantamos canciones, hacemos desfiles, invocamos grandes y hueras palabras pero no trabajamos en la solución.
e. Si pudiéramos hacer abstracción del petróleo, nos encontraríamos que el país está más pobre de lo que era antes de que lo tuviéramos.

8. A continuación interesa saber qué significado le otorga usted a las siguientes palabras ubicadas en el texto:

8.1. Mancebo (línea 16):_____
8.2 Erial (línea 42):_____
8.3 Sementera (línea 42): _____
8.4 Vereda (línea 43):_____
8.5 Huera (línea 82): _____
8.6 Atizando (línea 89):_____

PARTE III. Redacte un ensayo utilizando como referencia el texto presentado en la lectura de la primera parte. (Extensión: una (1) página o cuartilla; para ello utilice el espacio que sigue)

PARTE IV. **Auto-Reporte (Autopercepción)**. Indique con una Equis (X) si realizó alguna de las siguientes acciones al momento de redactar el texto solicitado.

Componente Planificación	**Sí**	**No**	**Observaciones**
1.Me pregunté cuánto sabía acerca del texto o relato expuesto			
2.Relacioné los contenidos del texto con conocimientos que ya poseía			
3.Revisé cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el requerido			
4.Organicé por donde debía empezar para resolver la tarea asignada			
5.Elaboré imágenes mentales para realizar el texto argumentativo			
6.Planifiqué usar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver (Especifique en la columna de Observaciones)			
7.Elaboré planes de acción (pasos), un *método o esquema organizado* en atención a las exigencias de la realización de un texto argumentativo (Especifique en la columna de Observaciones)			
8.Identifiqué las proposiciones presentes en el texto original			
9.Me hice preguntas que me ayudaron a orientar el conocimiento que poseía para poder redactar el ensayo			
10.Estuve consciente de las estrategias que apliqué para la solución del problema			
11.Relacioné los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema			
12.Tomé en consideración el posible lector al cual iría dirigido el texto argumentativo			
Componente Supervisión o Dirección	**Sí**	**No**	**Observaciones**
13. Clasifiqué de manera lógica las ideas que componen el tema			
14. Jerarquicé de manera lógica las ideas que componen el tema			
15.Redacté ideas y presenté evidencias			
16.Corregí para hacer ajustes			
17. Revisé que las estrategias aplicadas fueran efectivas.			
18. Logré predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas.			
19. Cuando encontré algunos obstáculos en la redacción, volví al principio para reordenar las ideas y probar de nuevo.			
20. Identifiqué dónde estaba la dificultad para redactar el ensayo (Especifique en la columna de Observaciones).			
Componente Evaluación	**Sí**	**No**	**Observaciones**
21. Cuestioné algunos aspectos del contenido de la lectura			
22. Leí mi redacción para evaluarla			
23. Leí mi redacción para incorporarle más información			
24. Verifiqué lo apropiado del ensayo realizado releyendo y revisando su estructura de presentación			

Continúa…

Componente Evaluación	Sí	No	Observaciones
25. Determiné la efectividad de las estrategias aplicadas en la realización del ensayo			
26. Revisé las posibles contradicciones o errores de redacción en el procedimiento utilizado.			
27.Procedí a ejecutar los cambios requeridos			
28. Leí de nuevo el todo el ensayo (re-lectura) para comprobar que el resultado obtenido es lo que se pedía			
29. Percibí de manera consciente que había llegado a la solución de la tarea exigida			

PARTE V. Responda de acuerdo con su opinión, sí está o no de acuerdo con los siguientes planteamientos:

Planteamientos	Consideraciones
Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita	
La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non	
¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos, dirigido a estudiantes de la carrera de Derecho?	

CL, MFA/cl, mfa2018

Se prohíbe la reproducción o uso de este instrumento sin la autorización de sus autoras.

Anexo B

Manual de Corrección Para la Prueba de Composición de Textos a dirigida a Estudiantes de la Carrera de Derecho

VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESTUDIOS DE POSTGTRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

MANUAL DE CORRECCIÓN PARA LA PRUEBA DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS DIRIGIDA A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE DERECHO

Autoras: Claudia Salazar y Mylvia Fuentes A.

Parte I. Lectura.

Parte I. Comprensión de la lectura.

Criterios	Respuestas	Puntaje	
Macroestructura	**Respuesta esperada**	**Nivel Novato o Medio**	**Nivel Experto**
1. Selecciona de las cinco alternativas la que contiene las palabras claves que determinan el significado del texto	D	0.00	2
2. De las oraciones presentadas en el texto selecciona la idea principal	B	0.00	4
3. Le asigna un título pertinente a la lectura realizada	Integra todo lo leído	Título someramente relacionado con el contendido del texto= 0,5	Título coherente con el contenido del texto o =1
Relaciones	**Respuesta esperada**	**Nivel Novato o Medio**	**Nivel Experto**
4. Relación Causa Efecto Origen de la cólera de Poseidón	C	0.00	1
5. Relación Comparación Contraste Relación establecida entre el petróleo y el minotauro	D	0.00	1
6. Relación Problema Solución Convertir la riqueza transitoria del petróleo en riqueza permanente de la nación	C	0.00	1
Hipótesis de Inferencia	**Respuesta esperada**	**Nivel Novato o Medio**	**Nivel Experto**
7. De oración no presente en el texto La producción y venta del petróleo ha contribuido a la creación de un régimen rentista minero, de un producto no renovable, convirtiendo el país en monoproductor, lo que marca la política actual y futura	B	0.00	2

Continúa…

Criterios	Puntaje		
Vocabulario	**Nivel Novato**	**Nivel Medio**	**Nivel Experto**
8.1. Mancebo	Una palabra = 0 De dos a tres palabras = 1	De cuatro a cinco= 2	Seis palabras =3
8.2. Erial			
8.3. Cementera			
8.4. Vereda			
8.5. Huera			

PARTE III. Redacte un ensayo utilizando como referencia el texto presentado en la lectura de la primera parte. (Extensión: una (1) página o cuartilla.

Ítem	**Criterios**	**Puntaje**		
	Aspectos de estructura			
		Nivel Novato	**Nivel Medio**	**Nivel Experto**
1.	Ofrece un título para el ensayo	No ofrece un título para el ensayo= 0	Ofrece un título para el ensayo, pero este no es lo suficientemente adecuado al texto=1	Ofrece un título para el ensayo acorde con lo expresado en el texto=2
2.	Presenta el texto siguiendo la estructura: Introducción, desarrollo y cierre	No presenta la estructura= 0	Presenta uno o dos de los elementos= 1	Presenta los tres elementos=2
Introducción		**Nivel Novato**	**Nivel Medio**	**Nivel Experto**
3.	Motiva hacia el tema	No motiva el tema=0	Motiva el tema pero deja de destacar aspectos relevantes =1	Motiva el tema correctamente =2
4.	Presenta la importancia de tratar el tema en Cuestión	No presenta la importancia del tema= 0	Destaca la importancia del tema, de manera escueta= 1	Expone la importancia del tema con esmero= 2
5.	Propone una tesis para desarrollar el ensayo	No propone una tesis= 0	Propone una tesis sobre el tema= 2	Propone una tesis novedosa con relación al tema =3
6.	Describe la estructura que seguirá el texto	No describe la estructura a seguir= 0	Describe la estructura a seguir= 2	Describe la estructura a seguir=2
Desarrollo		**Nivel Novato**	**Nivel Medio**	**Nivel Experto**
7.	Presenta los anteced. del tema planteado	No Presenta anteced. del tema= 0	Presenta anteced. del tema= 1	Presenta anteced. del tema = 2

Continúa…

Ítem	Criterios	Puntaje		
	Aspectos de estructura			
		Nivel Novato	**Nivel Medio**	**Nivel Experto**
8	Resume los postulados presentados en el texto que sirve como marco de referencia	No resume los postulados del texto que sirve de referencia= 0	Resume sucintamente los postulados del texto que sirve de referencia=1	Resume minuciosamente los postulados del texto que sirve de referencia=2
9.	Analiza los postulados presentados en el texto que sirve de referencia	No analiza los postulados presentados en el texto que sirve de referencia=0	Describe los postulados presentados en el texto que sirve de referencia=1	Analiza los postulados presentados en el texto que sirve de referencia =2
10.	Elabora sus propios conceptos, juicios y análisis sobre el tema	No elabora conceptos, juicios y análisis sobre el tema= 0	Elabora brevemente conceptos, juicios y análisis sobre el tema=1	Elabora detalladamente conceptos, juicios y análisis sobre el tema= 2
11.	Presenta argumentos para afirmar o negar su tesis	No presenta argumentos para afirmar o negar su tesis= 0	Presenta argumentos concisos para afirmar o negar su tesis=1	Presenta argumentos contundentes y bien desarrollados para afirmar o negar su tesis= 3
12.	Utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis	No utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis= 0	Utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis, pero no son las más pertinentes=1	Utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis y estas son pertinentes con lo que se quiere decir= 2
13.	Elabora citas textuales o parafraseadas	No elabora citas textuales o parafraseadas= 0	Elabora citas textuales o parafraseadas, pero presentan errores metodológicos =1	Elabora citas textuales o parafraseadas, respetando los aspectos metodológicos =2
Cierre		**Nivel Novato**	**Nivel Medio**	**Nivel Experto**
14.	Incluye sus reflexiones sobre el tema	No incluye sus reflexiones sobre el tema=0	Incluye someramente sus reflexiones sobre el tema=1	Incluye detalladamente sus reflexiones sobre el tema=2
15.	Presenta sus conclusiones y recomendaciones con relación al tema	No presenta sus conclusiones y recomendaciones con relación al tema= 0	Presenta brevemente sus conclusiones y recomendaciones con relación al tema= 0	Presenta clara y detalladamente, sus conclusiones y recomendaciones con relación al tema=2

Continúa…

Ítem	Criterios	Puntaje		
	Aspectos de estructura			
		Nivel Novato	**Nivel Medio**	**Nivel Experto**
16.	Ofrece el resumen de lo expuesto	No ofrece el resumen de lo expuesto= 0	Ofrece el resumen de lo expuesto, pero no abarca todos los aspectos considerados=1	Ofrece el resumen de lo expuesto en el que abarca todos los aspectos considerados=2
Aspectos formales				
17.	Escribe en forma impersonal	Escribe en primera persona= 0	Escribe en forma impersonal, pero en ocasiones lo hace en primera persona=1	Escribe en forma impersonal en todo momento=2
18.	Utiliza un lenguaje formal	No utiliza un lenguaje formal=0	Utiliza un lenguaje formal, aunque en ocasiones incurre en lenguaje coloquial=1	Utiliza un lenguaje formal en todo momento=2
19.	Compone cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias	No compone cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias = 0	Compone cada párrafo por una idea principal, pero no están claras las secundarias=1	Compone cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias=2
20.	Presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso	No presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso=0	Presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso, pero en algunos casos se evidencian saltos la secuencia=1	Presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso=2
21.	Mantiene un estilo directo y claro	No mantiene un estilo directo y claro=0	Mantiene un estilo directo, pero que ocasiones divaga= 1	Mantiene un estilo directo y claro=2
22.	Atiende la ortografía	No atiende la ortografía=0	Atiende la ortografía casi en la totalidad del texto=1	Atiende la ortografía en todo momento=2
23.	Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el verbo	No redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el verbo=0	Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el verbo, aunque con algunos dislates=1	Redacta manteniendo impecablemente la concordancia entre el sujeto y el verbo=2
24.	Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número	No redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número=0	Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número, aunque con alguna eventual inconsistencia=1	Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número en todo momento=2

Ítem	Criterios	Puntaje		
	Aspectos de estructura			
		Nivel Novato	Nivel Medio	Nivel Experto
25.	Usa adecuadamente los signos de puntuación	No usa adecuadamente los signos de puntuación=0	Usa adecuadamente los signos de puntuación en la mayor parte del texto=1	Usa adecuadamente los signos de puntuación en toda la redacción del texto=2
26.	Evita utilizar en repetidas ocasiones un mismo término	Utiliza en repetidas ocasiones un mismo término= 0	Utiliza sinónimos, pero en ocasiones repite un término varias veces= 1	Utiliza sinónimos y no repite términos=2

PARTE IV. Auto-Reporte (Autopercepción). Indique con una Equis (X) si realizó alguna de las siguientes acciones al momento de redactar el texto solicitado.

Ítem	Aspectos Metacognitivos Componente Planificación	No	Sí
1	Me pregunté cuánto sabía acerca del texto o relato expuesto		
2	Relacioné los contenidos del texto con conocimientos que ya poseía		
3	Revisé cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el requerido		
4	Organicé por donde debía empezar para resolver la tarea asignada		
5	Elaboré imágenes mentales para realizar el texto argumentativo		
6	Planifiqué usar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver (Especifique en la columna de Observaciones)		
7	Elaboré planes de acción (pasos), un *método o esquema organizado* en atención a las exigencias de la realización de un texto argumentativo (Especifique en la columna de Observaciones)		
8	Identifiqué las proposiciones presentes en el texto original		
9	Me hice preguntas que me ayudaron a orientar el conocimiento que poseía para poder redactar el ensayo		
10	Estuve consciente de las estrategias que apliqué para la solución del problema		
11	Relacioné los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema		
12	Tomé en consideración el posible lector al cual iría dirigido el texto argumentativo		

Continúa…

Ítem	Componente Supervisión o Dirección	No	Sí
13	Clasifiqué de manera lógica las ideas que componen el tema		
14	Jerarquicé de manera lógica las ideas que componen el tema		
15	Redacté ideas y presenté evidencias		
16	Corregí para hacer ajustes		
17	Revisé que las estrategias aplicadas fueran efectivas.		
18	Logré predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas.		
19	Cuando encontré algunos obstáculos en la redacción, volví al principio para reordenar las ideas y probar de nuevo.		
20	Identifiqué dónde estaba la dificultad para redactar el ensayo (Especifique en la columna de Observaciones).		
Ítem	**Componente Evaluación**	**No**	**Sí**
21	Cuestioné algunos aspectos del contenido de la lectura.		
22	Leí mi redacción para evaluarla		
23	Leí mi redacción para incorporarle más información		
24	Verifiqué lo apropiado del ensayo realizado releyendo y revisando su estructura de presentación		
25	Determiné la efectividad de las estrategias aplicadas en la realización del ensayo		
26	Revisé las posibles contradicciones o errores de redacción en el procedimiento utilizado.		
27	Procedí a ejecutar los cambios requeridos		
28	Leí de nuevo el todo el ensayo (re-lectura) para comprobar que el resultado obtenido es lo que se pedía		
29	Percibí de manera consciente que había llegado a la solución de la tarea exigida		

Percepción de los alumnos acerca de su propio rendimiento/desempeño en la elaboración del Ensayo:

Categoría de desempeño	Tipo de escritor según su nivel de pericia
Deficiente: 0-7 respuestas afirmativas	Novato
Regular: 8- 15 respuestas afirmativas	Medio
Bueno: 16-23 respuestas afirmativas	
Sobresaliente: 24-29 respuestas afirmativas	Experto

PARTE V. Responda de acuerdo con su opinión, sí está o no de acuerdo con los siguientes planteamientos:

Ítem	Planteamientos	Sí	No
1	Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita		
2	La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non		
3	¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos, dirigido a estudiantes de la carrera de Derecho?		

Anexo C

Guion Abierto de Preguntas dirigido a Docentes (Expertos) de la carrera de Derecho

VICERRECTORADO ACADÉMICO
ESTUDIOS DE POSTGTRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Maestría en Educación: Procesos de Aprendizaje

GUION ABIERTO DE PREGUNTAS DIRIGIDO A DOCENTES (EXPERTOS) DE LA CARRERA DE DERECHO

Esta entrevista se realiza con la finalidad de saber cuál es su opinión respecto a la composición de textos argumentativos realizados por los estudiantes de la carrera de Derecho. La información que suministre será de gran utilidad en el desarrollo de una investigación que se viene adelantando, sobre la ejecución de la composición escrita de textos argumentativos en estudiantes-novatos y docentes -expertos de la carrera de Derecho.

Usted fue seleccionado considerando y valorando su experiencia en la Universidad, a los fines de contribuir al desarrollo del estudio y ofrecer algunas recomendaciones que puedan incidir, desde la institución educativa en el mejoramiento de los estudiantes en la composición de la escritura de este tipo de texto.

Sus respuestas serán tratadas con el debido respeto y confidencialidad, dado que los datos solo serán usados exclusivamente para los fines de la investigación y se mantendrá el anonimato de los informantes.

Le agradecemos su disposición a participar en este estudio, todas las apreciaciones y experiencias que ofrezca serán consideradas en la investigación y podrá chequear las interpretaciones ofrecidas con la investigadora.

1. Datos Sociodemográficos:

Iniciales Nombre y Apellido:	
Género:	
Años de graduado:	
Años de experiencia en la docencia:	
Participación en cursos de actualización docente y/o en redacción de textos argumentativos:	

2. Establecimiento del Rapport**….**
3. La comprensión de textos, según refieren las investigaciones en el área, suele presentar aun en los estudiantes del nivel universitario, un bajo nivel de desempeño. Ateniendo que la compresión de textos y la capacidad en la escritura van de la mano ¿Cómo ha sido su experiencia con los estudiantes a su cargo?
4. Nos gustaría que caracterizará las habilidades para la composición escrita que observa en sus estudiantes.
5. Si fuésemos a construir el perfil de habilidades para la composición escrita ¿Cuáles serían las condiciones mínimas esperadas que debe tener el estudiante que se inicia en la carrera de Derecho y en el que egresa?
6. La composición de textos argumentativos es una condición necesaria para la mayoría de los profesionales universitarios. En el caso de la carrera de Derecho ¿Cuán importante será poseer esta condición?
7. ¿Cómo podremos contribuir a la superación de las dificultades que presentan algunos estudiantes en este aspecto?
8. En el supuesto de que desarrollemos un programa dirigido al desarrollo de competencias en la composición escrita de textos argumentativos ¿Cuáles aspectos se deberían considerar?

Preguntas de cierre:

9. ¿Podría sugerir algunas estrategias que contribuyan para que el estudiante mejore en su desempeño de la escritura?

10. ¿Qué se podría hacer en clase para mejorar el rendimiento de los estudiantes?

11. ¿Le gustaría añadir algo más a esta entrevista?

Anexo D

Invitación a experto a participar como juez en la validación de contenido del instrumento Prueba de Composición escrita de Textos Argumentativos dirigida a Estudiantes de la carrera de Derecho

Estimado profesor/experto en el área de la composición de textos argumentativos:

Sirva la presente para solicitar su valiosa colaboración en la labor de determinar la validez de contenido de un instrumento de recolección de datos, que será aplicado en la investigación denominada: ***Análisis de la Ejecución de la Composición Escrita de Textos Argumentativos en Estudiantes-Novatos y Docentes -Expertos de la Carrera de Derecho.***

El deseo de contar con su participación como juez obedece a su conocida experiencia en el área de la composición escrita y, consistirá, en la evaluación, de acuerdo con los criterios establecidos, la pertinencia de cada una de las preguntas de una Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos.

Esta valoración debe ser tomar en consideración, los objetivos, las categorías previas, los criterios de la investigación y la redacción de los planteamientos. Para ello se anexa a esta comunicación: (a) los objetivos de la investigación, (b) la Matriz de Organización de las Categorías Previas de Análisis o Prerrequisitos, (c) la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, (d) el Manual de Corrección para la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos y (e) el Instrumento para la Valoración de la Validación, que debe ser completado por usted.

Agradeciendo de antemano su apoyo,

Atentamente,

Claudia Salazar (investigadora)

Mylvia Fuentes Aldana (tutora)

Anexo E

Instrumento para la Validez de Contenido a través del juicio de expertos

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO, TECNOLÓGICO Y HUMANÍSTICO
DECANATO DE POSTGRADO

Instrumento para la Validez de Contenido a través del juicio de expertos

Autora: Mylvia Fuentes Aldana (2003, adaptación 2014)

El presente instrumento se sugiere aplicar en los casos que se desee determinar la validación de contenido de un instrumento de recolección de datos -Prueba de Composición Escrita de textos Argumentativos- mediante el juicio de expertos.

Instrucciones para los validadores: La evaluación requiere de la lectura exhaustiva de cada uno de los ítemes propuestos a los fines de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: Congruencia, Claridad, Manejo de la Tendenciosidad y Dominio del Contenido. Para ello el evaluador deberá considerar si el ítem presenta o no los criterios propuestos y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones o sugerencias a las que hubiere lugar.

Juez N° : _____

Institución: _____

Años de Experiencia: _____

Protocolo de validación del contenido de un instrumento de evaluación
Autoras: Mylvia Fuentes Aldana (2003, adaptación 2007)

La *claridad de la Redacción de las Preguntas*, hace referencia a la legibilidad del discurso, determina que el reactivo presenta una redacción precisa inequívoca, el uso del vocabulario utilizado es adecuado.

La *congruencia*, trata de la relación estrecha de las preguntas o reactivos con el estudio y con el contenido a evaluar, presenta el reconocimiento de los conceptos involucrados, su comprensión y aplicación en situaciones problemáticas, es decir, que alude a la relación del contenido con los objetivos formulados.

El *Control de la tendenciosidad*, se espera que el instrumento mantenga, en lo posible, la objetividad en el planteamiento de las preguntas evitando inducir una respuesta deseada por el investigador.

Dominio de los contenidos o Adecuación, este criterio no siempre es aplicable, hace referencia a la correspondencia del contenido del reactivo con el nivel de preparación o desempeño del sujeto encuestado (Fuentes Aldana, 2004, p. 5)

	Claridad		Congruencia		Control de la Tendenciosidad		Dominio de los Contenidos		
ITEMS	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
Parte I de la Prueba. Lectura									
Total									
Parte II de la Prueba. Comprensión de la lectura									
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
Total									
Parte III de la Prueba. Ensayo									
Aspectos de estructura									
1									
2									
Total									
Introducción/ presentación									
3									
4									

Continúa…

	Claridad		Congruencia		Control de la Tendenciosidad		Dominio de los Contenidos		
ITEMS	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
5									
6									
7									
8									
Total									
Desarrollo									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
Total									
Cierre									
16									
17									
18									
Aspectos formales									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
Total									
Total parte III									
Parte IV de la Prueba. Auto-Reporte									
Componente Planificación									
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									

	Claridad		Congruencia		Control de la Tendenciosidad		Dominio de los Contenidos		
ITEMS	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sugerencias
Componente Supervisión o Dirección									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
Componente Supervisión o Dirección									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
Total									
Total Parte IV									
Parte V de la Prueba. Responda de acuerdo con su opinión, sí está o no de acuerdo con los siguientes planteamientos									
1									
2									
3									
Total									
Total es									

Observaciones: si desea usted agregar algún comentario orientador con relación al instrumento, este es el espacio.

Anexo F

Resultados del estudio de Confiabilidad de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, a través de la aplicación de la fórmula Kuder-Richardson

Tabla. 22

Resultados del estudio de Confiabilidad de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, a través de la aplicación de la fórmula Kuder-Richardson

Ss. / Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
2	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1
3	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
4	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1
5	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1
6	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1
7	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
8	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
9	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
11	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0
15	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1
16	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
17	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
20	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1
21	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
22	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1
23	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1
24	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
25	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	2
26	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
28	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
29	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0
30	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
31	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
32	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
35	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
∑=	**0**	**26**	**18**	**30**	**14**	**16**	**18**	**30**	**14**	**2**	**11**	**10**	**3**	**2**	**0**	**0**	**8**	**4**	**14**	**3**	**0**	**0**	**11**	**10**	**0**	**3**	**9**	**14**	**7**	**10**	**6**	**23**
p=	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
q=	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p*q=	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Continúa…

Tabla 22.

Resultados del cálculo de la Confiabilidad por la formula de Kuder Richardson de la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos (continuación)

Ss. / Ítem	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	Puntaje por alumno	$(Xi-X)^2$
1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	32	104,04
2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	27	27,04
3	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	25	10,24
4	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	34	148,84
5	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	39	295,84
6	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	29	51,84
7	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	33,64
8	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	46,24
9	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	20	3,24
10	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	18	14,44
11	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	14	60,84
12	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	22	0,04
13	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	22	0,04
14	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	23	1,44
15	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	40	331,24
16	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	28	38,44
17	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	28	38,44
18	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	22	0,04
19	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	27	27,04
20	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	32	104,04
21	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	17	23,04
22	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	29	51,84
23	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	33	125,44
24	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	25	10,24
25	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	26	17,64
26	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	13	77,44
27	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	20	3,24
28	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22	0,04
29	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	28	38,44
30	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	26	17,64
31	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	13	77,44
32	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	13	77,44
33	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	30	67,24
34	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	21	0,64
35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	432,64
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	432.64
37	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	46,24
38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	353,44
39	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	9	163,84
40	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14	60,84
∑=	**22**	**10**	**23**	**30**	**7**	**21**	**21**	**9**	**7**	**26**	**20**	**24**	**30**	**23**	**24**	**28**	**18**	**9**	**10**	**17**	**16**	**10**	**18**	**21**	**17**	**18**	**13**	**17**	**9**	**15**	**21**	**872**	2981,76
																																X=21,8	S^2 = 74,54
p=	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
q=	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	∑=	KD_{20}=
p*q=	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8,048	0,86

Anexo G

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura

Tabla 23.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura

Puntuación General				**7**			**3**			**2**	**3**			
Tipo de Estrategia Cognoscitiva				**Macroestructura**			**Relaciones**			**Hipótesis de Inferencia**				
Ss.	**F**	**M**	**Edad**	I.Manejo Vocab I Identifica palabras claves	2. Identificac idea principal	3. Asigna título a la lectura r	4. Causa Efecto	5. Problem Soluc	6. Comparación Contraste	7. De oración no presente en el texto	8. Manejo Vocabulario II defc significados	**Total Prueba Base 15**	**Nivel de Rendimiento**	**Lugar estadístico**
08LS	X		18	0	4	1	1	1	1	2	0	**10**	Bueno	1
01FY	X		18	0	4	1	1	0	0	2	1	**9**	Bueno	2
07CS	X		20	0	4	1	1	0	1	2	0	**9**	Bueno	3
24WR	X		21	0	4	1	1	1	1	0	1	**9**	Bueno	4
28SD	X		21	0	4	1	1	0	0	2	1	**9**	Bueno	5
50 TT		X	58	0	4	1	1	0	1	2	0	**9**	Bueno	6
62ML	X		44	0	4	1	1	1	1	0	s/r	**8**	Bueno	7
77 FG	X		26	0	4	s/r	1	0	1	2	s/r	**8**	Bueno	8
05ML		X	18	0	4	1	1	1	0	0	1	**8**	Bueno	9
16SD		X	26	0	4	1	1	0	0	0	1	**8**	Bueno	10
17CZ	X		43	0	4	0	0	1	1	2	0	**8**	Bueno	11
19ES	X		19	0	4	1	1	1	1	0	0	**8**	Bueno	12
23CB	X		18	0	4	1	1	0	0	2	s/r	**8**	Bueno	13
33KI	X		18	0	4	1	1	0	1	0	1	**8**	Bueno	14
40ZD	X		19	s/r	4	s/r	1	1	0	2	s/r	**8**	Bueno	15
11JR	X		21	0	4	0,5	1	0	0	2	0	**7,5**	Regular	16
26JN	X		18	0	4	0,5	0	1	0	2	s/r	**7,5**	Regular	17
06NR	X		20	0	4	1	1	1	0	0	0	**7**	Regular	18
13EM	X		18	0	4	0	1	0	0	2	0	**7**	Regular	19
22RC		X	18	0	4	0	1	1	1	0	0	**7**	Regular	20
51 MR		X	18	0	4	0	1	1	1	0	0	**7**	Regular	21
56 UY	X		31	0	4	1	1	0	0	s/r	1	**7**	Regular	22
52 AC	X		18	0	4	0,5	1	1	0	0	0	**6,5**	Regular	23
25NR		X	23	0	4	0,5	1	0	1	0	0	**6,5**	Regular	24
02GS		X	18	0	4	1	1	0	0	0	s/r	**6**	Regular	25
03PP		X	18	0	4	1	1	0	0	0	s/r	**6**	Regular	26
18AY		X	22	0	4	0	0	1	1	s/r	0	**6**	Regular	27
21ZA		X	19	2	0	0	1	0	1	2	s/r	**6**	Regular	28
30GT	X		18	0	4	1	1	0	0	0	s/r	**6**	Regular	29
37DF		X	18	2	0	s/r	0	1	1	2	s/r	**6**	Regular	30
41TL		X	20	0	4	s/r	1	0	1	0	s/r	**6**	Regular	31
43HG		X	18	0	4	1	0	1	0	0	0	**6**	Regular	32
49 AP	X		33	0	4	0	0	1	0	1	0	**6**	Regular	33
58 RG	X		19	0	0	1	1	1	0	2	1	**6**	Regular	34
65 SZ	X		21	0	4	s/r	1	0	1	0	s/r	**6**	Regular	35
75 FT		X	20	0	4	s/r	0	0	s/r	2	s/r	**6**	Regular	36

Continúa...

Tabla 23.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura

Puntuación General				**7**			**3**			**2**	**3**			
Tipo de Estrategia Cognoscitiva				**Macroestructura**			**Relaciones**			**Hipótesis de Inferencia**				
Ss.	**F**	**M**	**Edad**	I.Manejo Vocab I Identifica palabras	2. Identificac idea principal	3. Asigna título a la lectura r	4. Causa Efecto	5. Problem Soluc	6. Comparación Contraste	7. De oración no presente en el texto	8. Manejo Vocabulario II	**Total Prueba Base 15**	**Nivel de Rendimiento**	**Lugar estadístico**
57 RM	X		23	0	4	0,5	1	0	0	0	s/r	**5,5**	Regular	37
80 IE	X		19	0	4	0,5	0	0	0	0	1	**5,5**	Regular	38
83 LS	X		19	0	4	0,5	s/r	1	0	0	0	**5,5**	Regular	39
20MS	X		18	0	0	1	1	0	1	2	0	**5**	Regular	40
29FF	X		20	0	4	0	1	0	0	0	0	**5**	Regular	41
55 PP		X	36	2	0	0	1	0	0	2	0	**5**	Regular	42
61 TJ		X	18	0	4	0	1	0	0	0	0	**5**	Regular	43
66MD		X	19	0	4	s/r	0	1	0	0	s/r	**5**	Regular	44
67 JC	X		19	2	0	0	s/r	0	1	2	0	5	Regular	45
68 JC	X		19	2	0	0	s/r	0	1	2	0	**5**	Regular	46
70LU		X	31	0	4	1	0	0	0	s/r	0	**5**	Regular	47
81 ID		X	21	s/r	4	1	0	0	0	s/r	0	**5**	Regular	48
35PU	X		23	0	4	0,5	0	0	0	0	0	**4,5**	Regular	49
74EB		X	19	0	0	0	1	0	1	2	0	**4**	Regular	50
82ED	X		22	0	4	s/r	0	0	0	0	s/r	**4**	Regular	51
14RA	X		18	0	0	1	1	1	1	0	0	**4**	Regular	52
15AA	X		19	0	0	1	1	1	0	0	1	**4**	Regular	53
32NJ		X	19	0	0	1	1	0	0	2	0	**4**	Regular	54
36LE	X		24	0	4	s/r	s/r	0	0	s/r	s/r	**4**	Regular	55
39AS		X	18	0	4	s/r	0	0	0	0	s/r	**4**	Regular	56
10ML		X	18	0	0	0,5	1	0	0	2	0	**3,5**	Deficiente	57
59 TH	X		19	2	0	0,5	0	0	1	0	1	**3,5**	Regular	58
48 NC		X	29	0	0	0	0	0	1	2	0	**3**	Regular	59
64 MR		X	26	2	0	s/r	0	1	0	0	s/r	**3**	Regular	60
72MG	X		28	0	0	s/r	1	1	1	2	s/r	**3**	Regular	61
76 ER		X	21	0	0	s/r	1	1	1	0	s/r	**3**	Regular	62
31YH		X	18	0	0	0	0	0	1	2	0	**3**	Deficiente	63
38CS		X	18	0	0	0	1	0	1	0	1	**3**	Deficiente	64
04LP	X		19	0	0	0,5	1	0	1	s/r	0	**2,5**	Deficiente	65
09MM		X	19	0	0	0,5	1	1	0	0	0	**2,5**	Deficiente	66
34OL		X	18	0	0	0	0	0	0	2	0	**2**	Deficiente	67
12GM	X		23	0	0	0	0	0	0	0	1	**1**	Deficiente	68
27RS		X	18	0	0	0	1	0	0	0	s/r	**1**	Deficiente	69
42AR	X		21	0	0	s/r	0	0	1	0	s/r	**1**	Deficiente	70
44DV		X	18	0	0	0	0	0	1	0	0	**1**	Deficiente	71
46EM		X	18	0	0	0	0	1	0	0	0	**1**	Deficiente	72
45VR	X		18	0	0	s/r	0	0	0	0	0	**0**	Deficiente	73
73 AA	X		19	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r	**s/r**	Deficiente	74
54GG		X	23	0	0	1	1	0	0	0	0	**2**	Deficiente	75
71 SC		X	33	0	0	1	0	1	0	0	s/r	**2**	Deficiente	76
78MZ	X		19	0	0	s/r	1	0	1	0	s/r	**2**	Deficiente	77

Continúa…

Tabla 23.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos Parte II: Ejecución de Estrategias en la Comprensión de la Lectura (continuación)

Puntuación General				**7**			**3**			**2**	**3**			
Tipo de Estrategia Cognoscitiva				**Macroestructura**			**Relaciones**			**Hipótesis de Inferencia**				
Ss.	**F**	**M**	**Edad**	I.Manejo Vocab I Identifica palabras claves	2. Identificac idea principal	3. Asigna título a la lectura r	4. Causa Efecto	5. Problem Soluc	6. Comparación Contraste	7. De oración no presente en el texto	8. Manejo Vocabulario II defc significados	**Total Prueba Base 15**	**Nivel de Rendimiento**	**Lugar estadístico**
79 JJ	X		19	s/r	s/r	0	s/r	s/r	0	2	s/r	**2**	Deficiente	78
47 DE		X	19	0	0	0,5	1	0	0	0	0	**1,5**	Deficiente	79
60 IV		X	19	0	0	0,5	1	0	0	0	0	**1,5**	Deficiente	80
53GV		X	19	0	0	s/r	1	0	0	0	0	1	Deficiente	81
63 HC		X	39	0	0	0	1	0	0	0	0	1	Deficiente	82
69 JV		X	24	0	0	s/r	0	0	0	s/r	0	0	Deficiente	83
	43	40	**22**	**12**	**184**	**35**	**51**	**28**	**32**	**55**	**13**	**406**		
			$\bar{x}$ =22	**0,14**	**2,21**	**0,42**	**0,61**	**0,37**	**0,38**	**0,66**	**0,15**	**4,9**		

Anexo H

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo).

Tabla 24**.**

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo).

	Criterios																	
	Aspectos de estructura																	
	Introducción (13 puntos)						**Desarrollo (15 puntos)**							**Cierre (6 puntos)**				
Ss.	1.Ofrece un título	2.Presenta el texto siguiendo la estructura prevista	3. Motiva hacia el tema	4. Presenta la importancia de tratar el tema en cuestión	5. Propone una tesis para desarrollar el ensayo	6. Describe la estructura que seguirá el texto	7. Presenta los antecedentes del tema planteado	8. Resume los postulados presentados en el texto que sirve como marco de referencia	9. Analiza los postulados presentados en el texto que sirve de referencia	10. Elabora sus propios conceptos, juicios y análisis sobre el tema	11. Presenta argumentos para afirmar o negar su tesis	12. Utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis	13. Elabora citas textuales o parafraseadas	14. Incluye sus reflexiones sobre el tema	15. Presenta sus conclusiones y recomendaciones …	16. Ofrece el resumen de lo expuesto	Total Prueba Base (34)	Categoría de desempeño
05 ML	0	2	2	2	2	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	14	Bueno
04LP	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	8	Deficiente
60IV	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	8	Deficiente
02GS	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	6	Deficiente
15AA	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	6	Deficiente
29FF	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	6	Deficiente
50TT	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	6	Deficiente
16SD	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	5	Deficiente
20MS	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	5	Deficiente
23CB	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	5	Deficiente
51MR	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	5	Deficiente
56UY	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	Deficiente
01FY	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4	Deficiente
14RA	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4	Deficiente
22RC	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	4	Deficiente
25NR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4	Deficiente
54CS	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	Deficiente
55PP	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	4	Deficiente
57RM	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	4	Deficiente
63HC	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	Deficiente
06NR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3	Deficiente
33KI	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	Deficiente
62ML	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	Deficiente
19ES	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	Deficiente
08LS	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
28SD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
34OL	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
49AP	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
52AC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente

Continúa…

Tabla 24.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo) (continuación)

	Criterios																	
	Aspectos de estructura																	
	Introducción (13 puntos)							Desarrollo (15 puntos)					Cierre (6 puntos)					
Ss.	1.Ofrece un título	2.Presenta el texto siguiendo la estructura prevista	3. Motiva hacia el tema	4. Presenta la importancia de tratar el tema en cuestión	5. Propone una tesis para desarrollar el ensayo	6. Describe la estructura que seguirá el texto	7. Presenta los antecedentes del tema planteado	8. Resume los postulados presentados en el texto que sirve como marco de referencia	9. Analiza los postulados presentados en el texto que sirve de referencia	10. Elabora sus propios conceptos, juicios y análisis sobre ele tema	11. Presenta argumentos para afirmar o negar su tesis	12. Utiliza citas textuales o parafraseadas para apoyar su tesis	13. Elabora citas textuales o parafraseadas	14. Incluye sus reflexiones sobre el tema	15. Presenta sus conclusiones y recomendaciones …	16. Ofrece el resumen de lo expuesto	Total Prueba Base (334	Categoría de desempeño
53GV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
58RG	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
03PP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
07CS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
09MM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
10ML	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
11JR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
12GM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
13EM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
17CZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
18AY	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
21ZA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
24WR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
26JN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
27RS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
GT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
31YH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
32NJ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
47DE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
48NC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
59TH	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
61TJ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Deficiente
53GV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
58RG	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	Deficiente
∑=	2	21	19	6	6	0	0	11	5	24	5	2	0	14	14	0	129	
$\overline{x}$ =	0,039	0,411	0,372	0,117	0,117	0	0	0,215	0,098	0,470	0,098	0,039	0	0,274	0,274	0		
	Introducción $\overline{x}$ = 1,058							Desarrollo $\overline{x}$ = 0,92					Cierre $\overline{x}$ = 0,56				2,529	

Anexo I

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo)

Tabla 25.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo)

Nro.	**Criterios**											
	Aspectos formales											
	1Escribe en forma impersonal	2. Utiliza un lenguaje formal	3. Compone cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias	4. Presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso	5. Mantiene un estilo directo y claro	6. Cumple las normas de acentuación y ortografía	7. Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el verbo	8. Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número	9. Usa adecuadamente los signos de puntuación	10. Utiliza sinónimos	**Total Prueba Base (20)**	**Categoría de desempeño**
01FY	0	2	1	1	1	0	2	2	2	1	**12**	Bueno
06NR	0	2	2	0	1	0	2	2	0	0	**9**	Regular
20MS	0	0	1	1	0	2	2	2	1	0	**9**	Regular
22RC	0	1	1	0	1	1	2	2	1	0	**9**	Regular
47 DE	2	2	0	0	1	0	2	2	0	0	**9**	Regular
23CB	0	1	1	1	1	0	2	1	1	0	**8**	Regular
60 IV	0	1	0	0	1	0	2	2	1	1	**8**	Regular
63 HC	0	1	1	1	1	1	0	2	0	1	**8**	Regular
02GS	0	1	1	0	0	1	2	2	0	0	**7**	Regular
15AA	0	1	0	0	0	2	1	2	1	0	**7**	Regular
50 TT	0	0	1	1	1	0	2	2	0	0	**7**	Regular
51 MR	0	1	0	1	0	0	2	2	0	1	**7**	Regular
62ML	0	1	0	0	1	0	2	2	0	1	**7**	Regular
04LP	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	**6**	Regular
14RA	0	1	2	1	1	0	0	1	0	0	**6**	Regular
25NR	0	1	0	0	1	0	2	2	0	0	**6**	Regular
31YH	0	0	1	1	0	0	1	2	1	0	**6**	Regular
49 AP	0	1	0	0	1	0	2	2	0	0	**6**	Regular
56 UY	0	1	0	0	1	0	2	2	0	0	**6**	Regular
03PP	0	0	1	0	0	2	2	0	0	0	**5**	Regular
05ML	0	0	0	0	1	0	2	2	0	0	**5**	Deficiente
08LS	0	1	0	0	0	0	2	2	0	0	**5**	Deficiente
28SD	0	0	0	0	0	0	2	2	0	1	**5**	Deficiente
52 AC	2	1	0	0	0	0	2	0	0	0	**5**	Deficiente
59 TH	0	1	0	0	0	0	2	2	0	0	**5**	Deficiente
19ES	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	**4**	Deficiente
24WR	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	**4**	Deficiente
29FF	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	**4**	Deficiente
33KI	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	**4**	Deficiente
61 TJ	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	**4**	Deficiente
10ML	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**3**	Deficiente
12GM	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	**3**	Deficiente
16SD	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	**3**	Deficiente

Continúa…

Tabla 25.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo) (continuación)

Nro.	**Criterios**											
	Aspectos formales											
	1Escribe en forma impersonal	2. Utiliza un lenguaje formal	3. Compone cada párrafo por una idea principal, apoyada por unas secundarias	4. Presenta en cada párrafo avances sucesivos en la presentación del discurso	5. Mantiene un estilo directo y claro	6. Cumple las normas de acentuación y ortografía	7. Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el verbo	8. Redacta manteniendo la concordancia entre el sujeto y el número	9. Usa adecuadamente los signos de puntuación	10. Utiliza sinónimos	**Total Prueba Base (20)**	**Categoría de desempeño**
30GT	0	0	0	0	0	2	2	2	1	0	**3**	Deficiente
34OL	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	**3**	
48 NC	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	**3**	
53GV	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	**3**	
54 CS	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	**3**	
55 PP	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	**3**	
58 RG	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	**3**	
07CS	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**2**	
13EM	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	**2**	
21ZA	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	**2**	
11JR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**	
57 RM	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**	
09MM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	
17CZ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	
18AY	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	
26JN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	
27RS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	
32NJ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**	
∑=	9	24	20	10	17	11	62	63	13	6	231	
$\overline{x}$ =	0,176	0,471	0,392	0,196	0,333	0,216	1,216	1,235	0,255	0,118	4,529	

Anexo J

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura y Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo)

Tabla 26.

Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura y Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo)

Ss.	Aspectos de estructura (base 34 puntos)	Aspectos de forma (base 20 puntos)	Total Ensayo (54 puntos)	Lugar estadístico	Categoría de desempeño
01FY	4	12	16	2°	Regular
02GS	6	7	13	6°	Regular
03PP	0	5	5	31°	Deficiente
04LP	8	6	14	4°	Regular
05 ML	14	5	19	1°	Regular
06NR	3	9	12	11°	Deficiente
07CS	0	2	2	42°	Deficiente
08LS	1	5	6	26°	Deficiente
09MM	0	0	0	46°	Deficiente
10ML	0	3	3	39°	Deficiente
11JR	0	1	1	45°	Deficiente
12GM	0	3	3	40°	Deficiente
13EM	0	2	2	43°	Deficiente
14RA	4	6	10	15°	Deficiente
15AA	6	7	13	7°	Deficiente
16SD	5	3	8	21°	Deficiente
17CZ	0	0	0	47°	Deficiente
18AY	0	0	0	48°	Deficiente
19ES	2	4	6	27°	Deficiente
20MS	5	9	14	5°	Regular
21ZA	0	2	2	44°	Deficiente
22RC	4	9	13	8°	Deficiente
23CB	5	8	13	9°	Deficiente
24WR	0	4	4	34°	Deficiente
25NR	4	6	10	16°	Deficiente
26JN	0	0	0	49°	Deficiente
27RS	0	0	0	50°	Deficiente
28SD	1	5	6	28°	Deficiente
29FF	6	4	10	17°	Deficiente
30GT	0	3	7	22°	Deficiente
31YH	0	6	6	29°	Deficiente
32NJ	0	0	0	51°	Deficiente
33KI	3	4	7	23°	Deficiente
34OL	1	3	4	35°	Deficiente
47DE	0	9	9	19°	Deficiente
48NC	0	3	9	20°	Deficiente
49AP	1	6	3	41°	Deficiente
50TT	6	7	7	24°	Deficiente

Continúa…

Tabla 26.

Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte III: Aspectos de Estructura y Aspectos Formales en la Composición Escrita de un texto argumentativo (Ensayo) (continuación)

Ss.	**Aspectos de estructura (base 34 puntos)**	**Aspectos de forma (base 20 puntos)**	**Total Ensayo (54 puntos)**	**Lugar estadístico**	**Categoría de desempeño**
51MR	5	**7**	7	10°	Deficiente
52AC	1	**5**	5	12°	Deficiente
53GV	1	**3**	3	30°	Deficiente
54CS	4	**3**	3	36°	Deficiente
55PP	4	**3**	3	25°	Deficiente
56UY	5	**6**	6	14°	Deficiente
57RM	4	**1**	1	32°	Deficiente
58RG	1	**3**	3	37°	Deficiente
59TH	0	**5**	5	33°	Deficiente
60IV	8	**8**	8	3°	Deficiente
61TJ	0	**4**	4	38°	Deficiente
62ML	3	**7**	7	18°	Deficiente
63HC	4	**8**	12	13°	Deficiente
∑=	129	231	366		
$\overline{x}$ =	2,529	4,529412	7,176471		

Anexo K

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte de Aspectos Metacognitivos: Componente Planificación

Tabla 27.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Planificación

Nro.	Autorreporte												
	Componente Planificación												
	1. Me pregunté cuánto sabía acerca del texto expuesto	2.Relacioné los contenidos del texto con conocimientos que ya poseía	3.Revisé cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el requerido	4.Organicé por donde debía empezar para resolver la tarea asignada	5.Elaboré imágenes mentales para realizar el texto argumentativo	6.Planifiqué usar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver	7.Elaboré planes de acción (pasos), un método o esquema organizado en atención a las exigencias de la realización de un texto	8.Identifiqué las proposiciones presentes en el texto original	9.Me hice preguntas que me ayudaron a orientar el conocimiento que poseía para poder redactar el	10. Estuve consciente de las estrategias que apliqué para la solución del problema	11. Relacioné los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema	12Tomé en consideración el posible lector al cual iría dirigido el texto argumentativo	**Total base 12 puntos**
59 TH	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
63 HC	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11
15AA	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	10
54GG	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	10
55 PP	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	10
58 RG	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	10
13EM	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	9
17CZ	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	9
19ES	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	9
29FF	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	9
34OL	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	9
47 DE	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	9
56 UY	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	9
56 UY	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	9
01FY	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	8
03PP	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	8
05ML	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	8
09MM	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
20MS	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	8
25NR	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	8
27RS	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	8
50 TT	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	8
62ML	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	8
04LP	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	7
10ML	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	7
12GM	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	7
16SD	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	7
18AY	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	7
24WR	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	7
28SD	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	7
33KI	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	7
48 NC	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	7
06NR	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	6

Continúa…

Tabla 27.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Planificación (Continuación)

Nro.	**Autoreporte.**												
	Componente Planificación												
	1. Me pregunté cuánto sabía acerca del texto expuesto	2.Relacioné los contenidos del texto con conocimientos que ya poseía	3.Revisé cómo realizaba ensayos similares en bachillerato o en otros niveles educativos para hacer el [illegible]	4.Organicé por donde debía empezar para resolver la tarea asignada	5.Elaboré imágenes mentales para realizar el texto argumentativo	6.Planifiqué usar pasos o estrategias específicas en función del tipo de tarea a resolver	7.Elaboré planes de acción (pasos), un método o esquema organizado en atención a las exigencias de la realización de un texto	8.Identifiqué las proposiciones presentes en el texto original	9.Me hice preguntas que me ayudaron a orientar el conocimiento que poseía para poder redactar el [illegible]	10. Estuve consciente de las estrategias que apliqué para la solución del problema	11. Relacioné los datos encontrados de diferente forma para darle significado al problema	12Tomé en consideración el posible lector al cual iría dirigido el texto argumentativo	**Total base 12 puntos**
21ZA	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	**6**
22RC	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	**6**
23CB	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	**6**
53GV	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	**6**
61 TJ	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	**6**
14RA	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	**5**
49 AP	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	**5**
51 MR	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	**5**
52 AC	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	**5**
02GS	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	**4**
26JN	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	**3**
30GT	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	**3**
31YH	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	**3**
32NJ	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	**3**
08LS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
11JR	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
60 IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
∑=	33	43	14	32	30	14	10	37	30	36	42	29	349
$\overline{x}$ =	0,647	0,843	0,274	0,627	0,588	0,274	0,196	0,725	0,588	0,705	0,823	0,568	6,843

Anexo L

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Supervisión o Dirección

Tabla 28.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Supervisión o Dirección

Nro.	Autoreporte								
	Componente Supervisión o Dirección								
	13.Jerarquicé de manera lógica las ideas que componen el tema	14. Clasifiqué de manera lógica las ideas que componen el tema.	15. Redacté ideas y presenté evidencias.	16. Corregí para hacer ajustes	17. Revisé que las estrategias aplicadas fueran efectivas.	18. Logré predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas.	19. Cuando encontré algunos obstáculos en la redacción, volví al principio para reordenar las ideas …	20. Identifiqué dónde estaba la dificultad para redactar el ensayo.	**Total base 8 puntos**
15AA	0	1	1	1	1	1	1	1	8
17CZ	0	1	1	1	1	0	1	1	8
30GT	1	1	0	1	1	0	1	1	7
12GM	1	1	1	0	1	0	1	1	7
05ML	1	1	1	0	1	1	0	0	7
18AY	0	1	0	1	0	1	0	1	7
33KI	0	0	1	1	0	1	1	1	6
04LP	1	0	1	0	0	0	1	0	6
23CB	1	1	1	0	1	1	0	0	6
27RS	1	1	0	0	1	0	1	1	6
03PP	0	1	0	0	0	1	0	1	6
11JR	1	0	0	0	0	0	0	0	6
13EM	1	1	1	0	1	0	0	0	5
16SD	0	1	1	0	0	1	1	1	5
34OL	0	0	1	0	1	1	1	1	5
01FY	1	1	0	0	0	1	1	0	5
09MM	1	1	0	0	0	1	0	0	5
20MS	1	1	0	0	0	1	1	0	5
24WR	1	1	0	1	0	0	0	0	5
41TL	0	1	0	0	0	0	1	1	5
06NR	0	1	1	1	0	0	1	0	5
10ML	1	1	1	0	0	0	0	0	5
26JN	1	1	0	0	0	0	1	0	5
19ES	1	1	0	0	0	1	1	0	4
21ZA	0	0	1	0	0	1	1	0	4
22RC	1	0	1	0	0	0	0	0	4
28SD	1	0	1	1	0	1	1	1	4
29FF	1	1	1	0	1	1	0	0	4

Continúa…

Tabla 28.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Supervisión o Dirección (Continuación)

Nro.	**Autorreporte (autopercepción)**								
	Componente Supervisión o Dirección								
	13.Jerarquicé de manera lógica las ideas que componen el tema	14. Clasifiqué de manera lógica las ideas que componen el tema.	15. Redacté ideas y presenté evidencias.	16. Corregí para hacer ajustes	17. Revisé que las estrategias aplicadas fueran efectivas.	18. Logré predecir cómo sería el final del ensayo de acuerdo con experiencias previas.	19. Cuando encontré algunos obstáculos en la redacción, volví al principio para reordenar las ideas ...	20. Identifiqué dónde estaba la dificultad para redactar el ensayo.	**Total base 8 puntos**
32NJ	1	1	0	0	0	0	0	0	4
02GS	0	0	0	1	0	0	0	0	4
25NR	1	1	1	0	0	1	0	0	4
31YH	0	1	0	0	0	0	0	0	4
07CS	1	1	0	0	0	1	0	0	4
08LS	0	1	0	1	0	0	0	0	4
14RA	0	0	0	0	0	1	0	0	3
55 PP	1	1	1	1	0	1	1	0	3
49 AP	0	0	0	1	1	1	1	0	2
50 TT	1	1	1	1	1	1	1	0	2
51 RR	0	1	0	1	0	1	0	1	0
53GV	1	0	0	0	0	0	0	0	1
54GG	0	1	0	0	1	1	0	0	1
56UY	1	1	0	1	0	0	0	0	0
59 TH	1	0	0	0	0	0	0	0	0
61 TJ	0	1	0	0	0	0	0	0	0
62ML	0	1	0	1	0	1	0	0	1
63 HC	1	0	0	0	0	0	0	0	0
47DE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
52 AC	1	1	0	0	0	0	0	0	0
57RM	0	0	0	0	0	0	0	0	0
58 RG	0	0	0	0	1	0	0	0	0
60 IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0
∑=	30	36	26	15	16	27	25	15	205
$\overline{x}$ =	0,588	0,705	0,509	0,29	0,313	0,529	0,490	0,294	4,01

Anexo M

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Evaluación

Tabla 29.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Evaluación

Nro.	Autorreporte (autopercepción)									
	Componente Evaluación									
	21.Cuestioné algunos aspectos del contenido de la lectura	22.Leí mi redacción para evaluarla	23.Leí mi redacción para incorporarle más información	24. Verifiqué lo apropiado del ensayo realizado releyendo y revisando su estructura…	25.Determiné la efectividad de las estrategias aplicadas en la realización del ensayo	26. Revisé las posibles contradicciones o errores de redacción en el procedimiento utilizado.	27. Procedí a ejecutar los cambios requeridos.	28. Leí de nuevo el todo el ensayo para comprobar que el resultado obtenido es lo que se [illegible]	29. Percibí de manera consciente que había llegado a la solución de la tarea exigida	**Total base 9 puntos**
15AA	1	1	1	1	1	1	1	1	0	**9**
12GM	1	1	1	1	1	0	0	1	1	**8**
17CZ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	**8**
30GT	0	1	1	1	1	1	1	1	1	**8**
04LP	0	1	1	1	0	1	1	1	1	**7**
05ML	1	1	1	0	1	1	0	0	1	**7**
18AY	1	0	1	1	0	1	1	1	1	**7**
33KI	1	1	1	1	0	1	0	0	1	**7**
03PP	1	1	1	1	0	0	0	1	1	**6**
23CB	0	1	0	0	1	1	1	0	1	**6**
27RS	1	0	1	1	1	0	0	0	1	**6**
01FY	0	1	0	0	0	1	1	0	1	**5**
06NR	0	1	1	0	0	0	0	1	0	**5**
09MM	1	1	0	1	1	0	0	1	0	**5**
10ML	1	0	0	1	0	1	0	1	0	**5**
11JR	0	1	1	1	1	1	1	1	1	**5**
13EM	0	1	0	1	1	1	0	0	1	**5**
16SD	0	1	0	1	0	1	0	0	1	**5**
20MS	0	1	0	0	1	0	0	1	1	**5**
24WR	1	1	1	1	0	0	0	0	1	**5**
34OL	1	0	0	1	1	1	0	0	0	**5**
02GS	0	1	1	0	0	0	1	1	0	**4**
07CS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**4**
08LS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**4**
19ES	1	0	0	0	0	0	0	1	0	**4**
21ZA	1	0	0	0	0	0	0	1	1	**4**
22RC	1	0	1	1	0	1	0	0	0	**4**
25NR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**4**
26JN	0	1	1	0	0	1	0	0	1	**4**
28SD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**4**
29FF	0	0	0	0	0	0	0	0	1	**4**
31YH	0	1	1	0	0	0	0	0	1	**4**
32NJ	0	1	0	1	1	1	0	0	0	**4**
14RA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**3**
49 AP	1	1	1	1	0	0	1	0	0	**2**
55 PP	0	1	1	0	1	1	0	0	1	**2**
48 NC	1	0	0	0	0	0	0	0	1	**1**

Continúa…

Tabla 29.

Resultados por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Parte IV: Autorreporte (autopercepción) de Aspectos Metacognitivos: Componente Evaluación (Continuación)

Ss.	**Autorreporte (autopercepción)**									**Total**
	Componente Evaluación									
	21.Cuestioné algunos aspectos del contenido de la lectura	22.Leí mi redacción para evaluarla	23.Leí mi redacción para incorporarle más información	24. Verifiqué lo apropiado del ensayo realizado releyendo y revisando su estructura…	25.Determiné la efectividad de las estrategias aplicadas en la realización del ensayo	26. Revisé las posibles contradicciones o errores de redacción en el procedimiento utilizado.	27. Procedí a ejecutar los cambios requeridos.	28. Leí de nuevo el todo el ensayo para comprobar que el resultado obtenido es lo que	29. Percibí de manera consciente que había llegado a la solución de la tarea exigida	**Total base 9 puntos**
50 TT	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
51 RR	0	1	0	1	0	1	0	1	0	**1**
53GV	1	0	0	0	0	0	0	0	1	**1**
54GG	0	1	0	0	1	1	0	0	1	**1**
56UY	1	1	0	1	0	0	0	0	0	**1**
59 TH	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
61 TJ	0	1	0	0	0	0	0	0	0	**1**
62ML	0	1	0	1	0	1	0	0	1	**1**
63 HC	1	0	0	0	0	0	0	0	0	**1**
47DE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
52 AC	1	1	0	0	0	0	0	0	0	**0**
57RM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
58 RG	0	0	0	0	1	0	0	0	0	**0**
60 IV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
∑=	**25**	**29**	**19**	**22**	**16**	**21**	**10**	**16**	**25**	**194**
$\overline{x}$ =	0,490	0,568	0,372	0,431	0,313	0,411	0,196	0,313	0,499	3,803

Anexo N

Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Partes II, III, IV.

Tabla 30.

Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Partes II, III, IV.

Ss.	II. Comprensión de Lectura (base 15 puntos)	III. Ensayo (base 54 puntos)	IV. Autorreporte (base 29 puntos)	Total prueba (base 98 puntos)	Categoría de desempeño
01FY	9	16	18	43	Regular
02GS	6	13	12	31	Regular
03PP	6	5	20	31	Regular
04LP	2,5	14	20	36,5	Regular
05ML	8	19	22	49	Regular
06NR	7	12	16	35	Regular
07CS	9	2	14	25	Deficiente
08LS	10	6	9	25	Deficiente
09MM	2,5	0	25	27,5	Deficiente
10ML	3,5	3	17	23,5	Deficiente
11JR	7,5	1	12	20,5	Deficiente
12GM	1	3	22	26	Regular
13EM	7	2	19	28	Regular
14RA	4	10	11	25	Deficiente
15AA	4	13	23	51	Bueno
16SD	8	8	17	33	Regular
17CZ	8	0	25	33	Regular
18AY	6	0	21	27	Regular
19ES	8	6	17	31	Regular
20MS	5	14	24	43	Regular
21ZA	6	2	14	22	Deficiente
22RC	7	13	14	34	Regular
23CB	8	13	18	39	Regular
24WR	9	4	17	30	Regular
25NR	6,5	10	16	32,5	Regular
26JN	7,5	0	12	19,5	Deficiente
27RS	1	0	20	21	Deficiente
28SD	9	6	15	30	Regular
29FF	5	10	23	38	Regular
30GT	6	7	18	31	Regular
31YH	3	6	11	20	Deficiente
32NJ	4	0	11	15	Deficiente
33KI	8	7	20	35	Regular
34OL	2	4	19	25	Deficiente
35PU	4,5	9	14	27,5	Regular
36LE	4	9	10	23	Deficiente
37DF	6	3	9	18	Deficiente
38CS	3	7	11	21	Deficiente
39AS	4	13	6	23	Deficiente
40ZD	8	12	5	25	Deficiente
41TL	6	6	9	21	Deficiente
42AR	1	4	13	18	Deficiente
43HG	6	7	15	28	Regular
44DV	1	11	12	24	Deficiente
45VR	0	5	0	21	Deficiente
46EM	1	4	16	15	Deficiente
47 DE	1,5	5	10	18,5	Deficiente

Continúa…

Tabla 30.

Resultados totales por alumno en la Prueba de Composición Escrita de Textos Argumentativos, Partes II, III, IV (continuación).

Ss.	II. Comprensión de Lectura (base 15 puntos)	III. Ensayo (base 54 puntos)	IV. Autorreporte (base 29 puntos)	Total prueba (base 98 puntos)	Categoría de desempeño
48 NC	3	16	12	19	Deficiente
49 AP	6	4	0	19	Deficiente
50 TT	9	10	9	30	Regular
51 MR	7	12	11	38	Regular
52 AC	6,5	-	-	6,5	Deficiente
53GV	1	-	-	1	Deficiente
54GG	2	-	-	2	Deficiente
55 PP	5	-	-	5	Deficiente
56 UY	7	-	-	7	Deficiente
57 RM	5,5	-	-	5,5	Deficiente
58 RG	6	-	-	6	Deficiente
59 TH	3,5	-	-	3,5	Deficiente
60 IV	1,5	-	-	1,5	Deficiente
61 TJ	5	-	-	5	Deficiente
62ML	8	-	-	8	Deficiente
63 HC	1	-	-	1	Deficiente
64 MR	3	-	-	3	Deficiente
65 SZ	6	-	-	6	Deficiente
66MD	5	-	-	5	Deficiente
68 JC	5	-	-	5	Deficiente
69 JV	0	-	-	0	Deficiente
70LU	5	-	-	5	Deficiente
71 SC	2	-	-	2	Deficiente
72MG	3	-	-	3	Deficiente
73 AA	0	-	-	0	Deficiente
74EB	4	-	-	4	Deficiente
75 FT	6	-	-	6	Deficiente
76 ER	3	-	-	3	Deficiente
77 FG	8	-	-	8	Deficiente
78MZ	2	-	-	2	Deficiente
79 JJ	2	-	-	2	Deficiente
80 IE	5,5	-	-	5,5	Deficiente
81 ID	5	-	-	5	Deficiente
82ED	4	-	-	4	Deficiente
83 LS	5,5	-	-	5,5	Deficiente
∑=	401	366	773	1551	
$\bar{x}$ =	4,831	7,176	15,15	18,68	

Anexo Ñ

Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho

Tabla 31.

Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho

	Planteamientos		
Ss.	**Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita.**	**La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non**	**¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de textos argumentativos (T.A.), dirigidos a estudiantes de Derecho?**
01FY	"Si pues debe expresarse de modo que todos entiendan"	_____	_____
02GS	"Sí, porque hay alegatos que debe presentar por escritos y deben estar bien redactados"	"No necesariamente porque puede aprender a realizarlos."	"Sí, porque es algo vital para el abogado."
03PP	"Sí"	"Sí"	"Sí"
04LP	"Estoy de acuerdo"	"Estoy de acuerdo"	"Sí"
05ML	"Sí estoy de acuerdo. Considero que es muy importante que un abogado sepa redactar. Es la base de todo"	"Estoy de acuerdo. Debe redactar y componer perfectamente cualquier cosa"	"Sería una buena idea pero ya me considero buena para hacer argumentos, escribir, etc. De igual manera sería interesante un curso de esta categoría "
06NR	"Sí"	"Sí"	"Sí"
07CS	"Si, porque a la hora de ejercer su labor le tocará redactar documentos legales"	_____	"Si, me encantaría"
08LS	"totalmente"	"Si"	"Sí"
09MM	"Un profesional del Derecho debe saber lo necesario para ejercer su carrera a plenitud"	"Si"	"Si"
10ML	"Sí"	"Sí"	"Sí"
11JR	"Si estoy de acuerdo"	"Si lo es"	"Por supuesto que si"
12GM	"Si, ya que su trabajo se trata de redactar"	_____	"Si"
13EM	"Si estoy de acuerdo, es fundamental"	"Si estoy de acuerdo"	"Si estoy de acuerdo"
14RA	"Por supuesto, debido a que la profesión lo exige"	_____	"Si estoy interesado y buscare las posibles soluciones"
15AA	"Debería, pues será el encargado de elaborar textos argumentativos con el fin de solucionar problemas"	"Sí, por la misma razón que especifiqué anteriormente"	"Sí"
16SD	"Estoy completamente de acuerdo y eso algo que se debería trabajar desde 1er año hasta 5to"	"Claro, ya que los haremos en muchas oportunidades"	"¡Claro!"

Continúa…

Tabla 31.

Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho (continuación)

	Planteamientos		
Nro.	**Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita.**	**La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non**	**¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de T.A., dirigidos a estudiantes de Derecho?**
17CZ	"Si"	"Si"	"Si"
18AY	"Totalmente de acuerdo ya que todo jurista así como debe estar presentable su vocabulario y su escritura debe estar perfecta."	"Si es una condición necesaria ya que todo abogado busca la mejor manera de realizar sus argumentos"	"Si estaría de acuerdo ya que como estudiante reconosco que necesito esas técnicas para tener una mejor comprensión y mejor desenvolvimiento en mi carrera."
19ES	"Si estoy de acuerdo debido que el abogado debe saber redactar de manera precisa y correcta para la realización de contratos o documentos legales"	----------	"Si"
20MS	"Sí, puesto que esto facilitará y será base del futuro trabajo"	----------	"Sí, ayudaría no solo a la carrera si no también a la forma de expresión diaria."
21ZA	"Sí estoy de acuerdo diria que es lo que más debería exigírsele"	"Efectivamente"	"Si estaria interesado"
22RC	"Sí, si estoy de acuerdo. Es necesario manejar una redacción adecuada."	----------	"Si"
23CB	"Sí, es necesario para plasmar ideas"	"Sí, sí no sabe redactar ni leen es muy deficiente"	"Si, ayudaría mucho a las deficiencias"
24WR	"Sí estoy de acuerdo debido a que un abogado enseña su categoría en la escritura"	"Sí por lo ya mencionado "	"Sí porque notara por mis respuestas que la composición escrita no es mí fuerte"
25NR	"Por supuesto, es lamentable que no fuese así"	"Sí"	"Tal vez"
26JN	"Si estoy de acuerdo un abogado que redacte mal perderia cualquier juicio"	----------	"Si muchos cursos serian de muy buena ayuda para muchos, sobre todo para mi"
27RS	----------	----------	----------
28SD	"Si, totalmente. Pero esto no es una redacción de Derecho"	"Por supuesto, cualquier texto legal lo requiere	"Claro!"

Tabla 31.

Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho (continuación)

Nro.	Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita.	La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non	¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de T.A, dirigidos a estudiantes de Derecho?
		legal y jurisprudencia. Un buen uso de argumentos que sustente mi pedido o situación ”	
29FF	“Esto de acuerdo, porque de la experiencia con el prof depende el futuro del alumno”	“Estoy de acuerdo es una parte fundamental para el desenvolvimiento profesional.”	“Si estaria dispuesta ”
30GT	“Si”	“Si”	“Si”
31YH	“Totalmente de acuerdo”	“Sí”	“Sí, sin duda alguna”
32NJ	“Si estoy de acuerdo”	“Si estoy de acuerdo”	“Si estoy interesado”
33KI	“Siempre y cuando sea acorde con la ley”	“El status quo debería evaluarse a un derecho hablado no escrito”	“No”
34OL	“Si, ya que esto nos ayuda a poder entender todas las lecturas que como estas se nos dan”	“Si, muy importante”	“Si por supuesto, me encantaría poder realizarlos”
35PU	----------	----------	----------
36LE	“Si”	----------	“Si”
37DF	“Si”	“Si”	“No”
38CS	----------	----------	----------
39AS	“Si se le exige”	“Si”	“Si”
40ZD	“Si”	“Es posible”	“Quizas”
41TL	----------	----------	----------
42AR	----------	----------	----------
43HG	----------	----------	----------
44DV	“Por su puesto para poder analizar, tanto un argumento como un ensayo”	----------	“Tal ves con una buena planificación de horarios”
45VR	“Se debe hacer”	“Si ya que a través de ella evolucionara en su carrera”	----------
46EM	----------	----------	“Si estaría interesado”
47 DE	----------	----------	----------

Continúa…

Tabla 31.

Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho (continuación)

Nro.	Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita.	La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non	¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de T.A., dirigidos a estudiantes de Derecho?
48 NC	"Si, es fundamental en la redacción de informes y desarrollo profesional"	"Si, es basica en la carrera"	"Si, me parece poco lo aprendido en bachillerato y en la universidad"
49 AP	"Si"	"Si"	"Si"
50 TT	"Si, definitivamente"	"Si"	"Si"
51 MR	"Si, es vital para el ejercicio de la profesión."	"Correcto, el fuerte del trabajo diario de un abogado"	"Si, me gustaría muchísimo.""
52 AC	"De acuerdo"	"De acuerdo"	"De acuerdo"
53GV	"Si"	"Si"	"Si"
54GG	"Sí, debido a que el abogado es un profesional que se dedicará de acuerdo a su especialidad a un redacción que debe ser efectiva"	"Sí, ya que la argumentación es el principal instrumento, arma que utilizará este para dar su opinión."	"Sí, me gustaría"
55 PP	"Si estoy de acuerdo, puesto que nuestra vida laboral va a estar envuelta a estos textos"	"Si, puesto que sin ellos no contariamos con una base escrita o formal para argumentar."	"Si, para de este modo mejorar estos aspectos tan importantes para un futuro abogado"
56 UY	"si estoy de acuerdo, es importante que el abogado maneje muy bien la redacción"	----------	"Si, porque esa herramienta nos ayudaría para un futuro."
57 RM	"Si"	"Si"	"Si"
58 RG	"Si"	"Si"	"Si"
59 TH	"Si para ser exitoso en el ejercicio hay que saber redactar y argumentar bien"	"Si"	"Si"
60 IV	----------	----------	----------
61 TJ	"Si, estoy de acuerdo"	"Si, estoy de acuerdo""	"Si, estoy de acuerdo""
62ML	"Totalmente de acuerdo"	"De acuerdo"	"De acuerdo"
63 HC	"Sí, efectivamente."	"Sí"	"Sí"
64 MR	"Si se le exige"	"Si es muy importante me gusta tu redacción"	"Si estaria interesado"
65 MR	"Si"	"Si"	"Si"
66SZ	"Si pero…"	"Si"	"Si"
67 MD	----------	----------	----------
68 JC	"Las dos cosas"	"De acuerdo"	"Sí"
69JV	----------	----------	----------

Continúa…

Tabla 31.

Respuestas de los estudiantes en la valoración opinática acerca de la importancia de la composición escrita en el ejercicio del Derecho (continuación)

Nro.	Al profesional de Derecho se le exige en su ejercicio una adecuada redacción o composición escrita.	La redacción o composición de textos argumentativos para el profesional de Derecho es una condición sine qua non	¿Estaría interesado en participar en cursos o programas para la adquisición de estrategias dirigidas al mejoramiento de la composición escrita de T.A., dirigidos a estudiantes de Derecho?
70 LU	"Si estoy de acuerdo ya que gran parte de trabajo es escrito "	"Si es una condición sine qua non"	"Si estaría interesado ya que quisiera mejorar"
71SC	"Si, pero no profesores como el prof. xxxxx."	"Si"	"Si"
72 MG	----------	----------	----------
73AA	"Sí"	"No sé"	"Si"
74 EB	"Si, es necesario"	----------	----------
75 FT	"Si es necesario pero no con el prof xxxxx"	----------	----------
76 ER	"Si pero con profesores tan exigentes como xxxx xx, es un verdugo"	"Si"	"Si"
77FG	----------	----------	----------
78 MZ	"Si bastante"	----------	"Si eso me urge"
79 JJ	----------	----------	----------
80 IE	----------	----------	----------
81ID	"Si estoy de acuerdo"	----------	----------
82 ED	----------	----------	----------
83LS	"Sí ya que todo profesional del derecho debe manejar esta área a la perfección"	----------	"Síííií´!!! Siento que aun me falta mucho en esta área"

Anexo O

Síntesis Curricular de la autora

Claudia Salazar

cisa29@gmail.com
clsalaza@ucab.edu.ve

Licenciada en Educación, Mención Ciencias Pedagógicas, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB); Caracas, Venezuela. Magister en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje, UCAB.
Docente de la cátedra de Comprensión Lectora y Redacción de la carrera de Derecho (UCAB). Profesora a dedicación en la UCAB con experiencia en Pregrado y Postgrado, en el ámbito de la Planificación Educativa, coordinación de procesos académicos-administrativos y académicos-docentes; y en el desarrollo del Diseño Curricular, bajo el enfoque por Competencias, promovido como eje del plan estratégico de la institución.