



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

**Programa promotor de habilidades para la redacción de textos
científicos en estudiantes de Comunicación Humana**

T E S I S

Para obtener el Grado de Maestra en Psicología

P R E S E N T A:

Rocío Esther Mérida Santiago

Director de tesis:

Dr. Ulises Delgado Sánchez

Facultad de Comunicación Humana UAEMOR-CA-142

Comité revisor:

Dra. Dení Stincer Gómez

Dra. Martina Patricia Flores Saucedo

Dra. Fernanda Gabriela Martínez Flores

Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre



Cuernavaca, Mor., marzo de 2021

ÍNDICE GENERAL

1	AGRADECIMIENTOS	4
2	DEDICATORIAS	5
3	RESUMEN	6
4	INTRODUCCIÓN	7
5	CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO	10
	3.1 Redacción de textos científicos	10
	3.1.1 Conceptualización de la redacción de textos científicos	10
	3.2 Dificultades sobre la redacción de textos científicos	12
	3.2.1 Principales dificultades en nivel superior	12
	3.2.2 Relación de la redacción científica frente a la lectura estratégica	15
	3.3 Habilidades para la redacción de textos científicos (variables relacionadas)	18
	3.3.1 Planeación de textos científicos	18
	3.3.2 Modelo para la organización de la comunicación escrita de textos científicos creado por la American Psychological Association y los criterios nacionales e internacionales	19
	3.3.3 Generalidades	21
	3.3.3.1 Tesis	21
	3.3.3.2 Artículos científicos	22
	3.3.3.3 Evaluación de textos científicos, revisión por pares y juicio de expertos	23
	3.4 Panorama actual en México sobre la redacción de textos científicos	24
	3.5 Habilidades Metodológico Conceptuales (HMC)	25
	3.5.1 Prácticas científicas	25
	3.5.2 Conceptualización y especificación de los elementos de las Habilidades Metodológico Conceptuales	28
	3.5.3 Modelo de evaluación, intervención y análisis de procesos: una perspectiva instruccional	30
	3.5.4 Modelo de análisis estratégico de textos científicos (MAEtxt)	31
	3.5.5 Evaluación de las Habilidades Metodológico Conceptuales (estudios)	36

3.6	Programas de intervención en la habilidad de redacción de textos científicos	37
3.6.1	Análisis funcional de la escritura de textos científicos	37
3.7	Justificación	40
6	CAPÍTULO 2 MÉTODO	43
7	CAPÍTULO 3 RESULTADOS	50
8	CAPÍTULO 4 DISCUSIÓN	75
9	CAPÍTULO 5 CONCLUSIONES	82
10	REFERENCIAS	84
11	ANEXOS	92

AGRADECIMIENTOS

A Conacyt por promover el desarrollo de la investigación científica y por brindar apoyo a la formación de investigadores y científicos que puedan atender las diferentes necesidades para la mejora continua.

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por ser mi casa de estudios, en ella me he formado académicamente desde preparatoria, universidad y ahora en la Maestría en Psicología, a ella también porque con el gran esfuerzo de administrativos, docentes, investigadores y alumnos se mantiene como un posgrado de excelencia y calidad para nosotros y futuras generaciones, porque les dan la oportunidad a alumnos de participar y asistir a foros, congresos locales y externos.

También agradezco enormemente al Dr. Ulises, director de esta investigación, porque nuevamente con su apoyo se ha logrado culminar un proyecto más, su confianza hacia mí para trabajar en el campo de la redacción de textos científicos y sus grandes aportaciones hacia mi tesis me han ayudado en este proceso, además su increíble dedicación, exigencia y transmisión de sus conocimientos son razones las cuales lo hacen ser un gran tutor. Gracias de nuevo por aceptarme como su tesista.

A la Dra. Fernanda porque siempre ha sido un ejemplo a seguir como persona por tener muchas bondades y como profesionista porque siempre me ha enseñado que su gran dedicación la lleva a grandes proyectos y a pesar de su gran carga de trabajo siempre estuvo dispuesta a apoyarme en mi proyecto de tesis.

A mi comité la Dra. Dení, la Dra. Alma, la Dra. Martina y la Dra. Fernanda un gran grupo de grandes mujeres investigadoras que han dedicado tiempo a este proyecto, gracias por sus aportaciones.

Al Dr. Rubén a la Dra. Elda y la Dra. Fernanda quienes de inmediato aceptaron para participar como panel de expertos para evaluar y así enriquecer mi proyecto.

Finalmente quiero expresar mi gratitud a la Dra. Ligia porque su aportación fue de gran importancia y clave para la investigación, sin duda el haber compartido sus conocimientos me ayudaron a comprender los procesos de lectura y redacción científica.

DEDICATORIA

En especial dedico este trabajo a Dios porque siempre me da dado fortaleza para enfrentar cualquier situación, por darme vida y por permitirme llegar hasta este momento tan importante para mí y los míos.

A mis papás quienes siempre me han inculcado que el esfuerzo, dedicación, perseverancia y sencillez son la base fundamental para enfrentar cualquier adversidad, gracias por ser grandes pilares en mi vida y la de mis hermanos su gran esfuerzo nos ha formado como profesionistas y siempre reconoceremos que en nuestros logros están ustedes impulsándonos y motivándonos, papá Oscar tus consejos son mi guía, Mamá Esther tu seguridad son mi ejemplo. Gracias a ambos por acompañarme en mi trayecto estudiantil.

A mi esposo Antonio porque tú me has alentado a ser mejor cada vez, siempre me motivas para tener nuevos proyectos y eres la primera persona que cree en mí, me apoyas y me amas con pequeños y grandes detalles, jamás olvidaré que al final de mi proceso de tesis me acompañaste en muchas noches de desvelo dándome ánimos, también te dedico este trabajo a ti porque mis logros son los tuyos, gracias por estos 11 años de amor.

A mis hermanos que me han enseñado a tener convicción en mis propios proyectos a Mauricio porque también has formado parte de este trabajo, también te desvelabas para acompañarme y por siempre estar dispuesto a ayudarme en la más mínima duda, a René porque tu valentía para enfrentar nuevos retos me motiva enormemente, ustedes son hombres admirables.

A mi familia en general porque cada uno de ustedes me da palabras de aliento para seguir en mi camino celebrando cada uno de mis pequeños pasos.

A mi eterna Rachel y Adael porque no sabía cuánto podía llegar a querer a una amiga y sobrino, porque sólo las dos sabemos lo que nos ha costado, tú me apoyaste en los momentos más difíciles y cuando pensé desistir ahí estabas tú mi gran amiga, mi gran equipo de trabajo, contigo todo es más ameno y divertido, nunca olvidaré mi etapa de maestría a tu lado y porque juntas seguiremos en nuevos proyectos como lo sido desde licenciatura.

A Rosa Sosa y Laura Morales amigas que me encontrado en el camino y que han formado parte de mi vida, juntas formamos un excelente equipo de amistad y de trabajo.

A mis compañeros Molly y Memo, Robin a Marisol mi psicóloga por enseñarme a confiar, amarme y creer en mí y a mí misma porque me demostré que puedo caer, aprender y florecer eternamente.

RESUMEN

Actualmente es común que los estudiantes universitarios, presenten dificultades en la construcción de textos científicos, por otra parte existe una marcada iniciativa por generar modelos que ayuden a la creación de toda clase de textos sin embargo, la mayoría de ellos tiene un perfil muy general, que no tienen como objetivo desarrollar habilidades para la lectura y escritura científica. El objetivo de la presente investigación fue diseñar un programa promotor del desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana desde una perspectiva conductual para ello se utilizó el Modelo de Evaluación intervención y Análisis de procesos y el Modelo de Análisis Estratégico de textos científicos. Se tomó una muestra no probabilística intencional de 15 alumnos de la Licenciatura de Comunicación Humana y se utilizó un diseño de criterios cambiantes para medir la conducta de redactar. La intervención se llevó a cabo mediante un curso-taller, de una duración de 18 sesiones, dividido en tres módulos distintos. El primero se llevó a cabo la lectura de textos científicos y en el segundo y tercer módulo se realizó el desarrollo de un anteproyecto de investigación apegado a las normas APA. Se utilizaron distintos niveles de apoyo como modelamiento, reforzamiento, y evaluación entre pares. La elaboración del anteproyecto de investigación fue factible para desarrollar de manera idónea en la mayoría de los elementos correspondientes a las Habilidades Metodológico Conceptuales. Entre los porcentajes más altos se encuentran la elaboración de problema, materiales entre un 90 al 100%, seguido de marco teórico y sujetos y entre los elementos con mejor dominio se ubican la elaboración desde el procedimiento hasta interpretación de los datos, no obstante, se presentan por arriba del 50%, adicionalmente se encontraron correlaciones positivas entre las variables de lectura y escritura la cual destaca cuando los participantes realizan un adecuado análisis de los textos científicos impacta positivamente en la congruencia interna y externa de los anteproyectos de investigación. Con esto se puede evidenciar que los participantes al recibir distintos niveles de apoyo logran desarrollar un anteproyecto de investigación. Se concluye de manera general la implementación de un programa de intervención para fortalecer habilidades de lectura y redacción científica es idóneo, es importante continuar las investigaciones dirigidas a promover los procesos de lectura y redacción científica en nivel superior.

Descriptor: redacción científica, comprensión lectora, textos científicos, MAE txt, universitarios

INTRODUCCIÓN

Dentro de la comunidad universitaria existen factores que pueden afectar el desempeño académico de los alumnos, entre ellos se encuentra el bajo manejo de la lectura y escritura, dicho fenómeno demuestra que las dificultades que presentan los estudiantes se manifiestan en la falta de uso de estrategias competentes para concretar escritos escolares. En torno a los elementos señalados, el bajo manejo de la lectura es recurrente en el nivel superior, los estudiantes manifiestan bajo dominio del análisis de la comprensión de textos, dificultad para identificar la intención comunicativa del autor y dar un punto de vista crítico entorno a las lecturas leídas. En cuanto a la escritura es habitual que los estudiantes lean más de lo que escriben, lo cual puede representar una gran problemática a lo largo del nivel superior, además es común que existan dificultades para producir textos académicos o científicos con calidad (Camargo, Uribe & Zambrano, 2013). Estas evidencias demuestran que dicha problemática no puede pasar desapercibida debido a que, en este nivel el estudiante universitario debe ser un agente activo del manejo de habilidades de mayor complejidad.

Existen datos que apoyan lo anterior, y esto se debe a la interrelación que existe entre la comprensión de textos y producción de los mismos, en este sentido los estudiantes de nivel superior si no logran integrar la información que leen, el proceso de plasmarla será aún más complejo, en consecuencia la mayoría de los estudiantes presentan dificultades que repercuten en la calidad del texto como: mal uso de coherencia y cohesión en el texto es decir, la elaboración correcta y estructuración lógica de la información, además uso inadecuado de los aspectos formales como en la utilización de conectores y clarificación de ideas principales, errores de ortografía y mal manejo de las normas de la American Psychological Association (APA) ya sea en trabajos académicos o científicos. De manera general los estudiantes difícilmente logran analizar la implicación y la argumentación de ideas del escritor además hay bajo dominio de la escritura, ambos procesos son indispensables para la construcción de conocimientos, por lo cual si existen dificultades impactará negativamente en el análisis y síntesis (Corcelles, Cano, Bañales & Vega 2013; Espino, 2015).

Aunado a ello, este hecho provoca un bajo nivel en la producción científica Day (2005), generalmente no se fomenta la publicación de los resultados de las investigaciones realizadas por estudiantes de nivel superior, no obstante la producción y la divulgación de conocimiento científico constituye uno de los pilares fundamentales en dicho nivel, de esta manera cuando se

difunden los resultados de este tipo de trabajos se fomenta la exploración de nuevos panoramas para los estudiantes lo cual los lleva a ser partícipes activos, en eventos académicos y científicos, dando lugar a presentar escritos en congresos, conferencias o informes oficiales lo cual genera nuevas oportunidades a los estudiantes. Sin embargo, la problemática de la baja publicación no sólo sucede en este nivel Contreras y Ochoa (2010) al analizar el número de trabajos que se presentaron en congresos la mayoría de estas investigaciones no logran concluir la publicación. Todo lo anterior demuestra que existe una baja cultura de divulgación científica.

Se han realizado diferentes propuestas para favorecer el desarrollo de habilidades de la redacción de textos tal es el caso de Pereira y Di Stefano (2007) por medio de un diagnóstico detectan las principales dificultades para redactar, de las cuales se encuentran la falta de habilidades lectoras y escritoras, escasa enseñanza para redactar una tesis, de esta manera, para atender a la problemática se plantearon estrategias por medio de talleres de escritura, que contribuyera a la mejora de prácticas tanto de lectura como de escritura. La intervención se enfocó en el primer bloque por medio de metáforas representar los obstáculos para realizar una tesis y en el segundo bloque la redacción de un proyecto ficcional definiendo el título y los objetivos. Como se señala ha existido la iniciativa por aplicar modelos que ayuden a la creación de toda clase textos, sin embargo, la mayoría de ellos tiene un perfil general que no tienen como objetivo desarrollar habilidades para la escritura científica.

Por ello se toman en cuenta las propuestas realizadas por Santoyo el cual tiene un enfoque holístico e integral en las Habilidades Metodológico Conceptuales (HMC), en sus investigaciones existen no sólo procesos evaluativos, sino también el uso de estrategias para abordar las lecturas científicas desde un punto de vista crítico, con ello los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar conocimiento científico por medio de talleres o cursos para que puedan adquirir habilidades competentes a la ciencia. Esta propuesta de trabajo es un modelo que da evidencia empírica en relación a la intervención de las HMC éstas se establecen como la base de todo estudiante y profesional para realizar evaluaciones e intervenciones, de manera que la estructura de la investigación sea coherente entre el problema método y teoría, éstas coadyuban a la solución de problemas científicos (Santoyo & Cedeño, 1986). Es indispensable contar con dicho repertorio al ingresar a una licenciatura o posgrado, debido a que son procesos demandantes de los se deben contar con requisitos indispensables para elaborar textos académicos en un campo específico de la

disciplina poseer conocimientos conceptuales y orientaciones metodológicas de la Psicología (Delgado & Martínez, 2016).

Como se observa la intervención para el desarrollo de habilidades científicas, se ha convertido en una necesidad que la mayoría de las universidades del país la requiere, por las constantes dificultades que presentan los estudiantes, como bajas prácticas lectoras, problemas de comprensión, dificultades para redactar escritos y carencias metodológicas etc. (López, Salvo & García, 1989). Lo cual repercute en el desempeño de los estudiantes, esta situación no contribuye a la integración de los conocimientos para atender a fenómenos sociales en un trabajo de investigación. Es por ello que en la presente investigación se pretende que a partir de la implementación de un programa para la redacción de textos científicos por medio del Modelo de Evaluación e Intervención de Análisis de Procesos Santoyo y Cedeño, (1986) y el Modelo de Análisis Estratégico de Textos Santoyo y Colmenares, (2010) mismo que contiene las bases adecuadas para desarrollar un proyecto de investigación de optimicen habilidades de lectura y escritura científica. Con esta finalidad se planteó la pregunta de investigación ¿Qué efecto tendrá el curso-taller de “redacción estratégica de textos científicos” en el desarrollo de las habilidades metodológicas conceptuales para la redacción de textos científicos en estudiantes licenciatura?

A lo largo de la investigación se desarrollan todos los elementos para llevar a cabo la intervención, por lo tanto, el presente trabajo se presenta de la siguiente manera. En el capítulo uno se desarrolla el marco conceptual de la lectura y redacción científica en nivel superior y todas sus vertientes que conlleva su estudio, explicando los modelos que se sustentan empíricamente para su aplicación, además elementos de intervención que proponen diversos autores y las variables relacionadas en el procedimiento científico como la planeación. En el capítulo dos se explica el método llevado a cabo en la investigación con la finalidad de mostrar la propuesta de intervención y el procedimiento que desarrolló para su implementación. En el capítulo tres se presentan los resultados obtenidos tras aplicar un programa de intervención enfocado en optimizar habilidades de lectura y redacción científica, en nivel superior. En el capítulo cuatro se discuten los resultados encontrados desde la posición de otras investigaciones que trabajan con el MAEtxt y el desarrollo de las HMC y en el capítulo cinco se presentan las conclusiones, tomando en cuenta, los puntos de mejora, las limitaciones y líneas para seguir aportando investigaciones en esta área de conocimiento.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

3.1 Redacción de textos científicos

3.1.1 Conceptualización de la redacción científica

La redacción según lo expone Gómez (1998) es una acción que tiene como finalidad plasmar ideas en el lenguaje escrito, con el objetivo de que el lector preserve y formule nuevas interpretaciones y sea aprovechado para cualquier sector de la sociedad. En el caso del trabajo científico debe existir claridad en la presentación y redacción de ideas. Además, debe ser construida desde dos argumentaciones importantes la primera, se debe hacer uso adecuado del vocabulario del tema por investigar y la segunda el uso debido de la terminología del lenguaje. Este estilo en particular permitirá a los lectores poder comprender lo que pretende transmitir el redactor lo cual proporciona una manera sencilla de transmisión de conocimientos.

Esta última idea se relaciona con la comunicación científica, debido a que es un proceso de dos sentidos, el primero es la comprensión del texto, y la redacción científica donde ésta debe mantenerse con ideas claras, sencillas y ordenadas, puesto que la comunicación de la ciencia es importante, el conocimiento tiene que ser dirigido para científicos y estudiantes de diferentes disciplinas que se interesen por el tema, con el fin de comunicar nuevos descubrimientos científicos y el segundo, el lenguaje de los artículos científicos haciendo uso del aforismo, el escritor es el encargado de redactar con el menor número de palabras posible, sin privar conocimientos que aporten exactitud científica (Day, 2005; Padrón, Quesada, Pérez, González, Martínez, 2014).

En el caso de Rojas (2010) define a la redacción científica como la ciencia para comunicar conocimientos que han sido validados, el escritor debe ser capaz de comunicar el sentido claro de las ideas. Sus características principales de la redacción científica surgen del uso de la, brevedad, claridad y precisión, cuando hay una adecuada construcción, esta misma se convierte en una herramienta que distribuye nuevos conocimientos. De manera ineludible todos los estudiantes universitarios deben saber dominar este proceso, uno de los trabajos que contribuye al desarrollo de habilidades metodológicas y habilidades de redacción es la tesis. Y no sólo ello, las universidades también deben ser partícipes de promover la producción de textos escritos, lo cual pueda evidenciar progresos en los ámbitos de las disciplinas (Alayón & Castro, 2013).

Por otra parte, la redacción es un proceso importante en el contexto académico y científico. Day (2005) señala que en la escritura científica es fundamental el vínculo entre el transmisor y el receptor, el resultado de esto lleva a la emisión de conocimiento científico. Sin embargo, para que ello suceda es necesario comunicar de manera clara, sencilla y ordenada, los cuales son características de un artículo científico cuando se plasman dichos elementos puede facilitar la publicación del trabajo, sin embargo, los principios de la comunicación científica no siempre se aplican, de lo contrario resulta inoportuno cuando los trabajos publicados no son entendidos para el público que va destinado, por su complicado sentido. De este modo la redacción adecuada y la estructura de una apropiada metodología llevan a una efectiva comunicación.

Lindsay (2011) concuerda con este aspecto, si el escritor redacta y lo que se lee no se comprende, el trabajo no tendrá validez. En el ámbito académico la comunicación científica es un proceso que se debe realizar en acompañamiento de diversos actores, los docentes profesores deben ser involucrados, no obstante, resulta oportuno cuestionarse si dentro de los planes curriculares se enfoca la enseñanza de habilidades científicas de lectura y escritura. Uribe y Camargo (2011) mencionan que ambos procesos en la universidad son indispensables por lo que los maestros exigen el dominio de la lectura y la escritura, pero no se enseñan, probablemente por el hecho de que se piensa que estos procesos son generales y deben ser aprendidos en niveles educativos previos, transferibles a cualquier situación o cualquier nivel de educación.

Además de ello Pacheco y Villa (2005) indican que la lectura y la escritura de textos se ha generado y divulgado los nuevos conocimientos a lo largo de la historia. En especial la escritura científica en el contexto universitario, este impulsa el aprendizaje de las prácticas científicas para los siguientes niveles educativos como posgrado y doctorado, en estos niveles dicha actividad forma parte del amplio dominio de competencias que sirve para la planeación de análisis sistemáticos e integrales de la producción de textos científicos. Es evidente que actualmente el comportamiento del escritor es una problemática que ha generado líneas de investigación; la serie de dificultades que surgen por la mala relación que hay entre el escritor, el texto y el lector es hecho que puede afectar las etapas iniciales de la escritura, pero también puede ser un obstáculo en el nivel superior o de niveles posteriores de la educación. El modelamiento e interpretación de las dificultades que comprenden una mala práctica de la alfabetización científica desvía el impacto favorable para la producción de la ciencia.

3.2 Dificultades sobre la redacción de textos científicos

3.2.1 Principales dificultades en nivel superior

La alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para desempeñarse activamente en la cultura discursiva y análisis de textos es un asunto sin resolver al momento de ingresar a nivel superior, a pesar de que la escritura es una de las prácticas que inicia desde nivel básico las dificultades perseveran. Esta situación se vincula con los resultados de la investigación de López y Guevara (2008) en donde los alumnos de una muestra estudiada demuestran tener habilidades de copia y comprensión entre 58 y 72%, mientras que las habilidades de redacción fueron las menos desarrolladas, con niveles menores al 20%. Es un hecho que en niveles posteriores de educación permanece como una de las principales dificultades al momento de poner en práctica las habilidades que posibilitan la realización de textos complejos.

Por ello la escritura es un aprendizaje que debería ser desarrollado de manera sistemática conforme los recursos lingüísticos y discursivos que son particulares de la comunicación especializada del entorno académico, sin embargo, la escritura en nivel superior exige el dominio de habilidades y conocimientos que actualmente no se encuentran entre los estudiantes universitarios (Castro & Sánchez, 2015). La construcción rudimentaria de la escritura desde los primeros niveles de educación lleva a los estudiantes a realizar malas prácticas, el principal problema es la falta de competencias y habilidades para realizar un trabajo que requiera de la construcción de procesos que planten fundamentos teóricos y desarrollo de métodos de investigación como lo es la tesis.

A partir de esta problemática es que Arrieta y De Meza (1997) detectan las dificultades más frecuentes en estudiantes universitarios que recién ingresan por ejemplo: a) las limitaciones en el nivel de competencia lingüística inferior al grado de instrucción, para medir este aspecto se utilizó un resumen, la identificación de ideas principales, y uso de ortografía, como resultado en este primer rubro se obtuvo que el 10% transcribió el texto completo, el 18% tomó en cuenta las ideas secundarias b) limitaciones e incoherencias en la redacción, donde el 60% de la muestra presentaron dificultades en los verbos y preposiciones, incoherencia relacionada con la redundancia incoherencias en el aspecto semántico, incoherencia fraseológica, deficiencias en la ortografía, c) limitaciones en el vocabulario relacionado con expresiones informales y uso de muletillas. Como se analiza los problemas no pueden pasar desapercibidos, existen hallazgos preocupantes que corroboran las deficiencias escritoras en nivel superior.

Mientras tanto Carlino (2004) en su investigación encuentra cuatro hallazgos que pueden alterar la composición escrita de los universitarios descritas de la siguiente manera: 1) dificultad para escribir sin tomar en cuenta la perspectiva del lector, 2) falta de habilidad para el potencial epistémico de la escritura, 3) falta de análisis de textos, revisando sólo la superficie del texto y 4) posponer la escritura, estas tendencias son habituales en los diagnósticos de los estudiantes universitarios. Así mismo García (2015); Uribe y Camargo (2011) mencionan que constantemente se tiene como hecho que el proceso de la escritura en los profesionistas es una técnica que ya se tiene conformada, sin embargo, esta práctica se limita desde contexto escolar básico, determinando que los productos logrados que construye el profesorado en los alumnos que los hace competentes en etapas posteriores, en cambio, las enseñanzas se restringen al uso de reglas ortográficas y no a modeladores comunicativos de discurso, función y retórica.

Este planteamiento concuerda con Marín (2015) no sólo es tener una buena ortografía o una eficiente gramática, los estudiantes de este nivel deben considerar también formular con claridad y rigor las ideas que se plantean, además de una adecuada construcción de párrafos y clara organización de las ideas; el tipo de dificultades se observa cuando existen exageraciones en la retórica académica, donde se incluyen la acumulación conceptual sin tener sentido y párrafos sumamente extensos que no aportan conocimiento adecuado, otro problema se suma cuando existen párrafos que no son acordes al contexto académico-científico tal es el caso de expresiones literarias o coloquiales. Todos estos aspectos, implican que el cúmulo de deficiencias escritoras afecte el desempeño de los estudiantes, estas dificultades se pueden presentar en alumnos de nivel superior inclusive hasta de nivel posgrado.

La escritura científica no debe ser caracterizada por su complejidad en la sintaxis o en la riqueza del léxico o un lenguaje extravagante; las condiciones bajo las cuales se tiene que escribir apropiadamente son ideas claras y fluidas esto consiste que entre los párrafos se encuentre una relación de una idea a otra, párrafos consistentes con cohesión conceptual, oraciones cortas y de estructura clara. Frente a las crecientes exigencias que conlleva la redacción en la comunidad científica no sólo es la representación de datos, pese que los resultados son los argumentos para presentar una investigación, es fundamental que en el discurso científico se integre la claridad del pensamiento tanto de datos como de la realización del análisis; de esta manera el lector, percibirá con precisión lo que el autor pretende transmitir.

Con esto, múltiples autores coinciden que la principal característica de la redacción científica es la claridad, además al abordar una problemática debe ser claramente formulada y ser coherente (Gopen & Swan, 1990; Eslava & Gómez, 2013; Lindsay, 2011; Day, 2005). Por otro lado, Lindsay (2011) aporta cifras alarmantes acerca del tema, donde el 99% de una muestra de científicos menciona que la redacción es fundamental para la realización de un proyecto de investigación, sin embargo, sólo el 5% recibió un modelamiento para formación de esta habilidad, el progreso del aprendizaje surgió solamente por estar inmersos en la literatura científica sin tener un tipo de enseñanza en específico. Esto implica que el proceso de instrucción pocas veces se toma en cuenta, por ende, en el proceso de enseñanza es indispensable que se considere como parte principal entrenar y guiar los procesos científicos de lectura y escritura.

Carlino (2009) pone en evidencia que pocas son las universidades como en Estados Unidos de América, Australia o Argentina que tienen la integración en la formación para la enseñanza y aprendizaje de la escritura y acciones formativas para los docentes. El problema de ello, es que el resto de las universidades de otros países consideran a la escritura como un sistema autónomo o habilidad básica que ya fue enseñada, pero esto forma parte de justificaciones que incitan a la despreocupación por la escritura en universidad y posgrado en cambio es necesario precisar herramientas pedagógicas para la enseñanza de la escritura. Debido que la tarea de la escritura no es actividad sencilla, esta es entendida como herramienta epistémica para obtener conocimiento y organizar lo pensable en distintos contextos, en el académico la escritura se debe priorizar como situación de enseñanza contrario a lo que se aplica que la escritura solo se exige, pero no se enseña.

Carlino (2003b) manifiesta la preocupación por realizar cambios curriculares e institucionales en las prácticas de lectura y escritura, ligado a propiciar el pensamiento crítico de los marcos conceptuales, la integración a la cultura escrita es el pleno dominio de conocimientos que exigen poner en práctica características discursivas, además de producir e interpretar textos especializados, hecho que debe ser priorizado en la universidad y designado de un trabajo en equipo por parte de docentes y alumnos, la propuesta de un trabajo colaborativo para aplicar nociones estratégicas de lectura y escritura precisa el éxito de uno más de logros que se deben esperar en la enseñanza y aprendizaje de nivel superior debido a que el papel de la escritura como lo menciona (Carlino, 2003a) es un potencial epistémico, es decir no sólo se enfoca en registrar o informar, sino que es una herramienta para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.

3.2.2 Relación de la redacción científica frente a la lectura estratégica

El conjunto de lectura y escritura manifiesta la relación inherente que hay en ambos procesos, por lo que se debe considerar un dominio de la comprensión lectora para una apropiada redacción (Arrieta, Batista, Meza & Meza, 2006). En el marco curricular de la enseñanza de habilidades de pensamiento científico se contemplan los distintos niveles de educación, se espera que los estudiantes universitarios desarrollen la capacidad de utilizar el conocimiento científico para intervenir en los problemas y dar conclusiones apoyadas en evidencia, de este modo los planes de formación de las diferentes áreas de las disciplinas deben tomar en cuenta el trabajo científico-estudiantil por medio de prácticas científicas que propicien al pensamiento crítico (López, Carballoso, Urra, Rodríguez; Bachiller, 2015 & Cordón, Banet, Nuñez, 2009).

Ambos procesos se constituyen desde los cimientos de la educación hasta el final de ella, sin embargo, en la formación universitaria las prácticas lectoras y de escritura se centran en temáticas especializadas propias de la investigación científica, la aproximación a estas prácticas requiere de aplicaciones específicas como el planteamiento de toma de decisiones en la solución de problemas teóricos y metodológicos y la implicación de nuevas formas discursivas como la lectura de textos científicos y el manejo del lenguaje técnico (Cisneros & Muñoz, 2014). De lo contrario es importante identificar las habilidades que pueden repercutir de manera directa en la investigación científica y así plantear las dificultades que se puedan estar presentando desde nivel medio superior hasta el nivel posgrado lo cual puede determinar cuáles son las carencias que los estudiantes se enfrentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades teóricas y metodológicas.

Con este punto concuerdan Acuña, Irigoyen y Jiménez (2010) donde mencionan que es necesario responder a las nuevas exigencias que se dan en el ámbito educativo, la comprensión es un elemento que debe considerarse para su estudio, cuyo motivo es replantear que sucede funcionalmente en el lector universitario relacionado a los criterios de ajuste y la modalidad lingüística involucrada, éste análisis converge a los objetivos educativos de cualquier disciplina, no obstante la comprensión es un factor que no necesariamente se está cumpliendo en el contexto universitario. En esta problemática están inmersos con diversos actores, como el bajo involucramiento por parte de los docentes o mala enseñanza de componentes prioritarios para la formación, malos hábitos lectores de los estudiantes, incluso deficientes políticas educativas (Pérez, Pozo & Rodríguez, 2003; Carlino, 2003c).

En este sentido el abordaje del estudio de la comprensión desglosa críticas que comprometen la calidad de la educación, la preocupación que se desprende por esta problemática es parte del proceso por otro lado, no sólo se habla de dicha implicación, sino que es necesario involucrarse activamente para presentar medidas de prevención y producción de estrategias que puedan ayudar a las demandas que estén afectando el desempeño de los estudiantes. Por ello, para adquirir y ejercitar la escritura es necesario el dominio de la lectura, el desglose de esta competencia hace que el estudiante tenga un pensamiento crítico, además de proponer alternativas a los enfoques teóricos y metodológicos, que entablan una relación con la realización de nuevos estudios, una de las consideraciones es que, la enseñanza de tales habilidades no son propias instrucciones que se deben seguir tal y como se redactan, por el contrario, el propósito es que su desarrollo se base en una fundamentación sólida para generar el pensamiento crítico y creativo (Ministerio de Educación 2009; Cedeño & Ruiz 1982).

Pero las metas educativas son incongruentes a lo que se plantea en el aprender a aprender, por el contrario, las enseñanzas de las habilidades son básicas y solo se enfocan en la memorización e identificación, contrarrestando la construcción de competencias facilitadoras del análisis crítico (Santoyo, 1992; 2012). Una idea similar puede encontrarse con lo que precisan Argudin y Luna (1994) donde mencionan que el dominio de la lectura es indispensable para el estrecho vínculo del pensamiento crítico, cuando existe esta habilidad, el lector puede incorporar nuevas posturas a las que antes ya pudo establecer, encarando a la práctica de la lectura como la resolución de problemas y análisis de las corrientes teóricas, estimación de la complejidad de los argumentos y el análisis de las bases empíricas que apoyan la teoría. A diferencia de los lectores quienes presentan dificultades, como no entender el significado de las palabras, falta de identificación de ideas principales y falta de posicionamiento crítico; las evidencias derivadas verifican que las enseñanzas de habilidades lectoras no son prioridad en el nivel medio superior y superior.

Dicho de otra forma las prácticas lectoras actuales, no coadyuban para la formación de habilidades, debido a que los hábitos de lectura se enfocan en temáticas que no propician el desarrollo de habilidades científicas, las cifras demuestran que los libros de literatura ocupan el 40.8%, seguido de libros de texto de uso universitario con un 33.6%, además los textos de autoayuda, superación y religión también son incluidos teniendo un 28.2%, los libros de cultura general en un 23.4% y manuales como guías o recetarios lo ocupa un 7.5%, según los resultados

obtenidos por la evaluaciones del programa para la evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico, PISA por sus siglas en ingles. Los resultados de estas evaluaciones demuestran los rezagos que existen en los jóvenes mexicanos acerca del bajo rendimiento de la lectura, México no alcanza el nivel mínimo esperado (OCDE, 2013). A pesar de que el marco curricular de la educación se establece como objetivo la incorporación de pensamiento crítico, estas prácticas no son fomentadas, al mismo tiempo que la lectura científica que desarrolla estas habilidades suele ser escasa o nula.

Este dato coincide con lo mencionado por Santoyo y Colmenares (2016) donde sostienen que en México las prácticas lectoras en el nivel superior son deficientes, este hecho influye directamente en la formación del estudiante y compromete el desempeño académico, puesto que es frecuente que se detecten dificultades en la adquisición de competencias complejas y habilidades básicas de búsqueda selección y manejo de la información técnica, convencional y científica. Sobre la base de las ideas expuestas es probable que al ingresar a nivel superior las deficiencias y rezagos de estas habilidades desvíen el adecuado uso de la ciencia, aunado a esto el panorama para los estudiantes se muestra como desalentador puesto que no hay medidas que contribuyan al desarrollo de habilidades metodológicas y conceptuales, por lo general se espera que el estudiante por sí solo sea sujeto activo ante las demandas que se requieren en este nivel, no obstante el manejo y adquisición de habilidades complejas es acción de acompañamiento pedagógico.

Por otra parte, Carlino (2003a) determina que, en nivel superior, el compromiso por parte de los docentes es nulo, frecuentemente se atribuye totalmente la responsabilidad a los estudiantes que sean ellos quienes desarrollan ciertas habilidades por el contrario la relación conjunta de estudiantes, docentes e instituciones para obtener los resultados esperados. En cuanto a las deficiencias que surgen probablemente no sea sólo carencias de la formación educativa anterior, en cambio se deben analizar el cumulo de condiciones bajo las cuales se generó el problema, por una parte, uno de ellos es el cambio del nivel de análisis para comprender los textos que engloban posturas y principios de carácter más complejo. Por otra parte, es el proceso de escritura científica como la herramienta para representar, producir, procesar y comunicar los conocimientos científicos. La estructura de ambos procesos en la ciencia, son esenciales en la formación del estudiante universitario, las cuales aproximan al pensamiento crítico (Cisneros & Muñoz, 2014).

3.3 Habilidades para la redacción de textos científicos (variables relacionadas)

3.3.1 Planeación de textos científicos

Es importante destacar que el establecer y estructurar componentes de comunicación escrita, conlleva a una serie de habilidades que involucran a la planificación de nociones de escritura, redacción, modelos textuales, texto y discurso habilidades propias de la escritura (García, 2015). Esto implica el funcionamiento óptimo de las funciones ejecutivas, mismas que se relacionan con las conductas que involucran el control, la regulación y planificación de la acción (Romero & Vázquez, 2002). Es por esto que la planeación en la redacción científica juega un papel muy importante de ello depende que la estructura entre los apartados de objetivos, marco conceptual y la metodología sean congruentes (Cadena & Narvárez, 2009). De acuerdo con la argumentación de la planificación da estructura a los procedimientos científicos los cuales incluyen aspectos teóricos-metodológicos.

Contreras y Ochoa (2010) indican además que, la falta de planeación es un más de los obstáculos que se pueden presentar los resultados de una investigación. Si bien es cierto la precisa planeación de una investigación fortalece la calidad del estudio en cuanto a la metodología de un trabajo científico y paralelamente la calidad de la redacción científica. Una idea similar la desarrolla López (2013) que añade la importancia de la planeación de la investigación y además del plan de escritura encaminadas a redactar las ideas principales de los autores. La adecuada planificación de un texto demostrará la capacidad de organización que es escritor construye, aunado a esto, esta actividad representa una las primeras fases para realizar un proyecto de investigación.

Un ejemplo de la evaluación de la planeación la realizaron De la Paz y Graham (2002) ellos la identifican como una variable que puede repercutir en la redacción y revisión de textos científicos. Eligieron para su estudio, estudiantes de nivel secundaria y los dividieron en grupo experimental y control, utilizaron un diseño pre test y post prueba. La evaluación se derivó de escalas donde cinco puntos pertenecían el nivel más alto de planificación y un punto planificación no avanzada, mediante la realización de ensayos. La intervención consistió en manera general en la enseñanza de estrategias para la planificación de redacción y revisión de un ensayo expositivo. Los resultados demostraron que el pre test sólo el 20% de los alumnos realizó una planificación adecuada, por su parte después de una intervención el grupo experimental tuvo avances

significativos donde los avances fueron del 90%, mientras que el grupo control al no estar en la intervención sólo el 30% tuvo mejoría en su planeación.

Existen instrumentos que evalúan la capacidad de planificación, entre ellos se encuentran la Batería de Funciones Ejecutivas y Lóbulos Frontales (BANFE) en específico las tareas de laberintos y torre de Hanói es validada en población mexicana, dichas tareas permiten analizar las capacidades para anticipar la acción referente al control y la planeación de conductas como de capacidad secuencial de manera sistemática (Flores, Ostrosky & Loxano, 2008). La exploración de la planificación, se considera relevante ante las condiciones de elaborar textos científicos. Santoyo y Villareal (2010) afirman que una de las implicaciones más para el manejo de las HMC es la planificación, con ella se hace una correcta evaluación e intervención para la solución de problemas científicos y profesionales, dicha habilidad es implicada desde el inicio de la lectura, hasta la redacción de textos científicos.

3.3.2 Modelo para la organización de la comunicación escrita de textos científicos creado por la American Psychological Association y los criterios nacionales e internacionales

Las normas que establecen la American Psychological Association (APA), es uno de los modelos que más se utilizan para la organización de la comunicación escrita de los textos científicos, el propósito de ello, radica en el adecuado uso del estilo de la redacción, estructura y contenido de manuscritos científicos, redacción clara y precisa, aspectos prácticos de estilos de escritura como puntuación, ortografía, entre otros, además el uso de citas, referencias, presentación de figuras y tablas. Este esquema deja al alcance el orden y los elementos que debe componer una investigación (Torres, 2005). El estilo de redacción que propone esta organización es un estándar propio de múltiples revistas de psicología Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister, J. (2007) mencionan que además de ser una guía e incluir elementos como los anteriores mencionados, también incluye información sobre las políticas de gobierno de las revistas adscritas a la APA y de manera relevante los aspectos éticos así como las normas y estándares que deben considerarse para la escritura científica con la intención que la investigación se conduzca apropiadamente al proceso de publicación.

De este modo, la APA (2010) pretende brindar una orientación práctica para la producción de escritos; los principales componentes presentan de manera ordenada y lógica las ideas a redactar y se desarrollan en los siguientes a) la organización de la información: cuando se tiene un orden

de palabras, oraciones y párrafos la calidad del texto será competente para enriquecer el campo de estudio, por otro lado las extensas construcciones no son propias de la redacción científica, la APA pretende que se tomen en cuenta las ideas principales y no se recurra al uso de la extensa información, este direccionamiento contribuirá a la comunicación clara precisa y lógica b) las cualidades de la redacción: de igual manera son constituidas por tres conceptos claves, orden, precisión, y fluidez para dirigir una comunicación clara en la argumentación de las ideas, así mismo la economía de la expresión evitará ideas irrelevantes de modo que los textos no tendrán redundancias, circunloquios, abusos de la voz pasiva o expresiones coloquiales.

Un estudio realizado por Espino (2015) con una muestra de 17 estudiantes de posgrado y doctorado de la Universidad Autónoma del Estado México buscó como objetivo fomentar las estrategias de escritura y comunicación de textos científicos específicamente en tesis, artículos científicos, y ponencias de congresos. Como primer paso se aplicó una evaluación de las habilidades de redacción mediante un cuestionario de ocho preguntas relacionados a las dificultades para redactar un texto académico o científico, la intervención se dividió en siete bloques consistieron en el apoyo de estrategias y procesos implicados en la escritura y comunicación de textos científicos aplicando las normas APA. Como resultados obtuvieron que entre las dificultades más frecuentes se encuentran dar estructura al texto científico, hacer uso de redacción formal, dar coherencia y cohesión al contenido y realizar citas o referencias. Estas últimas son un problema recurrente que presentan los estudiantes, es necesario que los estudiantes logren un adecuado uso de las normas APA, para evitar errores en la presentación de los trabajos.

Como se puede observar las normas APA, son uno de los estándares más reconocidos para transmitir el conocimiento científico y académico en las áreas sociales. Por ello la elaboración de anteproyectos, artículos científicos, tesis etc., con la aplicación de estos criterios permiten que los trabajos tengan un alto grado de rigurosidad lo cual refleja calidad, siempre y cuando se cumplan con las normas, es decir la elaboración congruente de todos los elementos que compongan el trabajo, dicho modelo es un recurso valioso (APA, 2010) que de igual manera coadyuba a los contextos de la investigación o educación tal es el caso del nivel superior. En consecuencia, las normas APA también influyen directamente en la redacción científica, ya que mantiene requerimientos específicos para el manejo de la información, desde introducción, método, resultados y discusión entre otros elementos, dando soporte de practicidad, sencillez y claridad.

3.3.3 Generalidades

3.3.3.1 Tesis

La tesis es un trabajo de investigación, la realización de este escrito se hace con el propósito de investigar una problemática que pueda afectar a la sociedad, como resultado un sector determinado de la población será beneficiado con el aporte de nuevos conocimientos, mientras que para los estudiantes representa un trabajo de tipo académico científico donde se evalúa la habilidad y rigurosidad metodológica (Gongora, 2002; Sabino, 1994) En este sentido se comprende que las universidades dentro los planes académicos incluyen la fomentación de la investigación científica, por medio de seminarios de investigación donde se enseñan habilidades en el campo de la investigación y con ello se pongan en prácticas habilidades metodológico conceptuales que no sólo son necesarias en áreas disciplinares o científicas sino también en el ámbito profesional.

Hernández (2006) menciona que en el caso de las licenciaturas, especialidades, maestrías o doctorados la obtención del grado es la culminación de una tesis, para ello el estudiante debe presentar los resultados científicos. El desarrollo del trabajo debe ser acorde a la utilización de la metodología utilizada con los resultados científicos obtenidos, estos mismos deben presentar una estructura sistemática lógica y objetiva. Los elementos más importantes para el desarrollo de la tesis se distinguen en dos momentos la escritura como la demostración del dominio del estudiante para diseñar, estructurar, organizar y ejecutar una investigación y en la defensa en la capacidad para demostrar los resultados válidos, así mismo la elaboración de un proyecto de tesis, es un proceso que incrementa habilidades de investigación a los estudiantes congruente a su disciplina.

En la particular la tesis tiene como objetivo la formación avanzada en un campo disciplinar, este nivel educativo es propio de la producción de conocimientos, análisis críticos a métodos, teorías, o procedimientos, solución de problemáticas sociales o profesionales y elaboración de propuestas metodológicas con técnicas, instrumentos y procedimientos validados (Universidad de San Martín de Porres, 2016). Para la fundamentación de la investigación se pueden utilizar tres enfoques cualitativos, cuantitativos o mixto, el primero consta de metodología interpretativa con bases socioculturales y el segundo la medición y control de variables que se convierten datos cuantificables que se apoya en metodología experimental y el tercero el uso de ambos enfoques (Domínguez, Sánchez & Sánchez, 2009).

3.3.3.2 Artículos científicos

Un artículo científico es un texto donde se muestran los resultados de una investigación y que culmina en la publicación, la recolección de los trabajos en las revistas científicas constituye la literatura secundaria de la ciencia (Texidor, Reyes & Camejo, 2012; Villagrán & Harris, 2009). El principal propósito de este informe es comunicar descubrimientos que se obtuvieron tras una investigación con el motivo de aportar nuevos conocimientos innovadores del cual surjan ideas y debates; para ello el lenguaje utilizado debe ser claro y conciso. El artículo se compone de apartados como: resumen, introducción, materiales y métodos, resultados, discusión y referencias, el redactar un artículo por un lado es enfatizar en la aplicación de normas estandarizadas y por otro emplear las peculiaridades del lenguaje científico (Padrón, et al 2014; Villagrán, Harris, 2009; Shaughnessy, et al 2007)

Es evidente que la publicación de un artículo es la vía más apropiada para el intercambio de conocimientos, el impacto científico surge de la divulgación de los resultados, derivado de este proceso hay un cúmulo de beneficios que contribuyen al desarrollo del profesional como: la obtención de un título, amplitud del currículum, conocimiento del vocabulario especializado, práctica de la redacción, desarrollo de aspectos metodológicos y reproductibilidad del conocimiento. Sin embargo, existen consideraciones que deben ser tomadas en cuenta para evitar errores comunes que surgen en el ámbito científico y que pueden entorpecer la publicación inmediata.

Villagrán y Harris (2009) mencionan los apartados de la redacción de artículos científicos. Como primer elemento, el título debe tener la menor cantidad de palabras y referir específicamente los contenidos del trabajo, un resumen que estimule el interés del lector donde se describa el objetivo, metodología y principales conclusiones, en materiales y métodos donde se debe incluir diseño, participantes, instrumentos y procedimiento. En el apartado de los resultados las tablas o figuras presentadas deben interpretarse por sí solas, posteriormente, la discusión es la interpretación de los datos obtenidos es decir la comparación de conclusiones propias con las de diferentes autores citados, esto propicia a la crítica de modelos y desarrollo de nuevos planteamientos además de identificar necesidades futuras de investigación y por último las referencias que manifiestan la validación de los datos teóricos y la proporción de bibliografía referente al tema, el uso de la citación y referencias debe ser acorde a la normativa utilizable.

3.3.3.3 Evaluación de textos científicos, revisión por pares y juicio de expertos

Shaughnessy, et al (2007) exponen que, cuando las revistas científicas incluyen la revisión por pares los estándares de la calidad de la revisión suelen ser más altos, debido a las propuestas de los investigadores por fortalecer la propuesta metodológica, dicho proceso optimiza la revisión del artículo, claramente los que tengan contribuciones importantes a la disciplina estudiada y los que presenten una metodología sólida será un proceso más rápido para aquellos que tuvieron una construcción rudimentaria. De manera específica Rodríguez y Avello (2016) con su investigación acerca de la revisión por pares en nivel posgrado obtuvieron como resultado de la retroalimentación realizada entre los estudiantes favorece el propicio de habilidades de redacción, identificación de aspectos esenciales en el proceso de comunicación científica y en general permite mejorar la calidad de los proyectos de investigación y mejorar el medio principal de la comunicación la claridad y lógica.

Otra tarea prioritaria para la evaluación se relaciona con el juicio de expertos, dicha aproximación se utiliza como una estrategia para establecer validez al contenido evaluado, es decir del comportamiento de la medición elaborada, en ocasiones un juicio el único indicador que se contiene para poder validez. Ahora bien, cabe señalar que hay distintos elementos para tomar en cuenta el primero en relación a los jueces deben tener el mismo nivel de conocimientos del tema evaluado que los lleve a una homogeneidad de toma de decisiones, otro factor que incluye directamente es la disponibilidad y la motivación por participar y el segundo se enfoca en el proceso de validez de contenido el cual puede ser utilizado en distintas formas de las más empleadas para el diseño de una prueba o la validación de un instrumento (Escobar & Cuervo, 2008).

Como se puede apreciar ambas aplicaciones aportan de manera distinta métodos de los cuales se obtiene resultados que aportan cada uno a su diferente metodología ambas utilizadas en la comunidad científica. Por un lado, la evaluación por pares es una herramienta que generalmente se usa para la valoración crítica de manuscritos en torno a la calidad factibilidad, así como la credibilidad (Ladrón, Hincapié, Jackman, Herrera & Caballero, 2008). Y por otro lado el juicio de expertos representa la validez de un tema determinado las contribuciones posibilitarán una detallada información acerca del objeto de estudio de lo más un común un instrumento de evaluación (Juárez & Tobón, 2018).

3.4 Panorama actual en México sobre la redacción de textos científicos

Existen diversas modalidades de titulación en las universidades mexicanas como: examen de conocimientos generales, por promedio, elaboración de tesina, experiencia profesional, tesis entre otros más, éste último trabajo en especial tiende a ser una problemática que genera dificultades en la obtención de un título académico Ibarra (2017) presenta como datos que sólo el 30% tiene acceso al nivel superior y sólo tres de cada 10 logran obtener un título Rodríguez (2014) los estudiantes que optan titularse por la modalidad de tesis se enfrentan a exigencias que no son coherentes con los planes curriculares, la afirmación anterior se debe a la falta de fortalecimiento en los cursos que se imparten de seminarios de investigación y la serie de dificultades que puedan desentrañarse como la falta de tutorías, falta de recursos lectores en las bibliotecas, recursos monetarios, y falta de habilidades para el desarrollo de la investigación. Por lo tanto, si los estudiantes no desarrollan una tesis es más probable que no se desarrollen competencias de investigación que coadyuben al ingreso a nivel posgrado o inclusive en la práctica profesional, debido a que también se ponen en prácticas habilidades como toma de decisiones, planeación, redacción, lectura especializada, diseño de investigación entre otras.

Otro fenómeno educativo que se muestra en México es el aumento de programas de posgrado en las últimas dos décadas el crecimiento exponencial se refleja en un 50% a 60% de programas vigentes a nivel nacional, este hecho habla de la necesidad de atender a la población estudiantil de este nivel ante las necesidades más demandantes que se presenten y que puedan impedir la superación académica. Por lo que uno de los retos que hay en México es proliferar la calidad de los egresados tanto de licenciatura como de posgrado para la contribución pertinente a la respuesta de las necesidades de la sociedad (Consejo mexicano de estudios de posgrado, 2015). El incremento de la matrícula en estos niveles lleva a reforzar los planes integrales que cumplan con los estándares de calidad que demanda la educación. De este modo es necesario implementar estrategias en los campos que puedan afectar el desarrollo académico tal es el caso del trabajo de tesis puesto que forma parte de un requerimiento indispensable y obligatorio en ambos niveles, la presentación de un trabajo por escrito para la obtención del título, con ello, los estudiantes deben saber redactar textos científicos que evidencie el dominio de habilidades teóricas metodológicas y prácticas por medio de la redacción, de modo que se transmita el conocimiento de manera clara, concisa y coherente.

3.5 Habilidades Metodológico Conceptuales (HMC)

3.5.1 Prácticas científicas

Desde la postura de Ribes, Cortes y Romero (1992) el lenguaje es un concepto multívoco, que puede ser interpretado con múltiples significados desde diferentes particularidades, comprende el conjunto de significados que se dan a través de la práctica social y de actividades específicas. Es representado de manera oral o escrita y está relacionado con lo que se lee y escribe y al mismo tiempo se incorpora su relevante significado con lo que se pueda representar e interpretar mediante códigos. Por medio del lenguaje, las prácticas habituales pueden ser emitidas o escritas, con esta finalidad se representa una multiplicidad de juegos de lenguaje que está presente en cualquier actividad social, por lo tanto, ha sido motivo de estudio cuyo objetivo se relacione a las características morfológicas del lenguaje oral o escrito y de igual manera en el análisis de la estructuración y contenido como conducta del lenguaje. Tal como se ilustra el juego del lenguaje se vincula con la práctica de lo que habla o escribe en determinado contexto, otras de las dimensiones el lenguaje escrito es una herramienta ordenada constituido de palabras y oraciones que integran una acción compleja de lo que se desea comunicar (Ribes & Sánchez, 1994).

Partiendo de los supuestos anteriores, Ribes (1993) identifica la investigación científica y la producción del conocimiento científico como la práctica convencional desarrollada por individuos que plantean un estudio a partir de análisis formales, dicha indagación es la búsqueda de los procesos de creaciones o seguimientos científicos, la búsqueda de evidencias la constituye las operaciones formales de la lógica, donde los resultados representan el descubrimiento de un nuevo conocimiento. La principal característica de la investigación científica la compone el método y éste representa la abstracción formal histórica y observacional del conocimiento científico la práctica de esta actividad forma parte del análisis de la ciencia como una práctica humana.

Lo anterior expuesto resultan ser la base para la comprensión de las conductas que puedan interferir en la construcción del conocimiento científico y la relación profunda que se acentúa en lo escrito y el análisis específico de la lectura. Campanario y Moya (1999) señalan que en la investigación se identifican dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las cuales se revelan la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal y el requerimiento de los conocimientos previos. La problemática se expone cuando los estudiantes

memorizan la información, esto denota un empobrecimiento del modo como puede ser comprendido del conocimiento científico, como resultado el aprendizaje se presenta como un proceso pasivo en relación a los enfoques de las enseñanzas de las ciencias, tal hecho forma parte del principal sesgo de los conocimientos elementales. A raíz de tal problemática Acuña, Jiménez y Irigoyen (2009) condicionan que sean los estudiantes universitarios quienes promueven su propio aprendizaje, para que tal cambio se implemente es necesario la implicación de estrategias docentes, elementos de evaluación y modalidades a lo que se le llama interacciones didácticas. Por consiguiente, Irigoyen, Acuña, y Jiménez (2011) plantean las interacciones didácticas en el desarrollo científico permite la plena representación de los juegos del lenguaje, que se formulan en lo conceptual, instrumental, y de medida, es decir en el reconocimiento de problemática en relación a la elaboración de preguntas de investigación, selección de instrumentos, resultados e interpretación de estos mismos, sumando la participación del docente, deberá tener el amplio manejo del modelamiento, ilustración, ejemplificación y moldeamiento del comportamiento de enseñanza.

Tras esta situación Padilla y Suro (2007) realizaron una investigación con el objetivo de identificar las competencias de investigación que se adquieren en posgrado y cuya formación se orienta a formar investigadores realizaron una investigación en donde se tomó en cuenta una muestra de seis estudiantes de los cuales dos estudiantes contaban con experiencia de investigación. Los instrumentos de evaluación se compusieron un listado de actividades con 306 ítems referentes a competencias diferentes, planeación de experimentos, implementación de experimentos, análisis de datos, elaboración de reportes experimentales, exposición de ellos, lectura de materiales técnicos en inglés y publicación de artículos. En cuanto al diseño de la investigación se tomaron en cuenta cinco evaluaciones, una por cada semestre cursado donde se incluyó la evaluación diagnóstica y la final. Como resultado se obtuvo que, los que ingresaron con competencias científicas previas tuvieron mayor porcentaje en las evaluaciones por su mayoría el desarrollo de las competencias fue durante el primer semestre y el resto de los semestres el aprendizaje fue gradual. Además de ellos las competencias con mayor dominio fueron las de análisis de datos, implementación de experimento y planeación de experimentos y las de más bajo nivel la de publicación de artículos y divulgación, lecturas en inglés, entrenamiento a nuevos integrantes y exposición de reportes de investigación.

Estos resultados en primera instancia revelan que los estudiantes que tenían un previo dominio de competencias científicas tuvieron resultados más favorables, lo cual evidencia que de manera directa si influye desfavorablemente el ingreso a un posgrado cuando previamente no se enseñaron habilidades científicas tal es el caso del desarrollo de una tesis en nivel superior, probablemente sea un factor que puede perjudicar la estancia de un posgrado; en segundo lugar, a pesar de que existen prácticas para fomentar las habilidades científicas para la producción de nuevos conocimientos, la publicación científica no es prioridad, por el contrario sólo se toma en cuenta la presentación de resultados a nivel académico, si bien es cierto, estos pocas veces son divulgados, por consiguiente el cúmulo de elementos que perjudican la práctica de la ciencia puede ser una más de las problemáticas que se siguen presentando en nivel superior y persisten en nivel posgrado.

Uno de los factores más importantes es retribuir el impacto de las prácticas de teorización e investigación de una ciencia sobre los paradigmas científicos, dicho planteamiento responde a las demandas de un conjunto de problemas que validan una investigación y formula nuevas críticas a esta misma. Los principios de las comunidades paradigmáticas establecidas como la atribución al progreso científico por medio de las prácticas y creencias son la medida para enfrentar problemas sociales, formulación de preguntas, estrategias metodológicas, técnicas de investigación y representación e interpretación de datos empíricos. Este proceso encamina a la construcción de análisis crítico, motivo de cual se generan replanteamientos de problemas, hechos o métodos, sin embargo, la preservación de esta práctica no sólo atañe en el desarrollo de habilidades metodológico conceptuales también implican las condiciones materiales para la investigación como la infraestructura física o recursos informáticos (Carpio, Canales, Arroyo, Silva, Morales, Camacho, Aguilar, Moreno, León & Pacheco, 2008).

Uno de los desafíos más importantes a los que se enfrentan los estudiantes de nivel superior o posgrado inclusive el investigador, es la redacción de resultados que obtuvo en el trabajo. Tanto el contexto escolar como en el ámbito científico es importante que exista una adecuada preparación para la aplicación de métodos de investigación general y específica. De este modo, el término de redacción científica tiene como finalidad la transmisión de manera lógica de un conocimiento sobre alguna ciencia o disciplina o para conocer los resultados de la aplicación de los conocimientos (Gómez, 1998).

3.5.2 Conceptualización y especificación de los elementos de las Habilidades Metodológico Conceptuales

Dichas habilidades son definidas como aquellas referentes a la solución de problemas de índole científico, teóricos y profesionales planteados en instituciones educativas durante la formación de en una disciplina de manera general, abarcan aspectos como el uso y manejo de herramientas conceptuales, procedimientos, técnicas, heurística y la implicación con componentes teóricos, de deducción, verificación de hipótesis y estrategias (Santoyo & Colmenares, 2016; Santoyo & Cedeño, 1986). Por otro lado, la comprensión de los modelos utilizados en la extensión de las investigaciones planteadas, conforman uno de los problemas científicos actuales, situación que aparta los objetivos principales de los que se han moldeado el constructo metodológico de las HMC (Delgado & Martínez, 2016).

Desde la perspectiva de Cedeño y Ruíz (1982) las HMC son involucradas directamente en el quehacer científico, de manera general, el aborde de ellas encamina a la solución de problemas de índole científico. Sus componentes se basan en los siguientes elementos teóricos siendo los primeros tres y metodológicos el resto de los seis componentes: 1) planteamiento del problema, como la problemática y limitación las estrategias para solucionarlo, 2) ubicación del problema, esto implica contrastar de manera congruente la teoría para fundamentar la solución de este mismo y la definición de variables 3) el planteamiento de la hipótesis, conduce a la actividad científica al uso de la estrategia para resolver el fenómeno la cual, se deben unificar las relaciones entre variables, objetivos y direccionalidad de la estrategia. El establecimiento de los siguientes elementos se caracteriza por ser congruentes con el problema de investigación 4) sujetos, 5) materiales como se lleva a cabo la investigación 6) procedimiento bajo qué condiciones se concreta, 7) organización y representación de datos como los resultados obtenidos que deben ser representados mediante gráficas, 8) análisis de datos como respuesta al a la problemática expuesta y 9) interpretación de datos, con ello, se llega comprenden los hechos, comparando los datos empíricos con los hallazgos encontrados.

Además, se componen de componentes específicos indispensables en la aplicación del método científico que permiten dar estructura al planteamiento del problema y con ello desarrollar estrategias teórico y metodológicas. Dichos componentes se denominan de la siguiente manera, la congruencia interna como la correspondencia entre el problema, método y teoría, la congruencia

externa como el nivel de análisis relacionado con el objeto de estudio en el que se diseñe el problema, así mismo la presencia forma parte de los componentes, cuya función es indicar cuando se contempla la habilidad para el desarrollo de los elementos de las HMC, por otra parte, la descripción es la elaboración explícita de la habilidad evaluada, finalmente la especificación se refiere a las características que implican el desarrollo del planteamiento, de manera general las HMC son aquellas habilidades que permiten al estudiante resolver problemas del área de conocimiento (Cedeño & Ruíz, 1982).

Torres (1985) toma en cuenta a las HMC como habilidades metódicas que se definen como un conjunto sistemático de acciones cognoscitivas y conductuales para el entendimiento de un fenómeno social, caso individual, constructo teórico o problemática. Para la solución de cualquier hecho de los anteriores es necesario el dominio de las habilidades que permitan evaluar e intervenir en un determinado hecho de las cuales se pueden desprender el: observar, describir, clasificar, medir, manipular, controlar, analizar, interpretar, explicar, comunicar, tomar decisiones etc. La formación de un psicólogo es el resultado de la acumulación de todas las prácticas, análisis e interpretaciones de las habilidades metódicas, junto el conocimiento de constructos teóricos para la efectiva solución de problemas sociales o profesionales. La aplicación de los métodos de investigación científica se puede dividir en las siguientes etapas a) delimitación del problema, b) recopilación de información directa sobre el problema c) análisis e interpretación de datos d) comunicación de los resultados de la investigación. Y para su enseñanza se fundamentan en el Sistema Único de Prácticas.

En el campo de las disciplinas se requieren del desarrollo de habilidades teóricas y metodológicas, con el fin de abordar problemas de las diversas áreas del campo científico, una de las características parte de la intervención profesional como el conjunto sistemático que se realiza en los métodos de investigación científica, es notable que el proceso antes mencionado se encamina a la directa relación a la realidad, es decir la problemática existente (Álvarez, Barrios & Velásquez, 2014; Torres, 1985). Dentro de esta perspectiva Cepeda, Santoyo y Moreno (2010) precisan la evaluación, intervención y análisis de procesos a nivel profesional debería contemplando un sistema de instrucción viable y eficiente, esto con el fin de generar un desarrollo en las bases conceptuales y metodológicas que favorezcan la formación de la comunidad científica y profesional de egresados del nivel superior.

3.5.3 Modelo de evaluación, intervención y análisis de procesos: una perspectiva instruccional

El modelo desde una perspectiva instruccional es desarrollado por Santoyo y Cedeño (1986) y se determina por la enseñanza de las HMC. Para el diseño y evaluación es necesario que incluya los siguientes elementos a) habilidades del alumno, b) habilidades desarrolladas tras el modelo implementado, c) el objeto de estudio y el nivel de análisis considerado, d) el ambiente pedagógico, es decir el nivel de apoyo que sea proporcionado y e) los resultados del estudiante al final de la instrucción del modelo, este conjunto de elementos conforma las HMC. La aplicación de ellas, se puede reflejar en la elaboración de un anteproyecto de investigación en donde se contemplan procesos como las ejecuciones de los estudiantes para desarrollar las HMC y el nivel de apoyo proporcionado en el momento de instrucción.

El modelo tiene un enfoque conductual debido a que su evaluación, intervención y análisis de procesos son parte de las conductas básicas que debe manejar un estudiante y el cual corresponde a la modalidad didáctica para la enseñanza de las HMC, el diseño instruccional conlleva elementos de contenido, apoyo didáctico y estrategias encaminadas a la solución de problemas de índole científico. Los niveles de ejecución se dividen en tres: de los cuales dos son de categorías generales, evaluación e intervención y uno clasificado como categoría de relación el análisis de procesos, por lo tanto, para trabajar con las categorías de los niveles de ejecución se debe considerar el diseño de una estrategia de enseñanza las cuales se reconocen como las conductas básicas (Santoyo & Cedeño, 1986).

Los niveles se desarrollan de la siguiente manera: 1) Evaluación, se rige por el dominio de habilidades relacionadas a planear cursos de acción como las estrategias a utilizar, precisión de variables, toma de decisiones, análisis del fenómeno, integración de propiedades elementales, formular juicios cuantitativos o cualitativos, plantear el problema, reconocer fuentes de invalidación, 2) Intervención que se relacionan con la manipulación de variables y la planificación de instrumentos coherentes a ambos elementos para la solución de problemas y 3) Análisis de procesos la cual implica la relación entre la evaluación y la intervención, por ello es catalogada como categoría de relación, por el hecho que no es independiente a ambas categorías, de manera particular se define como la congruencia entre el marco teórico y la intervención y/o evaluación, desarrolladas por el estudiante (Santoyo & Cedeño, 1986)

3.5.4 Modelo de análisis estratégico de textos científicos (MAEtxt)

Existen modelos que orientan la enseñanza de HMC como estrategias para la enseñanza de las ciencias. Diferentes enfoques enseñan las estrategias para redactar escritos dar estructura y organización, tal es el caso del modelo constructivista de la escritura, que detalla la creación textual como un proceso complejo de construcción y reconstrucción, presenta los procesos cognitivos que se determinan como estrategias para la escritura divididas en tres: planificación, redacción y revisión (García, 2015). Aunque mantiene las bases adecuadas para considerar el amplio desarrollo del manejo del uso y la función del lenguaje escrito los esquemas que maneja no contribuyen a la elaboración de textos científicos, el enfoque que mantiene es general y no tiene como objetivo desarrollar habilidades para la lectura y escritura científica.

Por ello es de debida importancia las prácticas que se implementan para la formación profesional, así mismo los métodos de enseñanza y aprendizaje que se efectúan. No obstante, el sistema educativo sigue tomando en cuenta las evaluaciones como por ejemplo los exámenes, con este método tradicional es que los estudiantes siguen inmersos en un papel de aprendizaje pasivo y no aportan ideas desde un punto de vista crítico en las resoluciones de cuestionamientos y formulaciones de problemas sociales. En cambio, el papel activo se vincula con la construcción del conocimiento que hace del estudiante autónomo, crítico y reflexivo; sin embargo, las evaluaciones que ayudan a esta construcción son poco usadas, por ejemplo, el trabajo de investigación, que propicia a la metodología (Santoyo, 2005).

Con el motivo de hacer una réplica del análisis de textos científicos Cepeda, Santoyo y López (2009), realizaron estudio en 37 alumnos del primer semestre de Psicología, se empleó un diseño de n=1 con un grupo, se empleó una línea base durante tres sesiones y el entrenamiento se dividió en dos fases. Los resultados obtenidos, se puede afirmar que los alumnos tuvieron una mejoría en cuanto a su ejecución en el análisis de textos. De las categorías más difíciles durante la línea base fueron la justificación, congruencia interna y externa, sin embargo, durante el entrenamiento incrementan considerablemente, por otro lado, en el entrenamiento las categorías de crecimiento notable fueron la conclusión propia y cursos de acción alternativos.

El Modelo de Análisis Estratégico de Textos científicos (MAEtxt) propuesto por Espinosa, Santoyo y Colmenares, (2010) se compone de una estrategia que enseña la estructura convencional como propósito fomenta conductas encaminadas a la resolución de actividades académicas y a su

vez el ejercicio profesional. Se presentan de manera general la guía, la aplicación, el diseño y categorías de intervención del modelo a) El modelo pretende ser un orientador para los lectores, tal situación los encamina a desempeñarse de manera activa en la comprensión de textos científicos, los avances de los aprendizajes se reflejan en el pleno desempeño de elaborar juicios y propuestas que aporten elementos de crítica y reflexión a los modelos de acción. b) La aplicación del procedimiento del modelo se sujeta de la APA, la base del sustento se posiciona por los conocimientos y habilidades que sugiere la ciencia y aplicación de la psicología. De manera específica en este modelo lo constituye las habilidades que resultaron ser aprendidas a través de tareas de análisis, evaluación, y comprensión que se sujetan al abordaje de literatura especializada como el proceso activo que el estudiante debe dominar. c) Está diseñado para estudiantes con el propósito de enseñar el manejo de estrategias que propicien a la comprensión de textos, es fundamentado en un sistema de categorías isomórficas y que forman parte de competencias que definen la formación de un psicólogo, d) las categorías que se dividen en categoría de la estrategia y definición en la siguiente tabla.

Tabla 1

Categorías de las estrategias del Modelo de Análisis Estratégico de Textos científicos

Ejecución	Categoría de la estrategia	Definición de la categoría
Identificación o deducción	Justificación Teórica (JT)	Descripción de las razones conceptuales para desarrollar el trabajo
Identificación o deducción	Justificación Metodológica (JM)	Descripción de las razones técnicas para desarrollar el trabajo
Identificación o deducción	Justificación Social (JS)	Descripción del impacto o relevancia social esperada del trabajo
Identificación o deducción	Supuestos Básicos (SB)	Premisas que regulen la aplicación de la teoría y el método. La aplicación depende de ellas
Identificación	Objetivo (O)	Expresión de las metas del trabajo y los medios para con consecución
Identificación, deducción, análisis	Unidad de Análisis (UA)	Propiedades del objeto de estudio en virtud de las cuales no puede dividirse.
Identificación, deducción, evaluación	Estrategia Argumentativa (EA)	Argumentos, críticas, antecedentes, contradicciones. presentados por el autor para convencer al lector

(Continuación de la tabla 1)

Identificación, deducción, evaluación	Estrategia Metodológica (EM)	Conjunto de operaciones, diseño y comparaciones para lograr el objetivo
Evaluación	Coherencia Interna (CI)	Validez experimental interna, coherencia de las secciones del texto
Evaluación	Coherencia Externa (CE)	Validez experimental externa y ecológica
Identificación, evaluación	Evaluación de las conclusiones del autor (CA)	Relación lógica entre las conclusiones del trabajo, objetivos, estrategia y resultados
Integración	Conclusión del lector (CL)	Impacto percibido del trabajo para el lector
Evaluación, planeación	Propuesta de Cursos Alternativos de Acción (CAA)	Propuestas del lector sobre nuevos estudios y estrategias basadas en el texto y la conclusión del lector

Nota: (Santoyo, 2001).

Para el estudio de habilidades estratégicas Espinosa, Santoyo y Colmenares (2010) proponen como objetivo evaluar los efectos del MAEtxt como una elección docente sobre los cursos básicos de formación, que se soporta en el modelamiento de la estrategia y la retroalimentación participaron 108 estudiantes de una licenciatura en psicología divididos en tres grupos de primer, tercero y quinto semestre, los instrumentos que se utilizaron se despliegan de la siguiente forma fueron: 1) el MAEtxt, donde se muestran las definiciones de las categorías y ejemplos de su aplicación de cada una de ellas con base a lectura de tres artículos empíricos sujetos al análisis de la conducta, además de ello se consideraron por ser tener traducción al español y ser breves el máximo de páginas consto de un total de 10 y el mínimo de cuatro, 2) formato de guía de análisis de textos donde se incluyen las categorías a resolver y 3) cuestionario de validación social del modelo. Los resultados obtenidos demuestran que en la evaluación inicial quienes presentan valores más bajos son los estudiantes de primer semestre manifestando dificultades principalmente en las categorías de justificación teórica, supuestos básicos, congruencia externa, y cursos de acción alternativos. Por otra parte la aplicación del modelo a lo largo del semestre se observa un aumento significativo de los tres grupos, la práctica del análisis de los artículos conforma un incremento gradual del dominio de los temas afines con la capacidad de relacionar conceptos, y creatividad en la planeación, en cuanto a las categorías el incremento significativo de manera general fue de un 80% siendo los de primer semestre los de porcentajes más bajos y el formato de la validez social de igual manera manifiestan un incremento las habilidades al final del

curso a comparación del inicio del proceso. Estas manifestaciones de resultados significativos demuestran que la aplicación del modelo desarrolla habilidades que el estudiante psicología debe manejar en el momento de la lectura de textos al identificar y analizar conceptos de niveles graduales.

El desarrollo del modelo, especifica su análisis en los textos científicos cuyo motivo surge del problema de la comprensión lectora que hay en el ámbito educativo desde el nivel medio superior y que puede llegar a afectar el nivel posgrado. Se ha comprobado que la comprensión es una destreza académica que gira en torno al nivel básico, después de esto, la enseñanza de la habilidad pasa desapercibida. Desde esta perspectiva el modelo tiene como finalidad que todo texto se pueda analizar. En la siguiente tabla se presenta las categorías del MAExt y los elementos que el lector debe desempeñar al leer un texto empírico.

Tabla 2

Componentes que el lector debe desempeñar en el análisis de textos científicos

Categoría del MAExt	Elementos que debe desempeñar el lector
Justificación Teórica (JT)	Analizar la justificación del impacto esperado en la investigación
Justificación Metodológica (JM)	Examinar la elaboración de técnicas utilizadas
Justificación Social (JS)	Como se llevó a cabo el promover el bienestar humano
Supuestos Básicos (SB)	Sustentar los principios de la explicación, en el modelo, no es conveniente cuando el material es leído de corrido (memorizar) sino ser activo en la habilidad de comprensión
Objetivo (O)	Se analiza el grado en que el autor logro lo propuesto, es decir lo que pretende transmitir mediante argumentos dirigidos a un fin
Estrategia Argumentativa o metodológicas	Identificación de como el investigador llevo a cabo la investigación bajo que razones y como planifico la información
Coherencia interna o externa	Analizar si el contenido tiene una estructuración lógica de los componentes del planteamiento, el conjunto de objetivo, estrategias y conclusiones deben ser acordes a los supuestos básicos y las justificaciones
Evaluación de conclusiones del autor	Los lectores deben ser capaces de evaluar las conclusiones, diferenciando el objetivo con los resultados

(Continuación de la tabla 2)

Conclusión propia del lector	Partir del punto vista crítico donde se pueda considerar que fallas o aciertos se identificaron
Propuesta de cursos de acción alternativa	Lugar donde el lector debe ser capaz de generar nuevos procedimientos o propuestas de intervención.

Nota: (Santoyo, 2012).

Cepeda, Santoyo y López (2015) realizan un estudio de cual pretenden evaluar y aplicar la estrategia de análisis y evaluación de textos científicos para mejorar la habilidad de los alumnos en el análisis y comprensión lectora en 40 alumnos de primer semestre de Psicología, utilizando un grupo experimental y uno control. El entrenamiento se llevó cabo en tres fases, en la primera se presentó la estrategia de análisis de textos científicos, en la segunda discriminación y manejo de contingencias y en la tercera el entrenamiento de la estrategia para en análisis de los artículos, finalmente se aplicó una última evaluación mediante la lectura de un texto el cual tuvieron que dar respuesta a un cuestionario, las ejecuciones se calificaron con los puntajes propuestos por Santoyo, Colmenares Morales y Flores en el 2005. Los resultados obtenidos se reflejaron en el incremento de habilidades principalmente en objetivos, cursos de acción alternativos y con menor porcentaje congruencia interna y externa, de manera general a lo largo del entrenamiento se dio un incremento del 40 al 80%, siendo los del grupo experimental con mayor puntaje.

Otro estudio relevante lo realizan Santoyo y Colmenares (2016), en donde elaboran criterios de evaluación (rúbrica) para las ejecuciones obtenidas por el MAEtxt de una muestra de 43 participantes de la carrera de Psicología. El estudio comenzó con las ejecuciones de los participantes sin recibir ningún tipo de apoyo, seguido de ello recibieron un entrenamiento de la relevancia de la lectura estratégica. La elaboración de la rúbrica fue evaluada por tres jueces para su confiabilidad, dicho instrumento fue diseñado para valorar las ejecuciones obtenidas tras analizar textos empíricos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes, primero los puntajes más bajos obtenidos en la primera evaluación se centran en las categorías de justificación, supuestos básicos y estrategia argumentativa. En segundo lugar, los resultados de la intervención arrojan que hay un incremento gradual de todas las categorías, las que tuvieron un mayor puntaje son cursos de acción alternativos y conclusiones del autor y entre las categorías con menor puntaje se encuentran justificación, supuestos básicos y unidad de análisis, no obstante, cabe destacar que todas tuvieron un avance significativo a pesar de que no se logran obtener puntajes máximos.

3.5.5 Evaluación de las Habilidades Metodológico Conceptuales (estudios)

El objetivo de evaluar y aplicar estrategias de las HMC es de gran importancia debido a su relación con la enseñanza de la ciencia. Cedeño y Ruíz (1986) diseñaron un instrumento para evaluar las HMC, de los cuales tomaron en cuenta participantes de la carrera de Psicología, divididos en tres grupos, de primer semestre, cuarto semestre y los expertos, leer un enunciado en general, a partir de ello, desarrollar un proyecto de investigación para resolver el problema planteado. La evaluación se determinó por un instrumento que constó de 138 reactivos, dividido en componentes teóricos y metodológicos de las HMC. Los resultados indicaron que la elaboración del instrumento fue factible para evaluar las HMC, debido a que se encontraron diferencias en las ejecuciones de las muestras, siendo el grupo de expertos quienes presentaron mayor puntaje en las habilidades de problema con 100%, seguido de hipótesis y análisis de los datos con 70%, además las que se colocaron entre el 60% fueron marco teórico, sujetos, procedimiento y las habilidades más bajas teniendo porcentaje entre el 40 y 50 fueron los materiales, representación e interpretación, el grupo de cuarto semestre manifestó un 60% en problema y sujetos como más altos y respuestas más bajas desde representación, análisis e interpretación por debajo del 20% por último los de primer semestre tuvieron resultados de todos los componentes por debajo del 30%.

Cepeda, López y Santoyo (2013) de igual manera presentan resultados relevantes acerca de la relación entre la paráfrasis y el análisis de textos donde plantearon como objetivo evaluar la emisión parafrástica relacionado a las categorías propias de las HMC, la muestra se conformó de 37 estudiantes de los primeros semestres de Psicología, como medición se utilizó un cuestionario de evaluación de análisis de textos y un artículo teórico apegado a las normas APA. El diseño que se empleó fue no experimental-transversal, en donde se realizó una sola medición del grupo en un momento específico. El estudio se dividió en dos etapas la primera fue la aplicación del cuestionario y el resumen de artículo y como segunda fase se aplicó la intervención. Los resultados demostraron que las categorías de mayor desempeño entre la muestra estudiada fueron objetivos con un 50%, supuestos básicos y estrategia del autor con un 35% y unidad de análisis y justificación con un 25% y entre las categorías de bajo dominio se encontraron las de congruencia interna y externa, conclusiones propias y cursos de acción alternativos por debajo del 25%. Además, también se estudió la correlación de ambas variables planteadas, donde se obtuvo que a mayor ocurrencia de la paráfrasis sinónima sintáctica mayor será la ejecución del análisis de textos.

3.6 Programas de intervención en la habilidad de redacción de textos científicos

3.6.1 Análisis funcional de la escritura de textos científicos

Hemos tratado a lo largo de los temas las dificultades de redacción que puedan presentar los alumnos de licenciatura o posgrado y las variables que puedan estar influyendo para una inadecuada producción de textos científicos. En cambio, las investigaciones en relación con intervenciones en redacción científica siguen siendo escasas, como se pudo analizar anteriormente los estudios van encaminados a evaluaciones generales, pocos estudios contribuyen con la enseñanza específica del repertorio de habilidades para la enseñanza de las HMC y la producción de textos. A continuación, se presentan investigaciones que se han realizado en ambos niveles educativos respecto a la redacción de textos científicos de apartados específicos, en ellas se han considerado criterios significantes con propuestas que utilizan para el desarrollo de la cultura científica

Pacheco, Reséndiz, y Mares (2010) con la importancia de brindar estrategias para promover el desarrollo de habilidades escritoras, plantearon como objetivo determinar las diferencias entre los escritos de 15 alumnos de los primeros semestres de la carrera de Psicología a comparación de 11 los de sexto semestre, evaluando la coherencia y cohesión entre los vínculos de párrafos y la pregunta de investigación. Al obtener el resultado del primer punto antes mencionado, el grupo de primer semestre obtuvo 6.6% en sus escritos y los de sexto semestre 63.3% y en el segundo punto los de primer semestre ocuparon un 93.3% sin embargo el 36.6% de sexto semestre no logró ninguna vinculación. De manera específica en la coherencia y cohesión de la relación entre datos, planteamiento de la pregunta de investigación y relación entre los resultados y la pregunta de investigación los de sexto semestre presentaron mayor relación explícita coherencia y cohesión de estos tres elementos a comparación de los de primer semestre que alcanzan la relación implícita o por ejemplo en el planteamiento de la pregunta hay una relación ausente de los escritos. Los resultados demostraron que es necesario el aporte del apoyo pedagógico de los docentes, cuando se entrenan las habilidades científicas los estudiantes de manera gradual presentan el dominio de las herramientas metodológicas.

En otro estudio Pacheco (2010) tomó en cuenta la participación de un profesor y 27 alumnos de la licenciatura de Psicología, durante la sesión uno se evaluó la lectura y escritura mediante un artículo experimental. En la primera sesión se les proporcionó un cuestionario

referente al título, antecedentes, justificación, propósito, metodología, resultados y conclusiones, con el propósito de identificar la estructura de una investigación empírica y plantear preguntas de investigación de tres artículos diferentes, se les dio 90 minutos para resolver lo pedido, los que obtuvieron resultados más altos se clasificaron como el grupo experimental y los más bajos grupo control. En la segunda sesión se trabajaron con dos artículos, el primer grupo se les presentaron ejemplificaciones el planteamiento de pregunta de investigación y los tipos de párrafos de introducción del artículo, a los del segundo grupo sólo se les dio leer individualmente. En la tercera sesión el primer grupo junto con el docente elaboraron las preguntas de investigación de los tres artículos, junto con la elaboración de un párrafo introductorio, el grupo control no participó en esta actividad, Y por último en la sesión cuatro ambos grupos realizaron un anteproyecto de los artículos revisados. Los resultados de la primera sesión dividieron a seis participantes en el grupo experimental y seis al grupo control, en la segunda sesión todos los estudiantes respondieron adecuadamente a la clasificación de párrafos, en la tercera sesión los estudiantes tuvieron dificultades con el tipo de párrafo de planteamientos derivados, lo cual define que no realizan aportaciones propias a los párrafos.

Las evidencias anteriores formulan que la postura del modelo instruccional mejora las habilidades de escritura para la realización de un proyecto de intervención en medida con el modelamiento docente, de esta manera se refuerzan las aportaciones donde se mencionan que la escritura no es una práctica que se desarrolle de manera independiente, ésta dependerá de las funciones activas que desempeñan los docentes.

Los resultados del estudio de Ortega, Pacheco y Carpio (2014) tomaron como muestra 20 estudiantes de nivel superior que cursaban el segundo semestre de la carrera de Psicología de la FES Iztacala. Fueron asignados en cuatro grupos ejecutivo, ejecutivo correctivo, ejecutivo correctivo ejemplificativo y ninguna consecuencia. El procedimiento se desarrolló en tres momentos 1) presentación de figuras 2) exposición a consecuencias y 3) modificación de textos realizados, y se les aplicó la evaluación ELECO, para identificar las conductas escritoras, sobre la descripción de figuras geométricas, como resultados específicos en la primera evaluación todos los grupos se situaron en imprecisos a pesar de que ninguno alcanzó el nivel más alto denominado muy preciso, los grupos se catalogaron en nivel preciso en sus escritos después de la exposición a consecuencias. designaron que el desarrollo de interacciones escritoras consiste en gran parte en

la exposición de consecuencias que se puedan facilitar, es decir en la medida en la que se puedan implementar consecuencias de tipo, ejecutivo, correctivas o ejemplificativas sobre la precisión y coherencia de textos. Cuando los estudiantes universitarios se les proporciona apoyo para corregir errores ortográficos y ejemplificaciones de cómo realizar correcciones en la escritura, el desempeño en la elaboración de textos es más precisa y coherente, esta práctica forma de manera progresiva la condición para regular su propia conducta escritora.

Partiendo de esta problemática Padilla, Solorzano y Pacheco (2009) en su investigación plantean como objetivo analizar los efectos de entrenar, clasificar, y reformular diferentes tipos de párrafos que tiene efecto sobre el comportamiento escritor. Se recogió una muestra de 11 alumnos pertenecientes a nivel posgrado en psicología. El estudio se conformó en grupo experimental y grupo control. Se utilizó para la línea base el entrenamiento y la evaluación de la comprensión lectora y la constitución escrita de artículos científicos del área interconductista. El entrenamiento en la sesión uno los estudiantes clasificaron párrafos, y la sesión dos realizaron la lectura de un artículo, identificaron párrafos que se puedan vincular a la investigación, identificar preguntas de investigación, parafrasear e identificar variables del estudio. Los resultados obtenidos fueron que el grupo control pudo identificar en un 86% los elementos de un artículo científico, en cuanto a la pregunta de investigación la mayoría en la primera evaluación no pudieron plantearla, en la identificación de párrafos muestran dificultades específicamente en identificar variables.

Las conclusiones derivadas nos dan como resultado que las prácticas escritoras toman vital importancia con la finalidad de responder activamente a las exigencias que se presentan en el nivel superior, que se relacionan con el empleo de habilidades escritoras relacionado a los textos científicos la investigación del análisis de la escritura resulta ser escasa en la investigación, existen pocos datos empíricos que presenten como evaluar e intervenir planeando y diseñando estrategias didácticas específicas para la escritura de textos científicos, específicamente en alumnos universitarios mexicanos (Pacheco, Reséndiz, Mares, 2010; Pacheco & Villa, 2005). Las conclusiones derivadas pueden centrarse en la falta de estudios donde integren la lectura y redacción de textos científicos, como se puede observar las investigaciones analizadas se caracterizan por tomar en cuenta subgrupos del quehacer científico, sin embargo, ninguna de ellas engloba los procesos antes mencionados, por lo que resulta importante incluir las habilidades que lleven a desarrollar proyectos científicos.

3.7 Justificación

Una de las metas educativas de las licenciaturas del país es alentar a los estudiantes a que puedan culminar dicho nivel de manera satisfactoria con la obtención de un título, no obstante, López, et al (1989) consideran que actualmente se tienen índices bajos de titulación de los alumnos, en las modalidades de la elaboración de un trabajo de investigación por tesis o artículo científico; en este aspecto el estudiante debe tener el dominio del campo profesional y además el dominio de estrategias de comunicación científica, este aprendizaje se establece mediante seminarios de investigación que se llevan a cabo como parte de los ejes formativos del plan de estudios de la mayoría de las licenciaturas del país. Es necesario cuestionarse si los programas educativos por estas modalidades de titulación cumplen con los objetivos académicos.

Desde esta perspectiva a pesar de que existen intenciones de calidad académica a partir de los índices de titulación y eficiencia terminal, la realidad es que los estudiantes en este nivel tienen carencias metodológicas que les impide proponer y desarrollar un protocolo de investigación aunado a ello como señala Martín (2012), existe un bajo dominio de la redacción científica. Al ingresar a nivel superior, los alumnos se enfrentan a las necesidades y exigencias que demanda este nivel, lo cual desencadena una serie de factores que repercuten en su crecimiento académico. Tal como lo menciona (Cruz, 2014) uno de los objetivos que se deben cumplir, es la escritura de la tesis como aquella actividad para difundir el conocimiento y evidencia empírica, resultado de promover nuevos aportes al ámbito científico (Padilla, Solorzano & Pacheco, 2009). Sin embargo, el desarrollo de esta competencia requiere de habilidades que no se enseñaron con anterioridad, esto refiere que la enseñanza de la escritura no es prioridad en nivel medio superior o superior.

Efectivamente, durante el nivel superior los planes de formación deben ser encaminados a la construcción de habilidades que inciten al pensamiento crítico de la ciencia, contrario a lo que se piensa que el conocimiento permanece como verdades incuestionables. Además, es fundamental que la enseñanza de tales habilidades sea prioridad en el nivel superior. No obstante, es un hecho que cuando existe bajos niveles de comprensión lectora, es aún más complejo poder trasladar este análisis a un escrito y con ello poder redactar textos científicos, por ello la importancia de la formación científica radica en comprender el proceso constructivo de la ciencia y que la enseñanza no sea dirigida solamente hacia los aspectos teóricos, sino que el sistema formativo favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje con base a las competencias científicas en la práctica.

Sin embargo, para que esto suceda es necesario apegarse a modelos que guíen adecuadamente al análisis y construcción de textos científicos. De ello surge que hay una marcada iniciativa por generar modelos o programas que ayuden a la creación de toda clase de textos, sin embargo, la mayoría de ellos tiene un perfil muy general, que no tienen como objetivo desarrollar habilidades para la lectura y escritura científica. El Modelo de Análisis de Textos Científicos propuesto por Santoyo y Colmenares (2010) Es una guía que proporciona categorías específicas para ubicar y evaluar características esenciales de los textos científicos. Además, proporciona un sustento empírico que permite ampliar los procesos de análisis y síntesis lo que representa una adecuada guía para redactar textos científicos. Por otra parte, hay autores que se especializan en elaboración de hipótesis, preguntas de investigación (Pacheco, Reséndiz, & Mares, 2010; Pacheco, 2010) etc. Aunque los aportes brindan elementos importantes, es necesario abordar los procesos de lectura y redacción científica de manera integral.

De ahí que, un modelo integrador sea aplicado a diferentes disciplinas, en tal caso la Licenciatura en Comunicación Humana perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos tiene dentro de su plan de estudios formar profesionistas con el dominio de distintos ejes entre ellos el metodológico, éste se imparte mediante seminarios de investigación, donde el objetivo, es realizar la redacción de un protocolo de investigación para que los estudiantes puedan optar por la modalidad vía tesis. Por ello la propuesta de aplicar un modelo integrador promueve que los estudiantes se vean implicados en la enseñanza de Habilidades Metodológico Conceptuales, cuyo objetivo es que desarrollen habilidades y competencias específicas en el medio académico y científico propiciando al pensamiento reflexivo, crítico y creativo, solución de problemas, toma de decisiones, creación y aplicación del conocimiento.

La justificación se centra en la necesidad de identificar las necesidades de los estudiantes de la Facultad de Comunicación Humana y con ello se fortalezcan las habilidades mencionadas, lo que responde a uno de los objetivos al plan de desarrollo institucional actual lo que implica que se integren de manera activa en la enseñanza y aprendizaje y con ello se puedan desarrollar competencias investigativas. Por este motivo es idóneo que durante este nivel los estudiantes puedan desempeñarse adecuadamente en el ámbito de la investigación, esto implica el dominio de la redacción científica. Aunado a ello, es importante destacar que los estudios de esta índole son poco profundizados en el estado de Morelos. Tras esta demanda la propuesta de un curso taller de

redacción científica, atiende a la baja demanda que existe actualmente en el país debido a que es poca o nula la existencia de alguna materia formativa que se vincule con la redacción de textos científicos y la lectura de los mismos. Por lo que es de suma importancia diseñar un programa promotor de redacción estratégica para su uso en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). De este modo se considera importante que este programa promotor de análisis de textos se implemente en estudiantes de licenciatura permitiendo con ello mejorar habilidades y competencias para su desarrollo profesional, fortaleciendo habilidades necesarias que les permitan aspirar a un posgrado tanto en la UAEM como en cualquier otra universidad.

El objetivo general de este proyecto es proponer y generar un modelo que favorezca de manera específica el desarrollo de la escritura estratégica para la producción de textos científicos, sobre todo el efectuar nuevos cambios que beneficien a la comunidad de licenciatura incluso a diferentes campos disciplinares con el fin de atender un problema que las universidades presentan desde nivel superior y conducen inapropiadamente a nivel posgrado. Por ello la elaboración de un proyecto científico puede ser un obstáculo cuando se tiene dificultades en la redacción, sin embargo, cabe destacar que las carencias no sólo se atribuyen al desempeño del alumno también, se rigen por el motivo de no tener prácticas de enseñanza por parte de los docentes que se integren en dicho nivel y además el acercamiento a una investigación, este tipo de dificultades obstruyen para la construcción de un texto científico y puede repercutir en su desempeño académico y titulación.

CAPÍTULO 2

MÉTODO

Objetivo General: Diseñar e implementar un programa promotor del desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana desde una perspectiva conductual.

Objetivos específicos:

- Establecer un diagnóstico inicial de las habilidades cognoscitivas de los participantes de la licenciatura de Comunicación Humana.
- Aplicar una línea base, para lectura estratégica por medio de un artículo científico del área disciplinar de Comunicación Humana
- Diseñar un curso-taller promotor de la redacción estratégica de textos científicos en estudiantes de Comunicación Humana con base en principios conductuales.
- Entrenar la redacción estratégica de textos científicos en Comunicación Humana a través de un curso-taller.
- Identificar si existe una correlación entre los resultados de lectura y redacción detectando los efectos del curso-taller en habilidades generales y específicas de la redacción de textos científicos, en estudiantes de la Facultad de Comunicación Humana.

Propuesta de intervención: La intervención se llevó a cabo mediante un curso-taller, de una duración de 18 sesiones (véase el anexo 1), dividido en tres módulos distintos. El primero se llevó a cabo la lectura de textos científicos y en el segundo tercero el desarrollo de un anteproyecto de investigación, cabe destacar que el módulo tres sólo se utilizó como complemento para que los participantes desarrollaran resultados a partir de los artículos analizados, lo cual no compromete la elaboración de un anteproyecto de investigación. Se utilizaron distintos niveles de apoyo a lo largo de los módulos. Descrito en la siguiente tabla.

Tabla 3

Propuesta de intervención para desarrollar habilidades para la redacción de textos científicos

Módulos de la intervención	Elementos	Descripción
	Introducción	En este módulo se propuso que los lectores ubiquen y evalúen las categorías que se proponen en el MAEtxt, para analizar los textos científicos.

(Continuación de la tabla 3)

Módulo 1	Artículos empíricos	8 artículos empíricos de una temática específica “Desarrollo de la lectoescritura en nivel básico”.
	Nivel de apoyo proporcionado	<ul style="list-style-type: none"> • 3 artículos de utilizó el modelamiento de las categorías (máximo). • 3 artículos se manejó el reforzamiento de las categorías (medio). • 2 artículos se empleó el nivel de apoyo nulo.
	Criterios de evaluación	Rúbrica propuesta por Espinosa y Santoyo (2007) con algunas modificaciones.
Módulo 2	Introducción	Durante este módulo se planteó elaborar un anteproyecto de investigación, donde se incluyera la elaboración de los primeros elementos del anteproyecto como: problema de investigación, conjeturas e hipótesis, planteamiento del problema y construcción del método.
	Nivel de apoyo proporcionado	<p>Para cada elementó se estipuló lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelar o ejemplificar como planear, estructurar y redactar segmentos del texto. • Corregir segmentos del texto, mediante evaluaciones entre pares y sugerencias de correcciones en equipos.
	Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de cotejo del Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association (2017). • Los elementos del Instrumento para evaluar habilidades metodológico conceptuales propuesto por Cedeño y Ruíz (1982) apartado de hipótesis
Módulo 3	Descripción	En relación con el módulo 3 se planeó que generará la propuesta de análisis de resultados, así como su discusión.
	Nivel de apoyo proporcionado	<p>Para cada elementó se estipuló lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelar o ejemplificar como planear, estructurar y redactar segmentos del texto. • Corregir segmentos del texto, mediante evaluaciones entre pares y sugerencias de correcciones en equipos.
	Criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de cotejo del Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association (2017). • Los elementos del Instrumento para evaluar habilidades metodológico conceptuales propuesto por Cedeño y Ruíz (1982) apartado de hipótesis

Nota: Elaboración propia

Hipótesis nula: Si se optimizan las habilidades metodológico conceptuales mediante una intervención no mejorará la redacción de textos científicos.

Hipótesis Alternativa Si se optimizan las habilidades metodológico conceptuales mediante una intervención mejorará la redacción de textos científicos.

Variables

1. Programa de intervención (curso-taller)
2. Habilidades metodológico conceptuales
3. Redacción científica
4. Planeación

Tipo de estudio: Prospectivo, comparativo y correlacional

Diseño de investigación: Se utilizará un diseño de criterios cambiantes para la conducta de redactar (Barlow & Hersen,1988).

Participantes: Se tomó una muestra no probabilística intencional de 15 alumnos de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, de los cuales 13 fueron mujeres y 2 hombres de séptimo semestre con una edad promedio de 22 años.

Escenario: Un aula de la Facultad Comunicación Humana de la UAEM, equipada con sillas y mesas para los estudiantes, pizarrón, equipo de cómputo y proyector digital, con iluminación natural y artificial.

Instrumentos: Para llevar a cabo la evaluación de los análisis de textos científicos se tomaron en cuenta las Categorías del Modelo de Análisis Estratégico de textos propuesto por Espinosa Santoyo y Colmenares (2011). Se consideraron 11 categorías isomórficas que imponen orden y estructura a la interacción entre el lector y un texto empírico, y diferentes niveles de ejecución implementados por cada categoría de esta manera para realizar la justificación, supuestos básicos y objetivos se requiere de identificar o deducir, en la unidad de análisis se puede identificar, deducir o analizar, en cuanto a las estrategias argumentativa y metodológico se necesita identificar, deducir o evaluar, en relación a la congruencia interna, externa y evaluación de las conclusiones del autor solicita sólo evaluar, en cambio en conclusiones se debe realizar el nivel de ejecución de integrar y por último en los cursos de acción alternativos se debe evaluar y planear.

Para realizar la evaluación de los avances de la redacción científica se contemplaron dos instrumentos el primero propuesto por Cedeño y Ruiz (1982) el cual contiene 138 reactivos de carácter dicotómico del cual toma en cuenta 9 elementos como componentes de las HMC entre ellos el problema, marco teórico, hipótesis, sujetos, materiales, procedimiento, representación,

análisis e interpretación, y consta de cinco aspectos a evaluar presencia, descripción, especificación, congruencia interna y congruencia externa de esta manera su seguimiento sistemático permite evaluar las HMC (véase anexo 2). Y para evaluar la redacción científica apegado a las normas APA se utilizó una lista de cotejo del Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association (2017) la cual consta de 108 reactivos de tipo dicotómico y distintos componentes para evaluar la estructura y contenido del manuscrito científico conformado por consideraciones generales, datos de los autores, resumen, introducción, método, resultados, discusión y referencias (véase anexo 3)

Para establecer el diagnóstico inicial, se realizó la aplicación de las tareas de la Batería de las Funciones Ejecutivas de torre de hanoi y laberintos (Flores, Otrosky & Lozano, 2008). En ambas tareas se utilizaron diferentes rangos de eficiencia que marca la prueba, siendo los siguientes 1 “nada eficiente”, 2 “poco eficiente”, 3 “eficiente”, 4 “muy eficiente y 5 “sumamente eficiente” que se evidenciaron al desempeñar actividades de planeación. Para la aplicación de torres de hanoi se tomó en cuenta desplazar tres discos (3d) y cuatro discos (4d) del primer poste a los dos siguientes, además se evaluaron dos factores, la precisión (planeación, número de movimientos realizados) y rapidez (tiempo) estimados por cada tarea. Y en la segunda tarea, se aplicaron cinco laberintos de dificultad creciente, es decir aumentando la planeación con mayor anticipación, respetando los límites de los cuales se tomó en cuenta la evaluación de tres factores atravesar (exactitud de movimientos), planeación (precisión) y tiempo de ejecución (rapidez).

Procedimiento

Selección: Para dar inicio, se presentó el proyecto a las autoridades competentes de la Facultad de Comunicación Humana a fin de obtener el permiso para aplicar la intervención. Posteriormente se invitó a participar a estudiantes de la facultad a una reunión plenaria en la cual se expusieron los objetivos del proyecto, aquellos que se manifestaron interesados firmaron un consentimiento informado, el cual contenía las etapas que del proyecto además de los beneficios y riesgos tras la participación. La segunda sesión constó de la aplicación de una línea base, en donde se tomó en cuenta la lectura de un texto empírico de acuerdo al área disciplinar de Comunicación Humana, titulado “Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español” por Cadavid, N., Jiménez, S., Quijano, M.C., y Solovieva, Y, (2019), en idioma español de 14 páginas. La sesión tuvo una duración de dos horas, los participantes leyeron el artículo establecido con el propósito

de identificar, deducir, evaluar, analizar e integrar 11 categorías del MAEtxt de las cuales se identifica la justificación, supuestos, básicos, objetivo, unidad de análisis, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, conclusiones del autor, conclusiones del lector y cursos de acción alternativos, cabe destacar que no se les brindó ningún tipo de apoyo, seguido de ellos respondieron el formato “Análisis de textos científicos” (véase el anexo 4), conforme el análisis que desempeñaron.

Intervención: Todos los participantes acudieron a un total de 18 sesiones de dos horas cada una, dos veces a la semana al Curso-taller “Redacción Estratégica de Textos Científicos”, el cual constó de tres módulos. En el primero se propuso que los lectores ubicaran y evaluaran las categorías que se proponen en el MAEtxt para analizar los textos científicos, de esta manera en la primera sesión se explicó cada una de las categorías del modelo y la ejecución que tuvieron que desempeñar como lectores. En las siguientes sesiones se analizaron en total ocho artículos de la temática “Desarrollo de la lectura, en nivel básico” que estuvieran en idioma español y con una extensión de entre 15 a 25 hojas. El nivel de apoyo que fue proporcionado en este módulo fue distinto y se describe en la tabla 4.

Tabla 4

Niveles de apoyo implementados en el módulo uno (lectura estratégica de textos científicos)

Nivel de apoyo	Descripción conductual del nivel de apoyo proporcionado.
Nivel de apoyo máximo	Durante el primer nivel de apoyo se manipularon distintas conductas, al inicio sólo se trabajó con identificar, y hacer copia textual de los análisis de textos científicos y al final del apoyo, hacer análisis del texto con ayuda del interventor y de manera grupal. En este nivel, los términos de trabajo para los participantes y el apoyo que proporcionó el interventor, fueron los siguientes: a) el análisis de las categorías, sin que ellos intervinieran de manera activa, y el interventor intervenía de manera total, b) análisis de textos científicos con apoyo del interventor quien proporcionaba retroalimentación a las ejecuciones de los participantes y del grupo quienes encontraban puntos de coincidencias y desacuerdos de las ejecuciones c) calificación de las ejecuciones por parte del interventor de manera grupal.
Nivel de apoyo medio	El segundo nivel de apoyo estuvieron involucradas conductas como análisis de emisión de juicios e integración de elementos de las HMC con material de apoyo. De esta manera los términos de trabajo para los participantes e interventor fueron los siguientes: a) Abordaje de análisis científicos de los participantes con menor apoyo del interventor para realizar

(Continuación de la tabla 4)

	ejecuciones, el interventor brindó material de apoyo como tablas de las categorías donde incluyeran la ubicación, definición y ejemplos de análisis. Contrario al nivel anterior de apoyo, el participante tuvo un papel más activo no sólo en el análisis de textos sino también en la calificación de estos, como apoyo para realizar sus ejecuciones en equipos y parejas.
Nivel de apoyo nulo	El último nivel de apoyo proporcionado se centró en que el interventor no fuera participe en los análisis de las ejecuciones de los participantes así mismo no brindó materiales de apoyo. De manera individual los participantes analizaron los textos científicos utilizando las habilidades para desempeñarse de manera activa en los análisis de textos científicos, teniendo como límite de tiempo dos horas.

Nota: Elaboración propia

Para evaluar los avances del módulo uno se utilizó la rúbrica propuesta por Espinosa, Santoyo y Colmenares (2010), cabe destacar que se realizaron modificaciones agregando un valor en la evaluación (véase anexo 5). En relación al segundo modulo se estipuló que los participantes elaboraran un anteproyecto de investigación, donde se incluyera la elaboración de los primeros elementos del anteproyecto siendo los siguientes: portada, problema de investigación, conjeturas e hipótesis, planteamiento del problema y construcción del método, éste se llevó a cabo durante 8 sesiones. Y en el tercer modulo se incluyó como una propuesta de estrategia didáctica para que los participantes analizaran los resultados de los artículos analizados, realizado en 5 sesiones, lo cual no comprometió la elaboración de un anteproyecto de investigación para analizar sus resultados. Para la realización de los anteproyectos los participantes tuvieron distintos niveles de apoyo los cuales se presentan en la *tabla 5*, cabe destacar que, contrario al módulo uno el nivel del apoyo no fue de manera decreciente, el módulo dos y tres constan de la enseñanza de distintos elementos para redactar. Es decir, el interventor modeló y ejemplificó cada uno de los elementos de las HMC, utilizando al inicio y final los mismos niveles de apoyo, por cada elemento enseñado.

Tabla 5

Niveles de apoyo implementados en el módulo dos y tres (redacción de textos científicos)

Nivel de apoyo	Descripción conductual del nivel de apoyo proporcionado.
Nivel de apoyo máximo	El nivel de apoyo máximo se brindó al inicio de los módulos, con ello el interventor modeló y ejemplificó como planear, estructurar y redactar ejemplos de los apartados de un anteproyecto de investigación. Los participantes conocían el procedimiento de cómo realizar los apartados.

(Continuación de la tabla 5)

Nivel de apoyo medio	El participante se desempeñó de manera activa, para redactar los cada uno de los apartados, recibiendo retroalimentación del interventor (asesorías) y retroalimentación de otros participantes por medio de evaluaciones entre pares, utilizando la lista de cotejo del Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association (2017).
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por último, para la calificación de los últimos dos módulos se tomaron en cuenta dos instrumentos el primero el Instrumento para evaluar Habilidades Metodológico Conceptuales propuesto por Cedeño y Ruíz (1982) y el segundo una lista de cotejo del Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association (2017). Al finalizar las sesiones los participantes entregaron como producto final un anteproyecto de investigación conforme a las normas APA, en la última sesión se hizo entrega y devolución de resultados.

Evaluación: Para la evaluación se consideró a un panel de expertos, para hacer la validación de la calificación de los anteproyectos es decir para esta evaluación no se incluyó el apartado de resultados, del Instrumento para evaluar HMC, propuesto por Cedeño y Ruíz se contemplaron los apartados de problema, marco teórico, hipótesis, sujetos, materiales y procedimiento y en la lista de cotejo del Manual de estilos de publicaciones de la APA los apartados considerados fueron consideraciones generales, datos de los autores, resumen, introducción y método. El panel se conformó por una Doctora y un Doctor de Psicología pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por su trayectoria relacionados con la evaluación de proyectos de investigación. El propósito se enfocó en evaluar los anteproyectos de investigación realizados por los participantes y comparar las calificaciones entre la evaluadora y los jueces.

Duración: El programa de intervención tendrá una duración total de 40 horas.

Aspectos éticos: Tomando en cuenta los principios éticos, se creó un consentimiento informado (véase anexo 6) para que los participantes decidieran formar parte del proyecto. En dicho documento se mencionó el propósito y las etapas que se llevarían a cabo como la evaluación inicial, entrenamiento y devolución de resultados; además de los beneficios que obtendrían como el desarrollo de un anteproyecto de investigación y riesgos como presentar fatiga, frustración o ansiedad. Además, se garantizó la confidencialidad y responsabilidad del manejo de resultados de cada participante, así como informar a la persona de la libre decisión de retirarse en el momento que desee sin ser obligado a permanecer al curso-taller.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Diagnóstico

Los resultados del diagnóstico de las habilidades de planeación arrojan lo siguiente (figura 1) quienes mejor logran realizar ambas tareas de tres y cuatro discos son los participantes 5, 7, 9, 10 y 13, por lo que un tercio de la muestra tiene buen desempeño en la planeación y rapidez. Por otra parte, los participantes que mejor logran realizar el primer desplazamiento (movimiento de 3 discos) son el 5, 7, 9, 10, 13 y 15, quienes presentan mayor cantidad de dificultades son los siguientes participantes 2, 3, 11, 12 esto indica que muestran dificultades para llevar a cabo la capacidad anticipada de planeación.

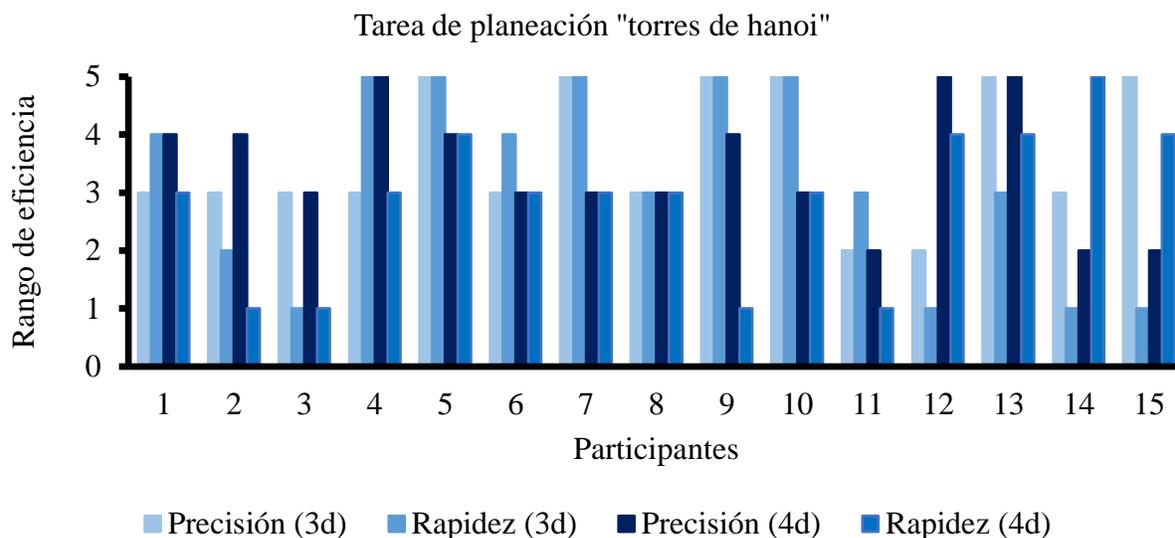


Figura 1 Resultados de la tarea torre de hanoi de la muestra estudiada, evaluación de planeación en precisión y rapidez.

En lo que corresponde a la segunda tarea, donde se resolvieron cinco laberintos de complejidad creciente, se evaluaron tres condiciones diferentes, la primera realizar el trazo del lápiz sin tocar ni atravesar las paredes (exactitud de movimientos) la segunda la capacidad de planeación (precisión) y el tiempo de ejecución (rapidez). Con ello se observa en la figura 2, la exactitud que desempeñaron al realizar la tarea, la mayoría son “eficientes” lo cual se encuentran en el rango tres a excepción del participante 7 quien atravesó en seis ocasiones los laberintos, sin embargo, se permiten sólo dos acciones de este tipo, por dicha razón se encuentra en el rango uno. Los participantes 8, 13 y 14 se encuentran en el rango dos “poco eficientes”.

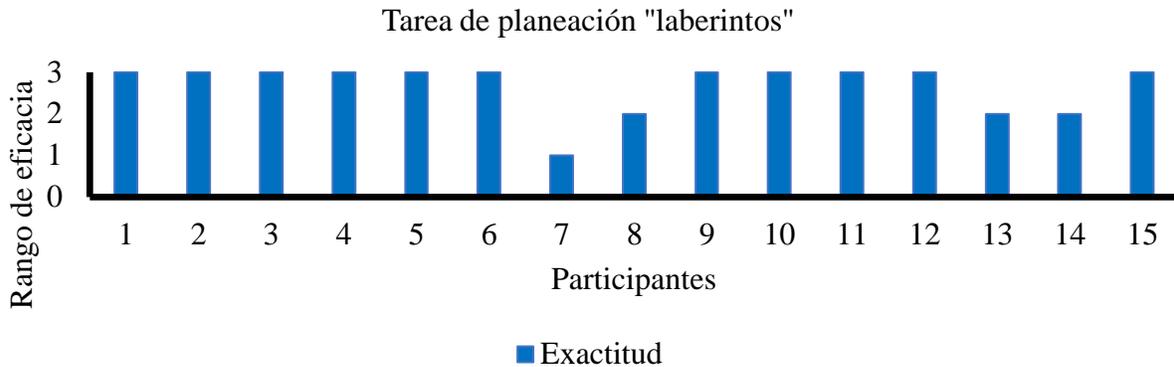


Figura 2 Resultados de la tarea de laberintos planeación, de la muestra estudiada medición de la exactitud

En la figura 3, se puede interpretar que una tercera parte de la muestra son precisos, es decir saben planear con anticipación, sin embargo, nadie sabe realizarlo en el tiempo esperado. De manera específica el participante 8 sigue presentando dificultades como en la tarea anterior. Así mismo el participante 11 vuelve a presentar valores bajos de planeación como en la tarea “torres de hanoi”. Y, por último, el participante 1 presenta dificultades, pero, sólo en dicha tarea evaluada, el resto las realiza con eficacia.

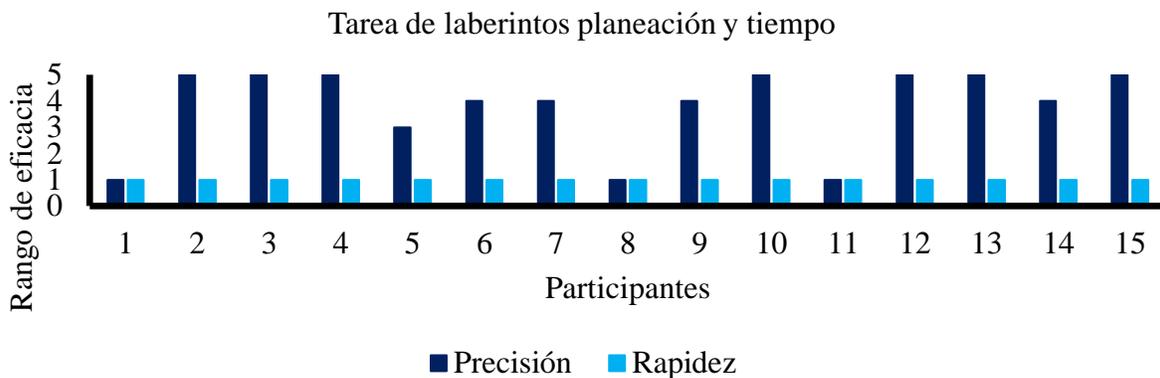


Figura 3 Resultados del diagnóstico tarea de laberintos precisión y rapidez

Línea base

A continuación, se muestra en la tabla 6 las puntuaciones de la Media (M) y la Desviación Estándar (DE) de cada una de las categorías resueltas por los participantes en la evaluación inicial, donde se puede apreciar que el promedio más alto obtiene una media de 1.3 para la categoría de supuestos básicos, seguido de estrategia argumentativa con una media de 1.1. Para las categorías de justificación, objetivo, unidad de análisis, coherencia interna, coherencia externa y conclusiones

del autor con una media de 1.0. Entre las puntuaciones más bajas se encuentran en estrategia metodológica, conclusiones del autor y cursos de acción alternativos.

Tabla 6

Promedios de los puntajes de la muestra estudiada

Categorías	M	DS	N
Justificación	1.0	.59	15
Supuestos Básicos	1.3	.89	15
Objetivo	1.0	.00	15
Unidad de Análisis	1.0	.00	15
Estrategia Argumentativa	1.1	.83	15
Estrategia Metodológica	.93	.25	15
Coherencia Interna	1.0	.00	15
Coherencia Externa	1.0	.00	15
Conclusiones del Autor	.86	.86	15
Conclusiones del Lector	1.0	1.0	15
Cursos de Acción Alternativos	.86	.86	15

Nota: Elaboración propia

En la *figura 4*, se muestran los resultados obtenidos tras establecer una línea base, los participantes no presentan porcentajes altos en ninguna de las categorías evaluadas. Entre las categorías con mayor porcentaje se encuentra la elaboración de supuestos básicos del cual se obtiene un 44%, seguido de justificación, estrategia argumentativa, objetivos, unidad de análisis y estrategia metodológica que permanecen arriba del 30% sin sobrepasar el 40%, el resto de categorías se encuentran por debajo del 20%.

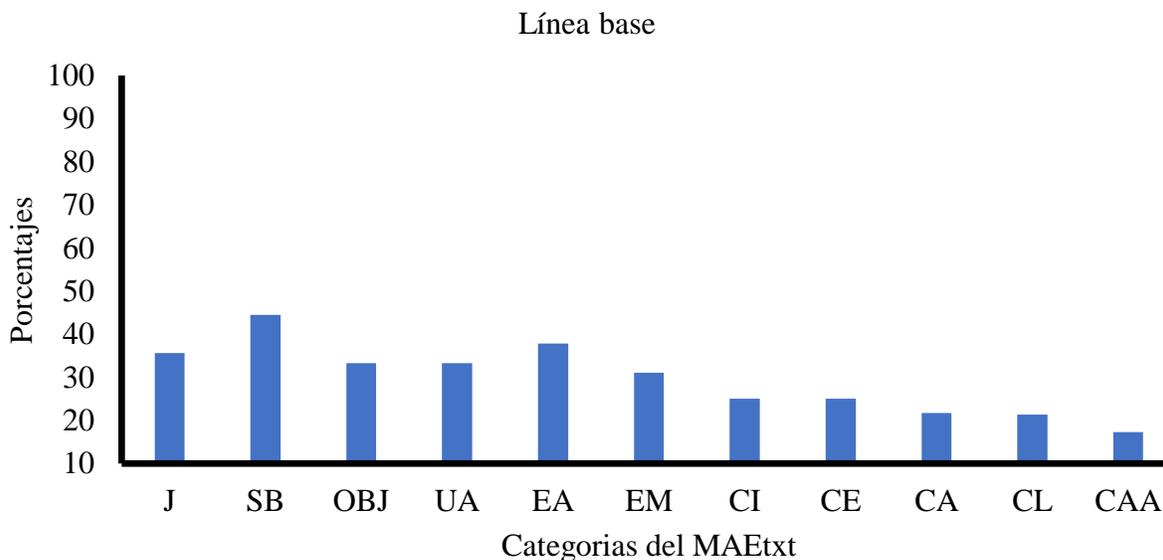


Figura 4 Porcentajes promedio de la línea base de las categorías evaluadas del MAEtxt.

De manera específica hay participantes que logran puntuar algunas categorías por ejemplo el participante 2 que a comparación del resto logra obtener puntaje de tres en la elaboración de “justificación”, aporta elementos necesarios para tener puntuación máxima, por otra parte, el participante 8 no obtiene ninguna puntuación tras no haber contestado el resto responden, pero inadecuadamente. (véase figura 5).

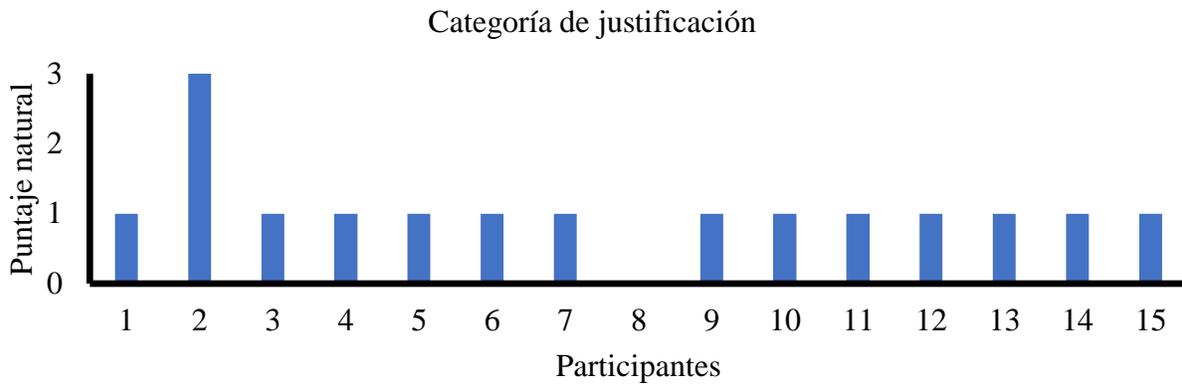


Figura 5 Puntaje natural por participante de la categoría de justificación.

En la *figura 6* se encuentran los resultados de la categoría de supuestos básicos, como se hace notar hay más participantes que logran responder, esto sucede en los sujetos 2, 5, y 13 cuyos puntajes alcanzan el nivel máximo a comparación del participante 8 que no responde. Los demás logran responder incorrectamente.

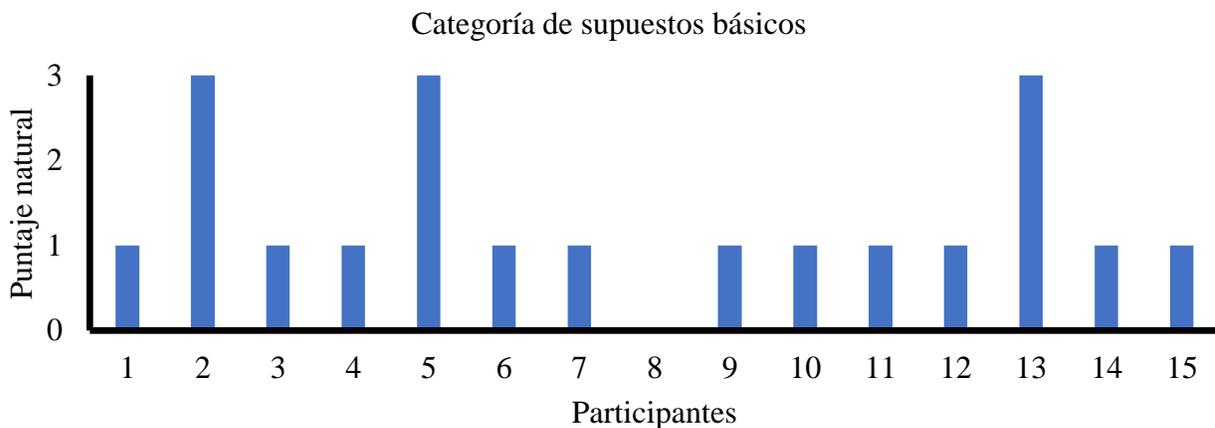


Figura 6 Puntaje natural por participantes de la categoría supuestos básicos.

En la evaluación de la categoría de estrategia argumentativa (*figura 7*) sólo los sujetos 13 y 15 tras su ejecución obtienen un puntaje de tres y los participantes 3 y 6 no contestan la categoría consiguiendo un puntaje de cero.

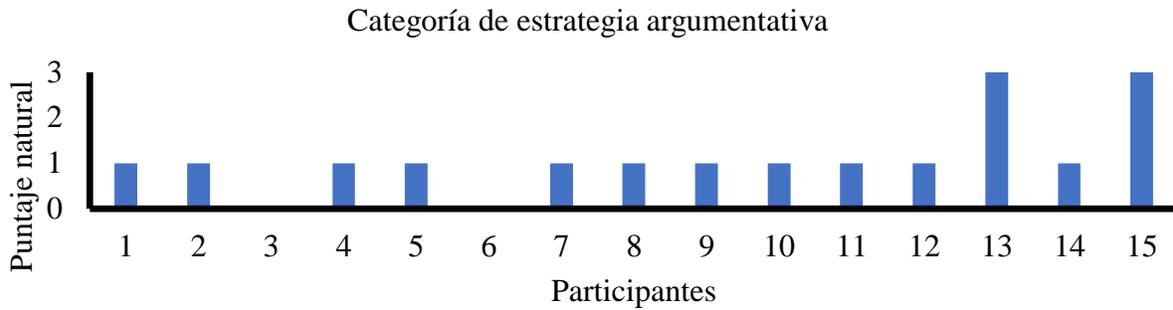


Figura 7 Puntaje natural por participantes de la categoría estrategia argumentativa

Respecto a la *figura 8*, sólo el participante 13 da algunos elementos de la categoría establecida, por otra parte, el participante 8 no genera una respuesta colocándolo en el más bajo puntaje. El resto responde, pero inadecuadamente.

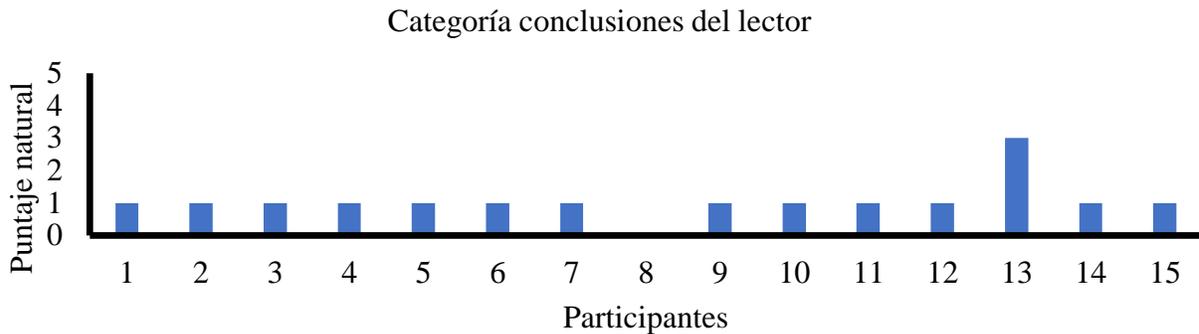


Figura 8 Puntaje natural por participantes de la categoría conclusiones del autor

Por último, en la categoría de cursos de acción alternativos como se aprecia en la *figura 9* hay más participantes que tienen dificultad para responder y brindar elementos necesarios a excepción del participante 2 que alcanza un puntaje de tres, quienes no responden son los participantes 3, 8, 12 y 14, los demás responden incorrectamente.

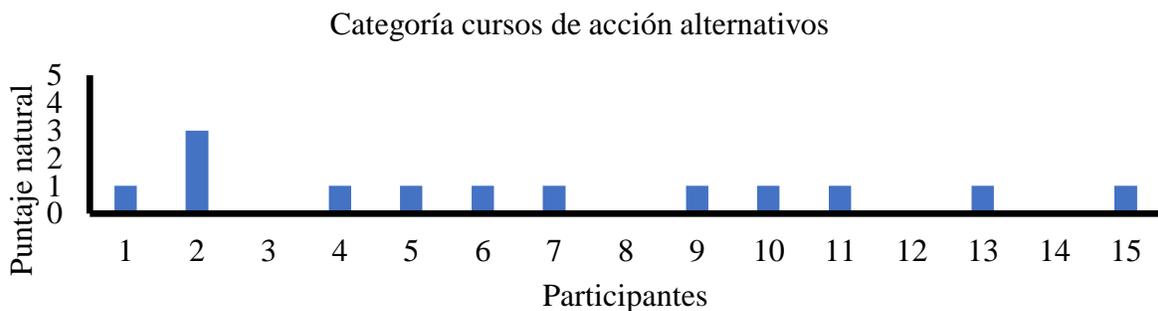


Figura 9 Puntaje natural por participantes de la categoría conclusiones del autor

Intervención

Para llevar a cabo la intervención se dividió en tres módulos en los cuales se encuentran los siguientes: 1) Módulo uno, aplicación del MAEtxt para la lectura de textos científicos, 2) Módulo dos, elaboración de un anteproyecto de investigación del apartado problema hasta construcción del método y 3) Módulo tres: continuación de la realización del anteproyecto de investigación del apartado de resultados a discusión.

Módulo 1

El módulo uno se llevó a cabo por medio de la lectura de ocho artículos empíricos de una misma temática “Intervención en la lectoescritura en niños de primaria. En la figura 10 se presentan los promedios generales del grupo tras haber aplicado cinco sesiones del Modelo de análisis de Textos Científicos. De esta manera se puede observar que las primeras seis categorías logran alcanzar entre un 90 y 80% de avance, lo cual representa un adecuado indicador del incremento de dichas categorías tras una intervención, seguido de ello, las categorías de conclusiones del autor, conclusiones del lector aumentan un 60%, cabe destacar que las categorías de coherencia interna, coherencia externa, y cursos de acción alternativos representan un mayor grado de complejidad, la muestra estudiada presenta valores bajos del 51 y 55% no obstante, el desempeño de sus ejecuciones se encuentran arriba del 50%.

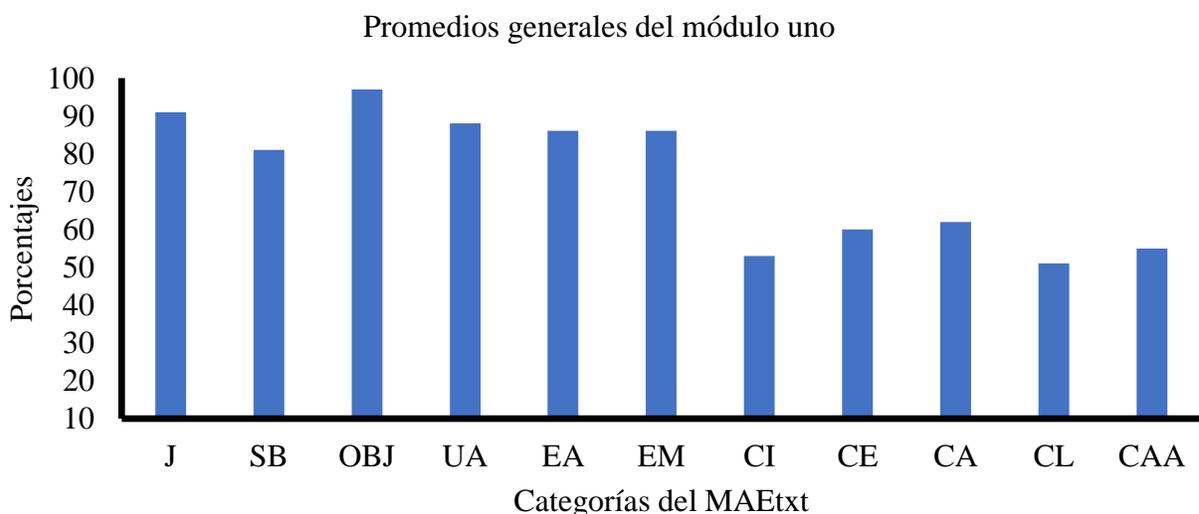


Figura 10 Promedios generales de la muestra estudiada de la intervención en la lectura estratégica.

De manera específica se toma en cuenta los datos obtenidos de los ocho artículos analizados durante el módulo uno, clasificados por el nivel de apoyo proporcionado (máximo, medio y nulo) de esta manera, en las siguientes tres gráficas se verán los resultados de las categorías por grupo. En la *figura 11* se muestra el primer artículo analizado, las primeras cinco muestran un adecuado entendimiento de los niveles de ejecución a realizar, por otra parte, en las últimas seis categorías se muestran dificultades para desempeñar el nivel de avance mínimo se deriva de un 50% y el nivel de avance medio de un 70%. En los porcentajes del segundo artículo analizado decae considerablemente en la categoría de supuestos básicos en un 50%, y en menor medida las categorías de justificación con 3%, objetivos con un 13%, unidad de análisis con 22%, estrategia argumentativa con 15%, estrategia metodológica con un 10%, coherencia interna con un 3%, coherencia externa con 13%, conclusiones del autor con 17%, conclusiones del lector con 6% y cursos de acción alternativos con un 7% a comparación del primer artículo analizado. La única categoría que tuvo un incremento del 10% fue la estrategia metodológica. En el artículo tres se muestra mayor establecimiento, la única categoría que disminuye es “justificación”, la que se mantienen en el mismo nivel es estrategias del autor y el resto aumentan ligeramente.

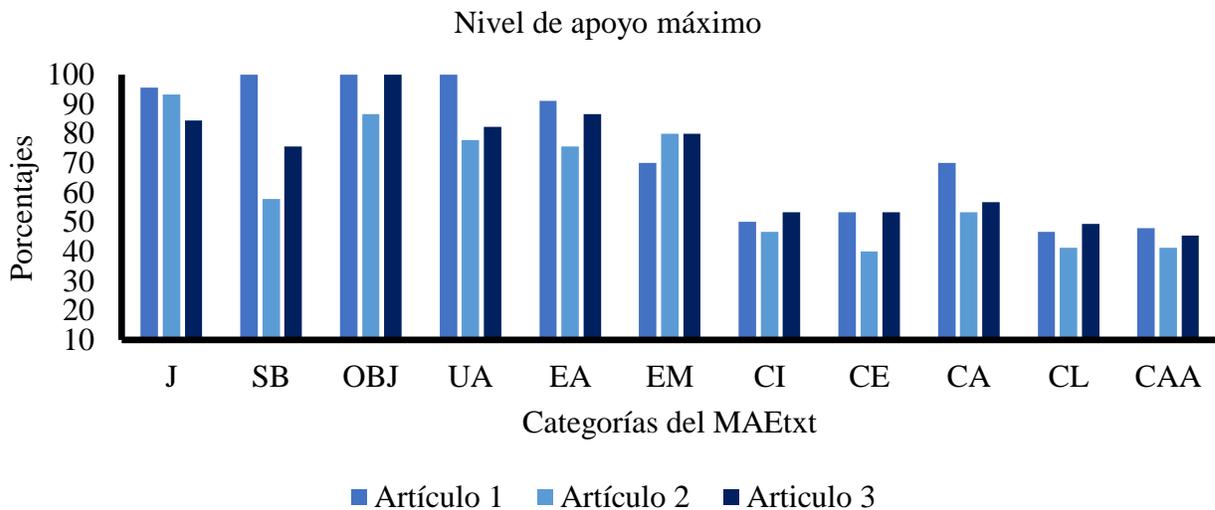


Figura 11 Porcentajes de las categorías del MAEtxt del artículo uno, dos y tres

Para evaluar la comparación de los artículos cuatro, cinco y seis se observa la *figura 12*, en la cual las categorías que presentan un aumento como máximo hasta un 23% y el mínimo de un 2% en el artículo seis a comparación del cuatro y cinco, son los supuestos básicos, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, conclusiones del autor,

conclusiones del lector y cursos de acción alternativos, en unidad de análisis a pesar de que el porcentaje disminuye un 34% en el artículo seis se establece. Ninguna de las categorías presenta disminución de los porcentajes.

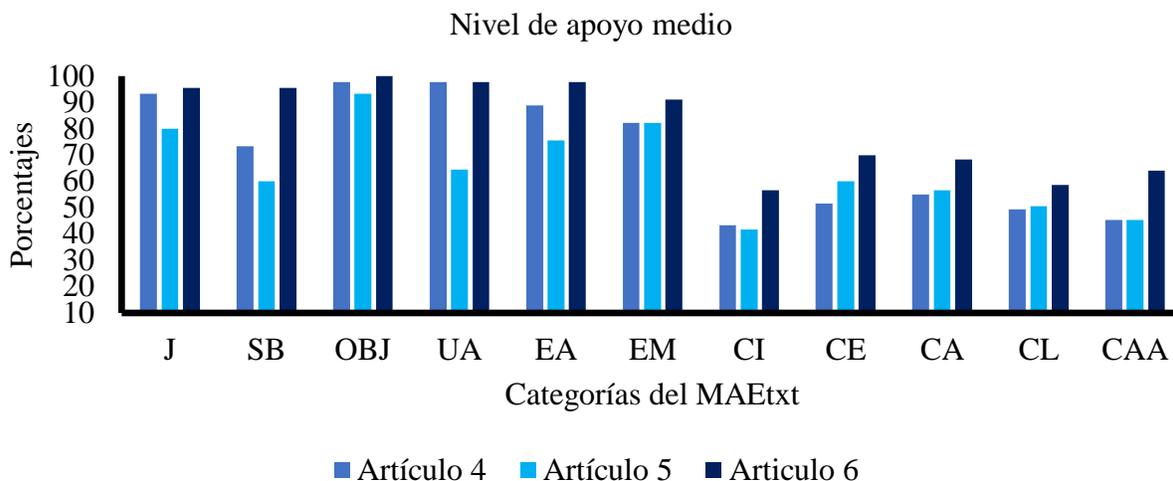


Figura 12 Porcentajes de las categorías del MAEtxt de los artículos cuatro, cinco y seis

Por último, en relación a la comparación de los artículos siete y ocho donde se estableció un nivel de apoyo nulo se presentan porcentajes más homogéneos a comparación de los artículos anteriores (figura 13), las categorías que disminuyen sutilmente son justificación en un 2%, coherencia interna con un 5%, las categorías que se mantienen con el mismo porcentaje son objetivos y cursos de acción alternativos, el resto incrementa levemente.

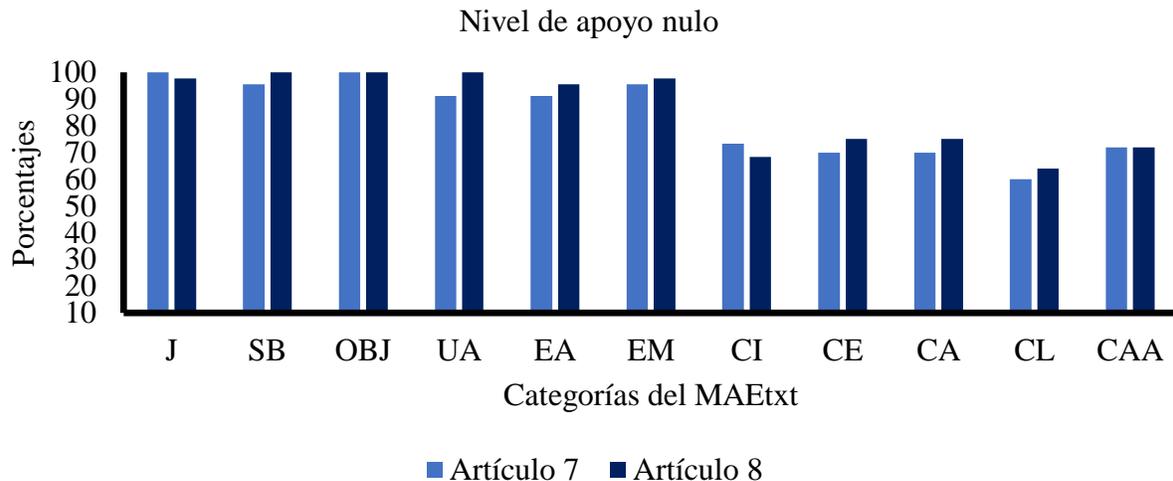


Figura 13 Porcentajes de las categorías del MAEtxt de los artículos siete y ocho

Módulo 2

Para llevar a cabo el segundo módulo se inició con la elaboración de un anteproyecto de investigación. Los apartados correspondientes a desarrollar fueron los siguientes: consideraciones generales, resumen, problema, marco teórico, hipótesis, problema, sujetos, material y procedimiento, para la evaluación del módulo dos y tres se consideraron dos instrumentos el primero propuesto por Cedeño y Ruíz (1982) y el segundo una lista de cotejo apegado a las normas APA. De esta manera en la *figura 14* se visualiza el desarrollo los componentes teóricos realizados por la muestra evaluada con el primer instrumento antes mencionado, es posible analizar que la mayoría de los participantes desarrollan adecuadamente el problema de investigación y el marco teórico, mientras que la habilidad menos desarrollada es la hipótesis. De manera específica los participantes 6 y 10 son quienes presentan más dificultades obteniendo un porcentaje de 67% en dos elementos el problema e hipótesis. En general la mayoría de la muestra se encuentra arriba del 50%, obteniendo porcentajes altos.

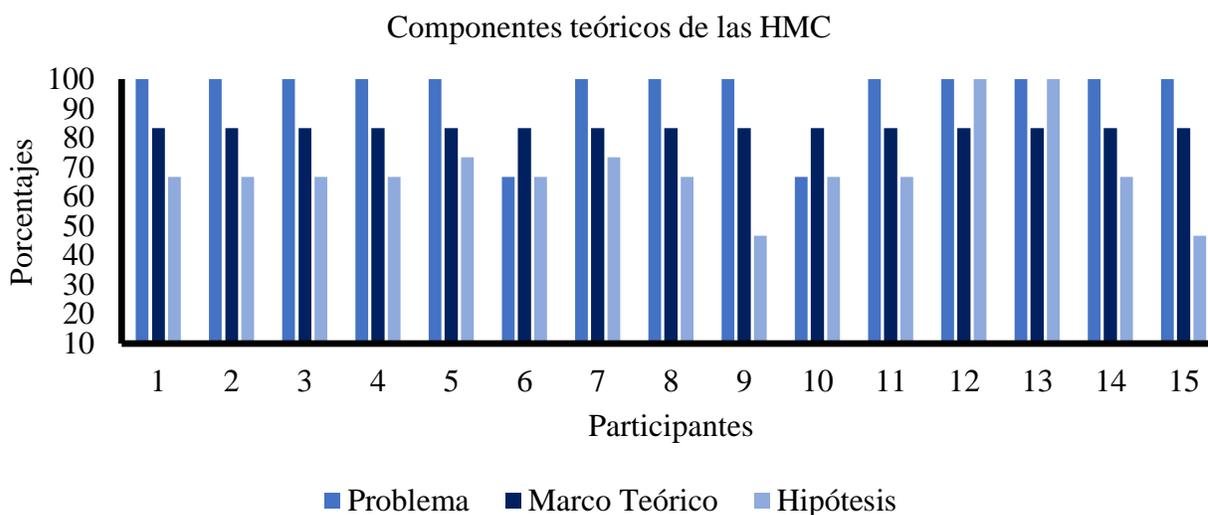


Figura 14 Porcentajes por participante de los elementos teóricos de las HMC

A continuación, en la *figura 15* se presentan los resultados del desarrollo de los apartados de sujetos, materiales y procedimiento (componentes metodológicos) los cuales indican que saben desglosar en su totalidad la descripción de los materiales, sin embargo, la habilidad más baja se encuentra en la realización del procedimiento obteniendo porcentajes muy bajos, por lo tanto un poco más del tercio de la muestra tiene bajo desempeño en la realización de los apartados de sujetos y procedimiento siendo los participantes 5, 6, 7, 9, 10, y 15.

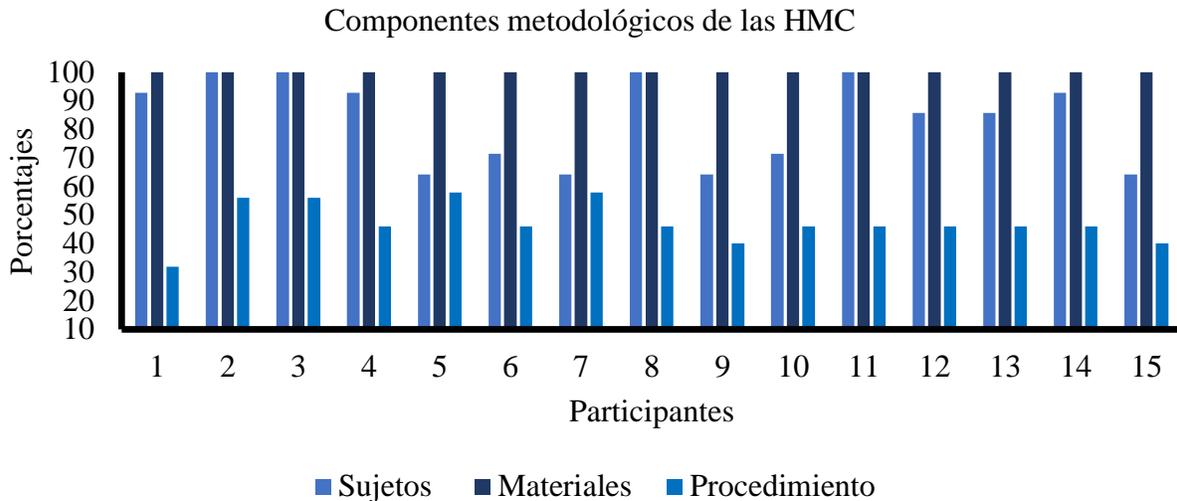


Figura 15 Porcentajes por participante de los elementos metodológicos de las HMC

Adicionalmente se evaluó la elaboración de los primeros apartados con la lista de cotejo en donde se incluye la valoración de otros apartados propios de un anteproyecto (véase figura 16). En este sentido los elementos que se presentan por arriba del 90% son las consideraciones generales y el resumen, no obstante, las puntuaciones más bajas se enfocan en la descripción de los autores. Específicamente los participantes que tienen porcentaje superior son los siguientes: 1, 6, 7, 12 y 13 y quienes poseen porcentaje inferior son los participantes 8, 11, 9 y 15. De manera general se puede observar que un tercio de la muestra tienen puntajes altos.

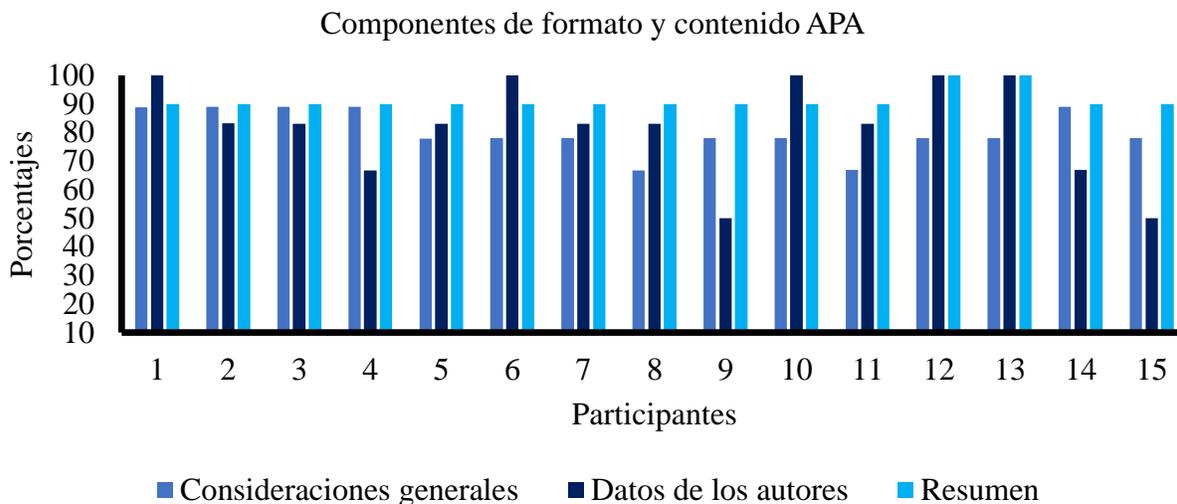


Figura 16 Porcentajes de los elementos de formato y contenido conforme a las normas APA

Así mismo los siguientes datos también se enfocan la evaluación de apartados conforme a las normas APA, en concreto de los componentes teóricos y metodológicos. Como se puede visualizar la proporción del desarrollo de los elementos de introducción y método es más bajo a comparación del desarrollo de los elementos formales de un anteproyecto, los puntajes con mayor desempeño oscilan entre la realización de la introducción con un 79% y disminuye en el método el cual se muestra por debajo del 65%. Los participantes que obtienen porcentajes más altos son el 1, 4 y 14, quienes presentan porcentajes más bajos son el 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13 y 15 en el componente de método consiguiendo puntaje de 48% (véase figura 17).

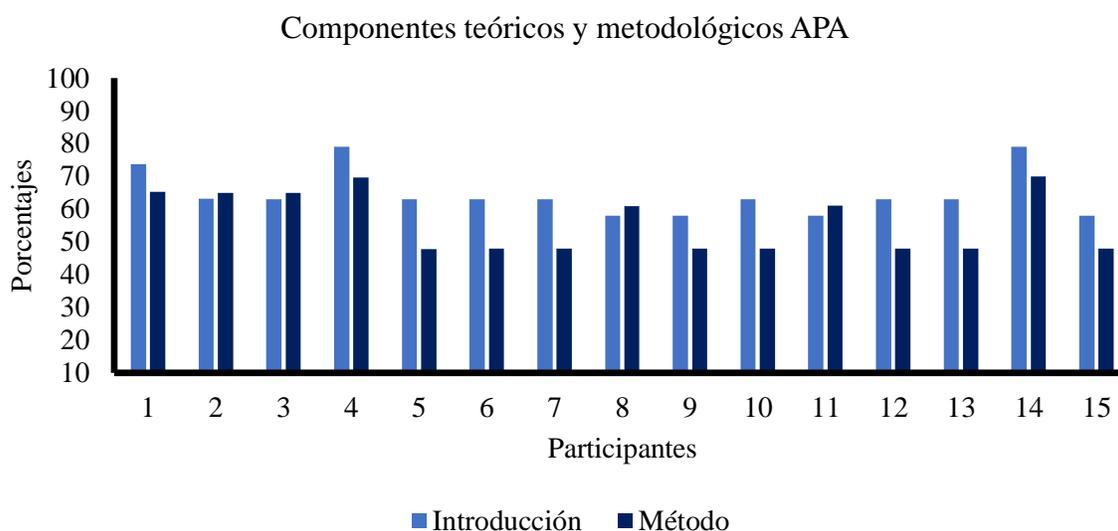


Figura 17 Porcentajes de los elementos teóricos y metodológicos de introducción de un anteproyecto

Módulo 3

Por último, en las siguientes figuras se presentan los datos obtenidos del módulo tres, en donde se exponen la elaboración final de los resultados que se consideró como estrategia para que los participantes aprendieran a analizar los resultados de los artículos analizados. En la *figura 18* se plasman la evaluación realizada con el instrumento propuesto por Cedeño y Ruiz, a partir de ello, se establece de manera general que el elemento de “representación de los datos” es un elemento que mantiene un desempeño semejante entre la muestra estudiada, cabe mencionar que es bajo mostrando un logro del 42% a excepción de participante 1 quien presenta un 50%. El elemento en donde por su mayoría no logran incluir elementos requeridos es en la elaboración del análisis de

los datos siendo la habilidad menos desarrollada. Los participantes que presentan puntajes más altos son el 5 y 7 cuyos valores alcanzan el 67% para elaborar los análisis e interpretación de los datos, por el contrario, los que detallan menos elementos son los participantes 2, 3, 9 y 15.

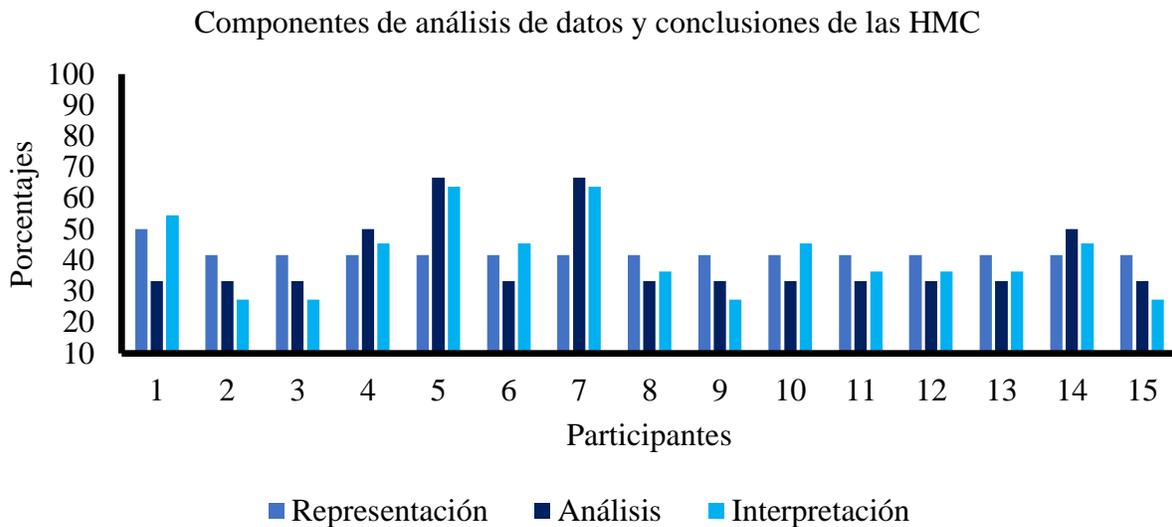


Figura 18 Porcentajes por participante de los elementos de análisis y conclusiones de las HMC

En el caso de la evaluación por medio de la lista de cotejo, el mejor desempeño realizado por la muestra estudiada se asocia con la elaboración de los elementos de resultados y referencias. Además, los participantes 1, 2, 3, 5, 6 y 7 presentan porcentajes proporcionalmente similares. Entre los participantes que menor logran desempeñarse son 8, 9, 11, 12, 13 y 15 (véase figura 19).

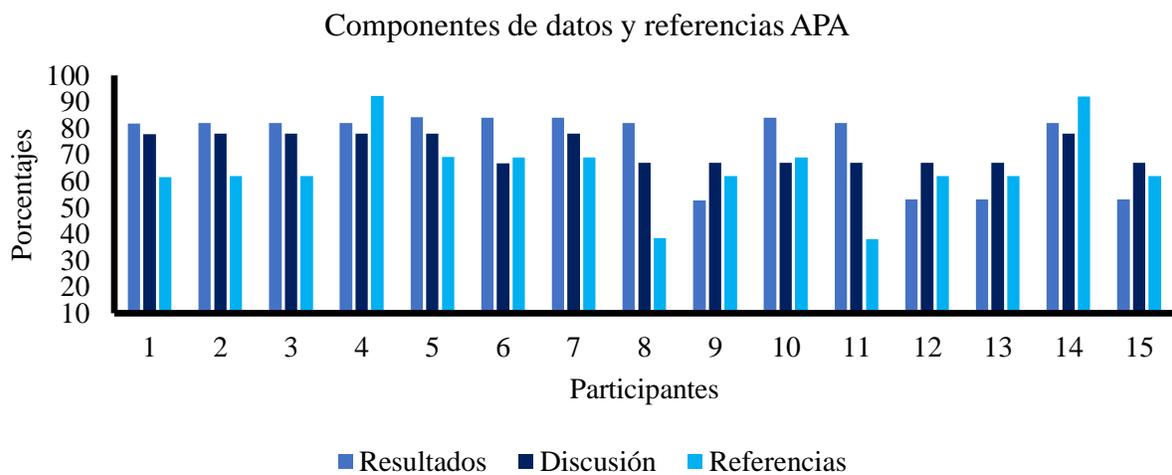


Figura 19 Porcentajes de los elementos de datos y referencias de un anteproyecto formato APA

Los siguientes resultados muestran una revisión más específica de los datos obtenidos en la línea base y en los distintos tres módulos de la intervención implementada para promover habilidades de lectura y redacción estratégica de textos científicos.

Comparación de la línea base y resultados de la intervención de la lectura estratégica

La *figura 20* señala los resultados promedio, obtenidos en línea base y el módulo uno. Se puede interpretar que las categorías con mayor porcentaje de avance son las de justificación y objetivos, evidenciando un avance del 60%, mientras tanto en supuestos básicos, unidad de análisis, estrategia argumentativa y estrategia metodológica el progreso se sitúa en un 40%. De acuerdo al desempeño de coherencia externa y conclusiones del autor donde el lector debe evaluar se permite observar un avance del 40% y en las categorías de coherencia interna, conclusiones del lector y cursos de acción alternativos el progreso se estima en un 28 hasta un 38%. De manera general hay un incremento en las todas las categorías.

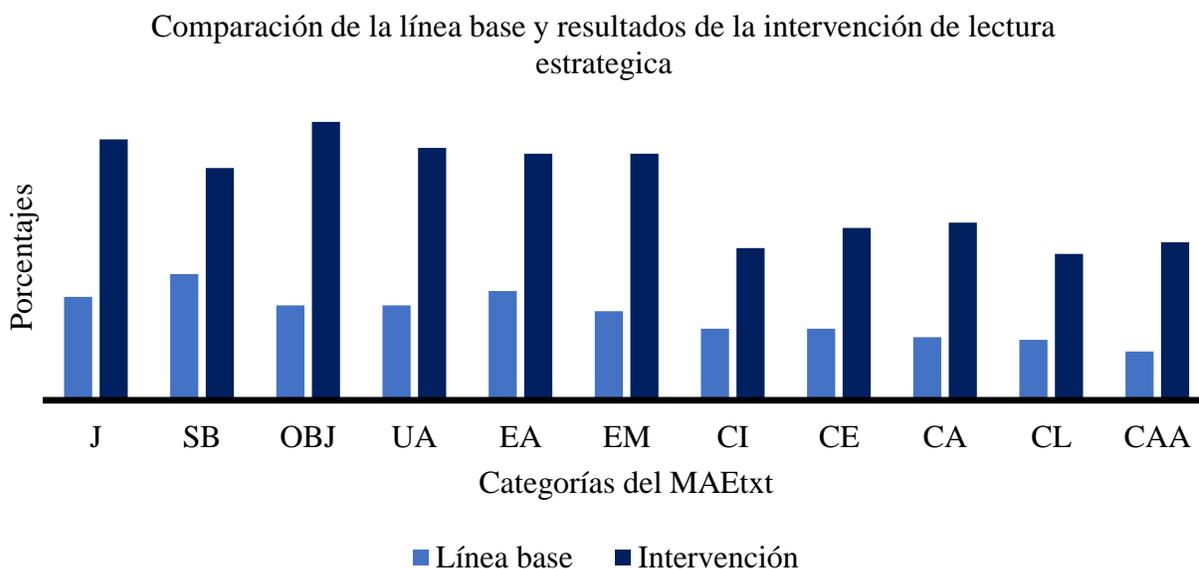


Figura 20 Comparación de la línea base y los promedios generales de la muestra estudiada de la intervención en la lectura estratégica

En la *tabla 7* se puede ver la comparación de las ejecuciones mediante la prueba de Wilcoxon, realizadas por los participantes en la línea base y al finalizar la intervención respecto a la lectura estratégica, de esta manera se puede analizar un cambio positivo, en donde existe una mejoría significativa en todas las categorías ($p < .001$ y $p < .000$).

Tabla 7

Comparación de la línea base e intervención de la lectura estratégica de textos científicos

Categorías línea base/intervención	Rangos			P	N
	Rango negativo	Rango positivo	Empates		
Justificación	0	14	1	.000	15
Supuestos básicos	0	12	3	.001	15
Objetivos	0	15	0	.000	15
Unidad de análisis	0	15	0	.000	15
Estrategia argumentativa	0	13	2	.001	15
Estrategia metodológica	0	15	0	.000	15
Congruencia interna	0	14	1	.001	15
Congruencia externa	0	15	0	.000	15
Conclusiones del autor	0	15	0	.000	15
Conclusiones del lector	0	15	0	.000	15
Cursos de acción alternativos	0	15	0	.001	15

Nota: Elaboración propia

Niveles de apoyo proporcionados en el módulo uno

En la *figura 21* se presentan los diferentes niveles de apoyo proporcionados. De manera general el incremento es gradual en la mayoría de los participantes se logra mantener el desempeño, el nivel que sobresale se presenta es el “nulo”. De manera específica los participantes 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 13 y 14 tienen mejor desempeño cuando no tiene un tipo de apoyo para analizar textos científicos.

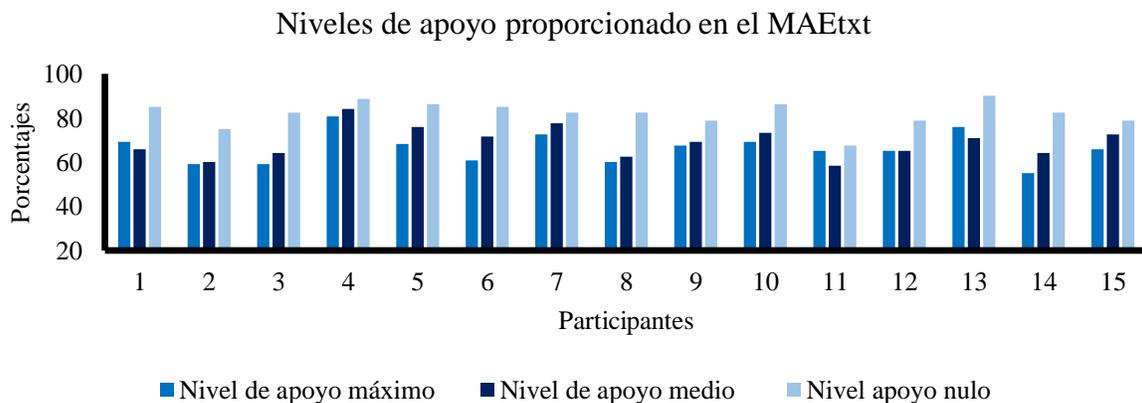


Figura 21 Comparación de los niveles de apoyo proporcionados en la lectura estratégica

En este sentido la *figura 22* enfatiza en el incremento de los niveles de apoyo, manifestando los porcentajes promedio de la muestra. Estas evidencias demuestran que cuando se brinda un nivel apoyo máximo el porcentaje es de 66%, mientras que cuando es medio incrementa un 2%, finalmente cuando se retira el apoyo, éste sigue incrementando hasta llegar a 82%.

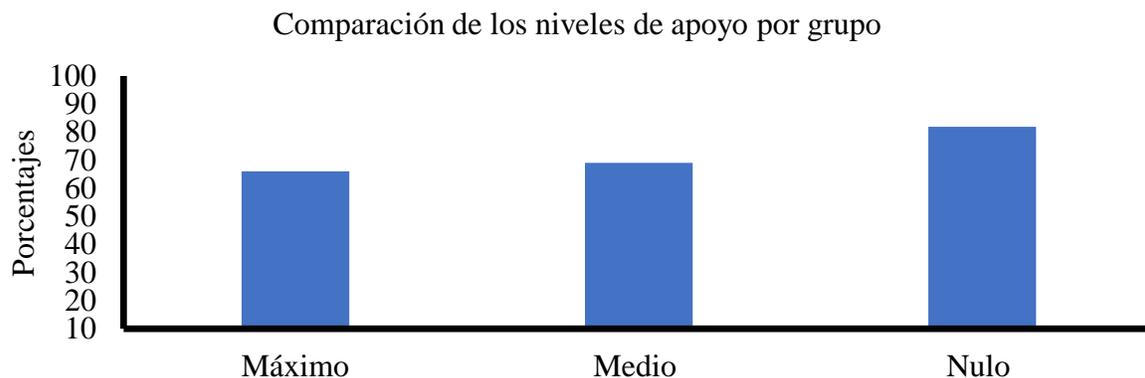


Figura 22 Comparación de los niveles de apoyo proporcionados en la lectura estratégica

Aspectos evaluados de las Habilidades Metodológico Conceptuales de la muestra estudiada

El instrumento elaborado por Cedeño y Ruiz se compone de diferentes aspectos evaluados en los reactivos de las HMC, en este caso se presentarán cinco gráficas por cada aspecto evaluado de la muestra estudiada para analizar las diferencias de las ejecuciones entre los 15 participantes. Como se observa en la *figura 23* se analiza una distribución adecuada de los puntajes obteniendo un 89% mientras que los participantes 5 y 7 manifiestan un total dominio, presentando 100%.

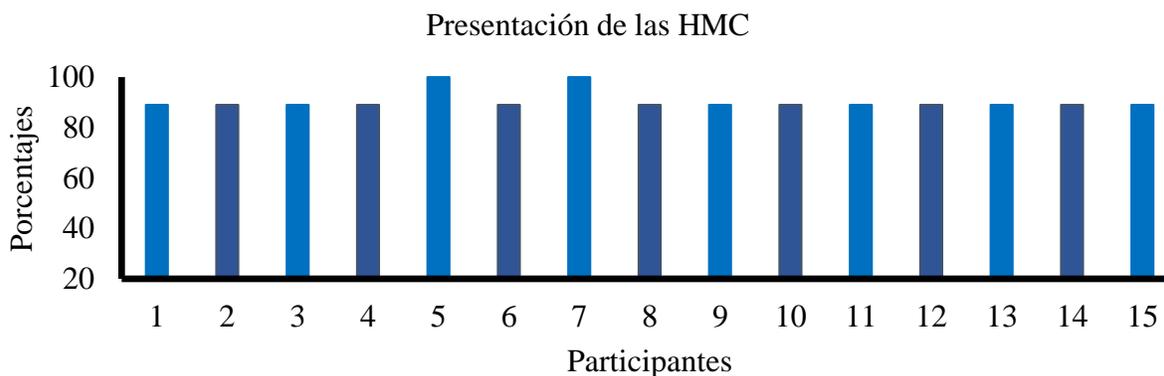


Figura 23 Porcentajes del aspecto evaluado “presentación” correspondiente a las HMC

En la *figura 24* en general casi todos los participantes tienen una distribución dentro del rango

esperado (arriba del 50%) sólo los participantes 9 y 15 presentan valores más bajos, no obstante, no decaen por debajo del 50%.

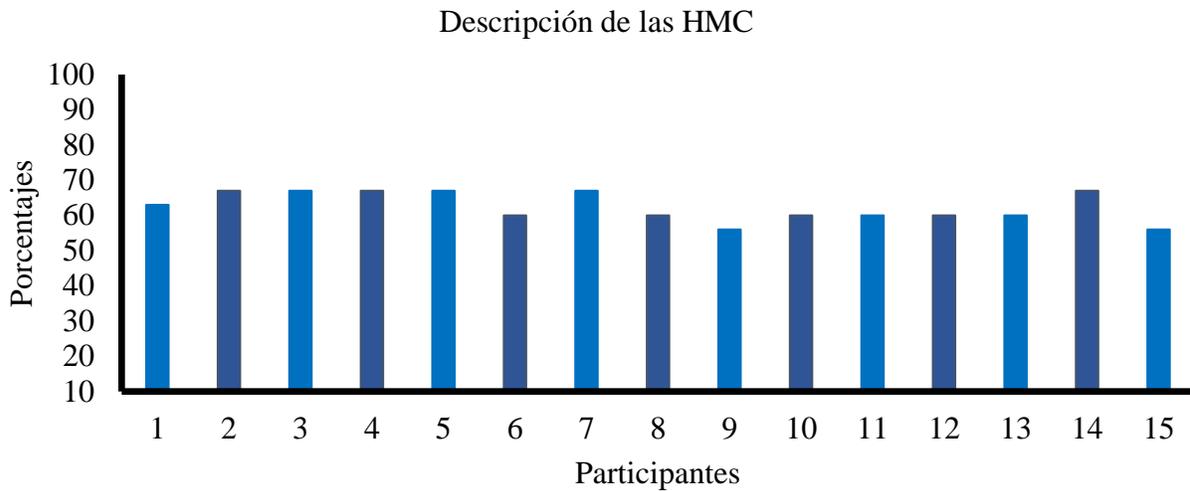


Figura 24 Porcentajes del aspecto evaluado “descripción” correspondiente a las HMC

Por otra parte, en la evaluación de la especificación de las características de los elementos evaluados, se considera que la mayoría se mantiene en un rango medio (poco arriba del 50%), excepto los participantes 6, 9, 10 y 15 distinguiendo su desempeño en un 39% (véase figura 25).

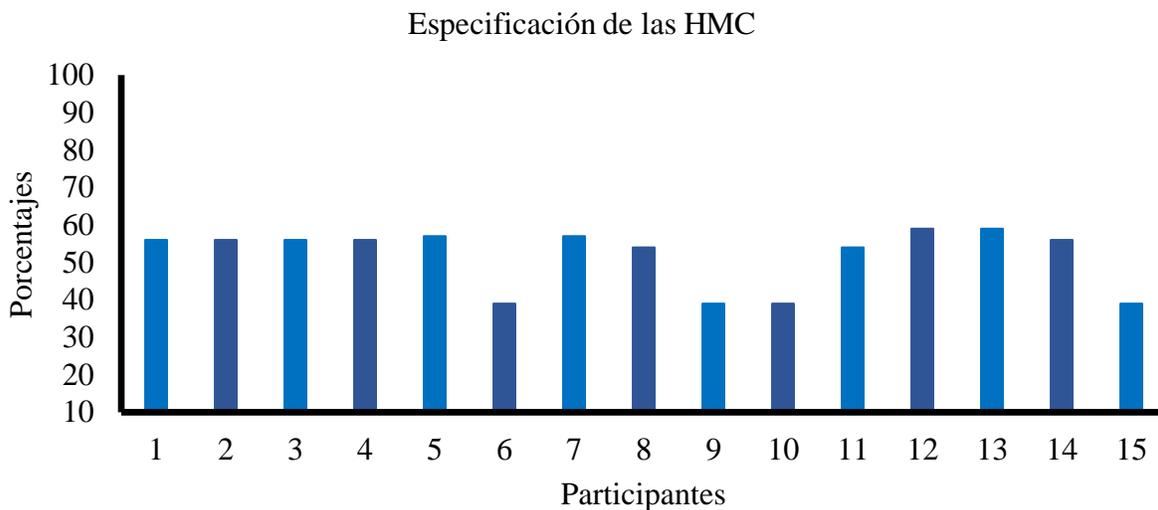


Figura 25 Porcentajes del aspecto evaluado “especificación” correspondiente a las HMC

Los resultados obtenidos mostrados en la *figura 26* señalan que los participantes 5 y 7 presentan

un 86% en el desarrollo de la mayoría de los elementos para dar congruencia al momento de resolver el problema y entre menor dominio se encuentran 4, 9, 14 y 15 con un 68%.

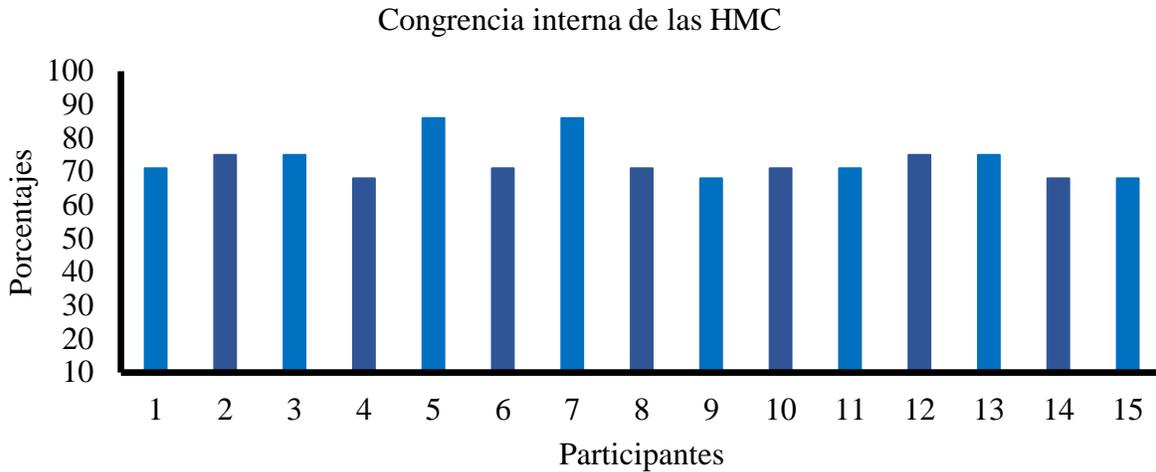


Figura 26 Porcentajes del aspecto evaluado “congruencia interna” correspondiente a las HMC

En cuanto al desempeño de la congruencia externa como se demuestra en la figura 27, 13 participantes tienen puntaje por arriba del 50% y menor al 64%, mientras que los participantes 9 y 15 son quienes tienen menor dominio para dar correspondencia adecuada a los elementos de congruencia externa.

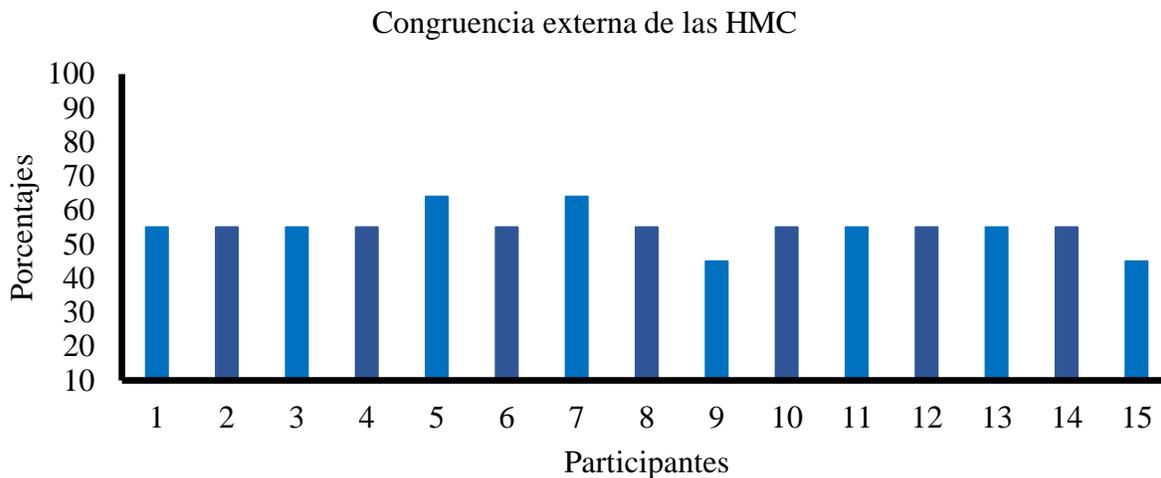


Figura 27 Porcentajes del aspecto evaluado “congruencia externa” correspondiente a las HMC

De manera general como se puede visualizar (véase la figura 28) el aspecto con mayor desarrollo

por la muestra estudiada fue la presentación, obteniendo un 90%, seguido de congruencia interna, con un 73% y entre los aspectos que se colocan entre el 60 y 50% son la descripción, especificación y congruencia externa. Es importante destacar que a pesar de que se encuentran valores bajos, ninguno de los elementos se presenta por debajo del 50%.

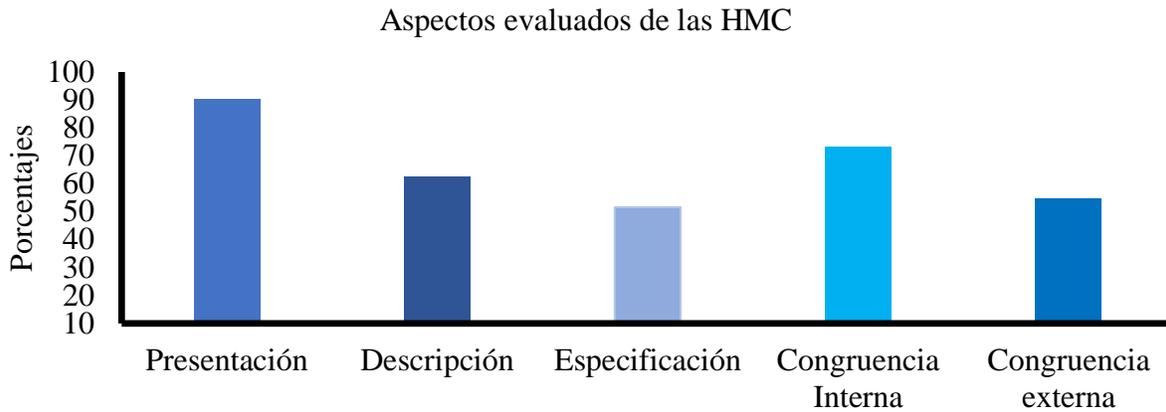


Figura 28 Porcentajes promedio de la muestra estudiada de los aspectos evaluados de las HMC

Porcentajes promedio en los módulos dos y tres en los elementos de las HMC y normas APA

La figura 29 señala los porcentajes de los elementos de las HMC al finalizar la intervención de la escritura científica. Respecto a los elementos de la elaboración del problema y materiales son las que presentan un mejor desempeño por arriba del 90%. Seguido de marco teórico y sujetos en un 80%. Sin embargo, los elementos con menor desempeño inciden en el procedimiento, representación, análisis e interpretación de los datos con un 40% de avance.

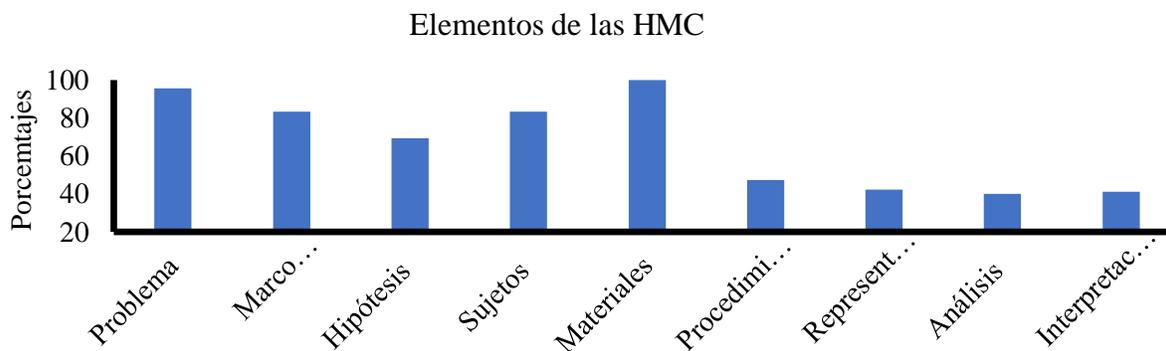


Figura 29 Porcentajes promedio de la muestra estudiada de los elementos de las HMC

Mientras tanto en la evaluación de acuerdo a las normas APA, el componente mejor desarrollado

es el resumen con un 91%, seguido de consideraciones generales y datos del autor con un 80% y los componentes que tuvieron menor desarrollo se encuentra el método y los resultados con 50% (véase figura 30).

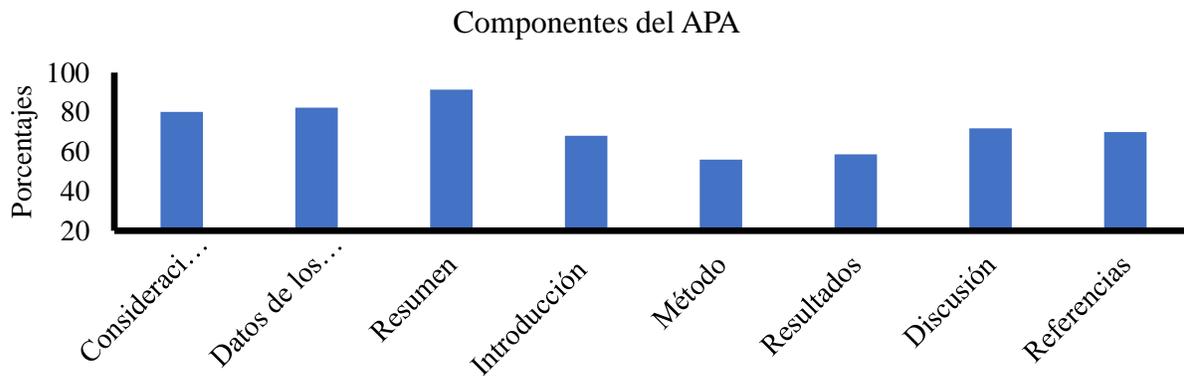


Figura 30 Porcentajes promedio de la muestra estudiada de los componentes de la APA

Total de los reactivos obtenidos por cada anteproyecto desarrollado

En la figura 31 se pueden apreciar los porcentajes obtenidos por los participantes al finalizar los módulos dos y tres, de los cuales se obtuvo como producto final la elaboración de un anteproyecto de investigación, de esta manera se todos logran colocarse por arriba del 50%. Los participantes que tiene el mejor desempeño entre la muestra estudiada son el 5 y 7 obteniendo 67%, en cambio los participantes con menor desempeño son el 9 y 15 con un avance del 52%.

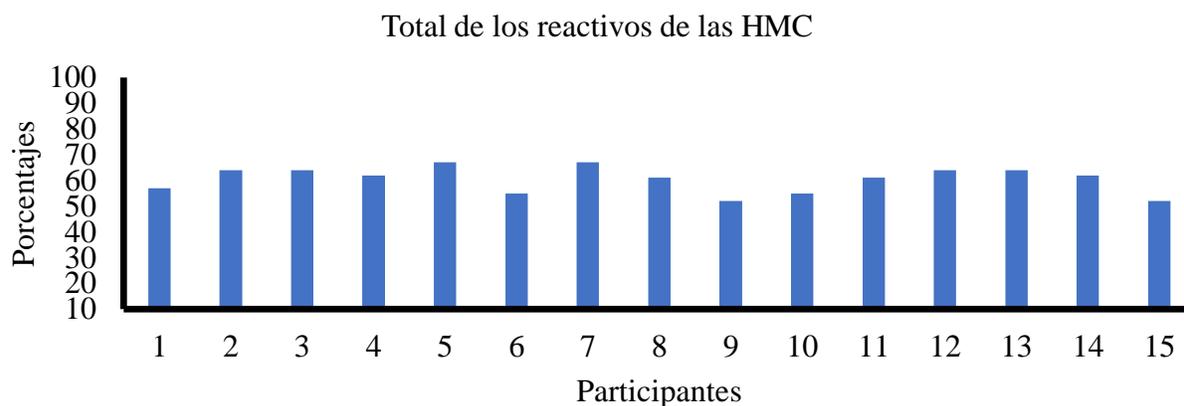


Figura 31 Puntajes totales de la muestra estudiada de los aspectos evaluado de las HMC

En cuanto a los puntajes establecidos en la evaluación con la lista de cotejo apegado a las normas

APA, se detecta que los participantes 1, 4 y 14 alcanzaron un avance del 80%, a diferencia de los participantes 8, 9, 11, 12, 13, y 15 quienes solo alcanzan un 60% (véase figura 32).

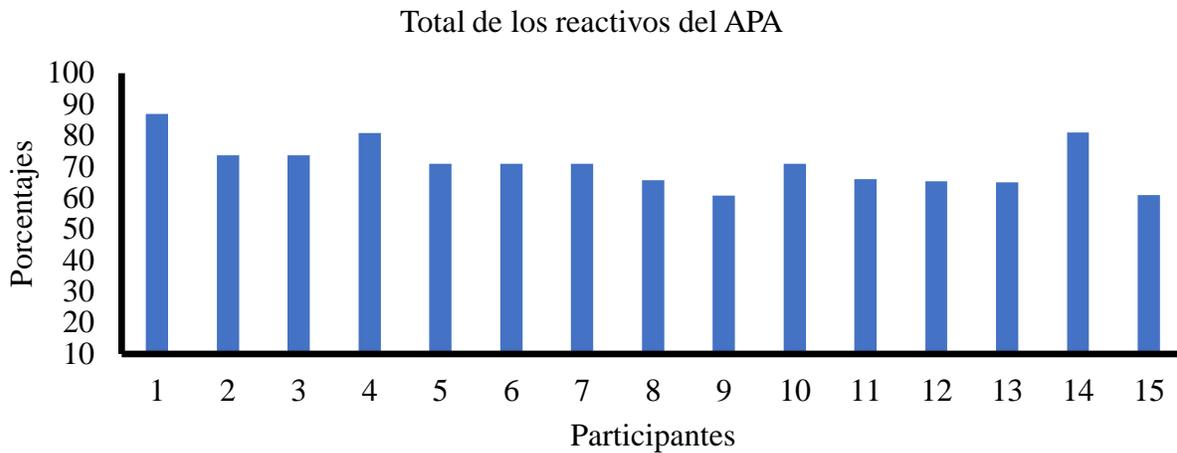


Figura 32 Puntajes totales de la muestra estudiada de los componentes de la APA

Evaluaciones entre pares en los módulos dos y tres

Durante el módulo dos y tres niveles se brindaron niveles de apoyo como el modelamiento y evaluaciones entre pares. En esta perspectiva la figura 33 señala los porcentajes obtenidos de ambos niveles proporcionados evaluados con la lista de cotejo de la APA, el primer elemento muestra un avance del 90% mientras que consideraciones generales y datos de los autores muestran un 80%, el resto de componentes se mantienen entre el 70 y 50% de avance.

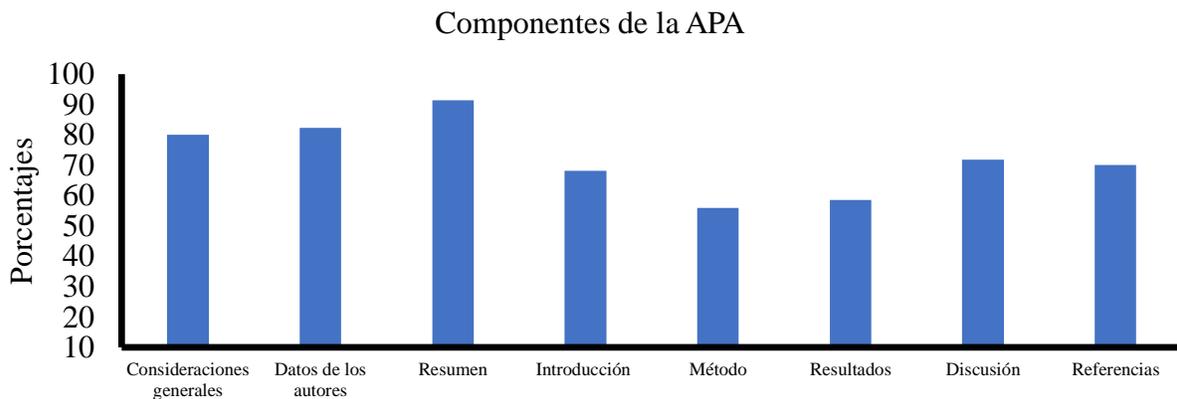


Figura 33 Porcentajes de la calificación realizada entre pares con los componentes de la APA

Con la intención de comparar las ejecuciones de los participantes, se integra la figura 34, la cual

evidencia que tras realizar evaluación entre pares destacan el componente con mayor incremento de porcentaje en “introducción” con 23% de avance y con menor porcentaje las “consideraciones generales” con 1% de avance al realizar evaluaciones entre pares.

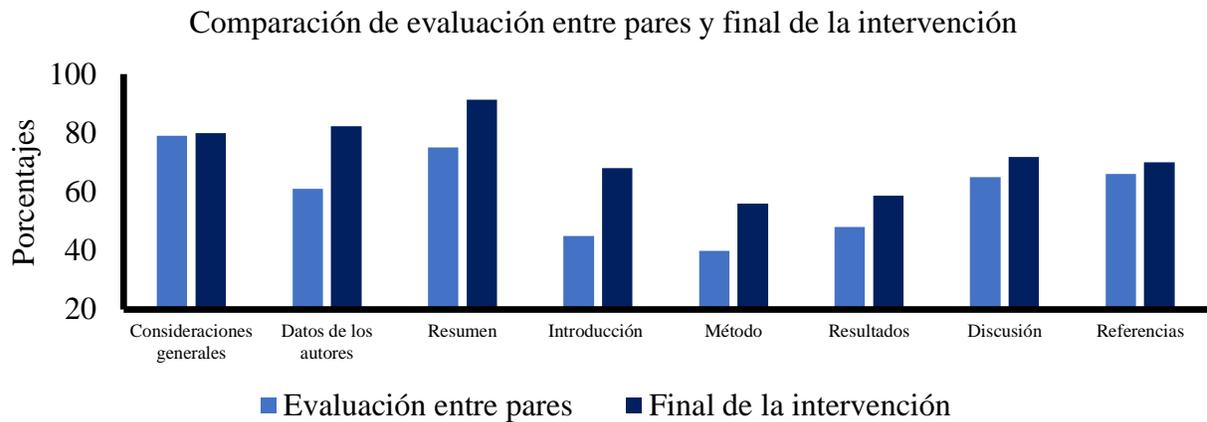


Figura 34 Comparación de los avances de anteproyectos evaluados con las normas APA

Con el objeto de incluir la evaluación de expertos se realizó un jueceo para validar la calificación de los anteproyectos y comparar los porcentajes con los de la evaluadora de los apartados de problema hasta método. En la *figura 35* se visualiza que existe mayor coincidencia en los apartados de sujetos, respecto a hipótesis el juez 2 y evaluadora tienen resultados más semejantes a comparación del juez 1. En problema y materiales la evaluadora proporciona mayor porcentaje a comparación de los jueces. Y en marco teórico y procedimiento los tres muestran porcentajes distintos.

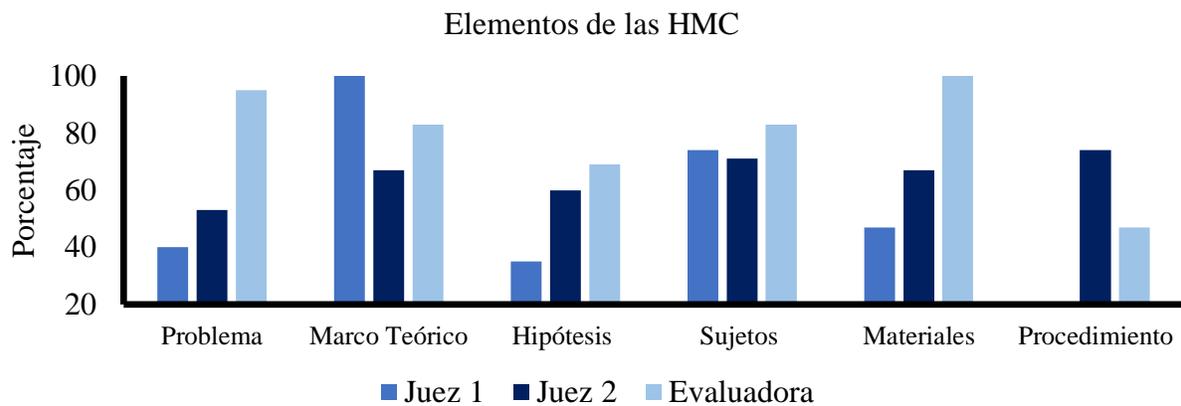


Figura 35 Comparación de los elementos de las HMC realizado por los jueces y evaluadora

En relación a los aspectos de las HMC, coincide más con la presentación respecto a la calificación de los jueces y evaluadora, por otra parte, el juez 2 y la evaluadora logran coincidir mayormente en la descripción, especificación y coherencia interna siendo el juez 1 quien proporciona menor porcentaje y en coherencia externa los tres difieren (véase figura 36).

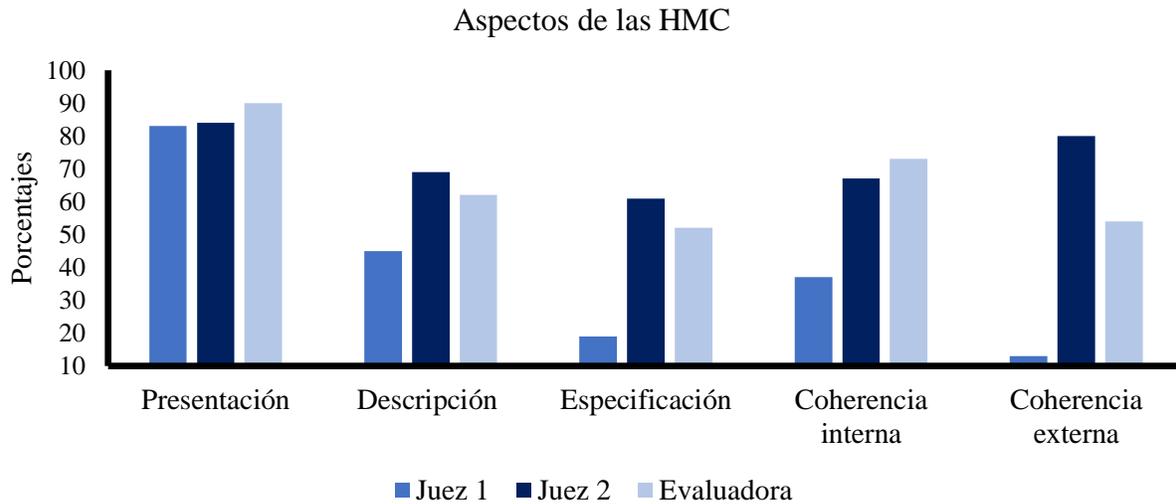


Figura 36 Comparación de los elementos de las HMC realizado por los jueces y evaluadora

Otra de las calificaciones realizadas por los jueces se ubica en los elementos de la APA en la figura 37 en el cuál existen mayores similitudes entre los porcentajes brindados por los jueces. Los resultados muestran mayor similitud de calificación entre los jueces en los elementos de consideraciones generales, resumen, introducción y método. En los apartados de datos de los autores y referencias los tres difieren.

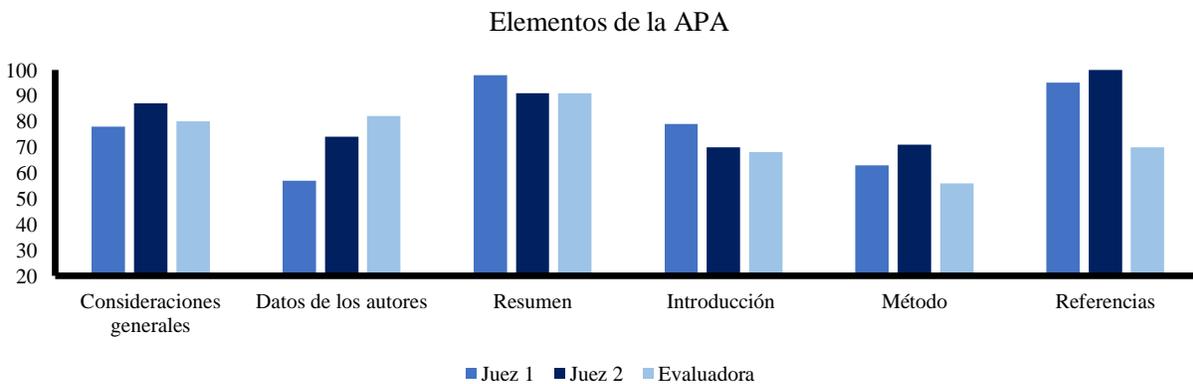


Figura 37 Comparación de resultados de los elementos de la APA realizado por los jueces

Finalmente, los resultados obtenidos que se muestran en las siguientes tablas se derivan del análisis del coeficiente de ρ (rho) de Spearman, al correlacionar la lectura y redacción de textos científicos para medir el grado de relación entre las variables. La tabla 8 indica una correlación positiva “moderada” entre la lectura del artículo 5 ($r=.637$, $p=0-11$) y una correlación positiva “alta” de la lectura del artículo 6 ($r=.743$, $p=.001$) ambas correlacionadas con la elaboración del apartado de materiales en los anteproyectos de investigación.

Tabla 8

Correlación de la escritura científica y lectura de artículo cinco y seis

Rho de Spearman	Variables	Redacción científica “Elementos de HMC”			
		Materiales			
		Artículo 5	N	r	p
	Lectura científica	Artículo 5	15	.637	.011
		Artículo 6	15	.743	.001

Nota: Elaboración propia

En relación a la tabla 9 los resultados de la prueba indican que se tiene una correlación positiva moderada entre la interpretación de resultados y la lectura del artículo 6 ($r=.552$, $p=.033$).

Tabla 9

Correlación de escritura y lectura en artículo seis

Rho de Spearman	Variables	Redacción científica “Elementos de las HMC”			
		Interpretación			
		Artículo 6	N	r	p
	Lectura científica	Artículo 6	15	.552	.033

Nota: Elaboración propia

La tabla 10 señala una correlación positiva “muy alta” en “especificación” ($r=.983$, $p=.000$), seguido de congruencia interna como correlación positiva “alta” ($r=.762$, $p=.001$) y congruencia externa como correlación positiva “moderada” ($r=.594$, $p=.020$), dichos elementos mencionados correlacionados con la lectura de textos científicos.

Tabla 10

Correlación del total de artículos (lectura) con elementos de las HMC

Rho de Spearman	Variables	Redacción científica “Aspectos evaluados de las HMC”								
		Especificación			Congruencia interna			Congruencia externa		
		N	r	p	N	r	p	N	r	p
	Lectura científica	15	.983	.000	15	.762	.001	15	.594	.020

Nota: Elaboración propia

De manera específica en la tabla 11 el artículo seis mostró una correlación positiva “moderada”, con el aspecto “congruencia interna” ($r=.616$, $p=.015$).

Tabla 11

Correlación del artículo seis (lectura) con elementos de las Habilidades Metodológico Conceptuales

Rho de Spearman	Redacción científica “Aspectos evaluados de las HMC”				
	Variables		Congruencia interna		
	Lectura científica	Artículo 6	N	r	p
			15	.616	.015

Nota: Elaboración propia

Por otra parte, en la tabla 12 también se encontraron correlaciones positivas “moderadas” entre la lectura científica y los resultados de elementos tomados en cuenta de la APA, de esta manera el artículo 5, correlaciona con la elaboración de resultados ($r=.592$, $p=.020$) y con referencias ($r=.669$, $p=.006$).

Tabla 12

Correlación de la lectura del artículo científicos cinco con elementos de la APA

Rho de Spearman	Redacción científica “Elementos de la APA”							
	Variables		Resultados			Referencias		
	Lectura científica	Artículo 5	N	r	p	N	r	p
			15	.592	.020	15	.669	.006

Nota: Elaboración propia

La tabla 13 muestra correlaciones positivas “moderadas” entre la lectura del artículo seis con la elaboración de los apartados de introducción ($r=.559$, $p=.030$) y referencias ($r=.687$, $p=.005$).

Tabla 13

Correlación de la lectura del artículo seis con elementos de la APA

Rho de Spearman	Redacción científica “Elementos de la APA”							
	Variables		Introducción			Referencias		
	Lectura científica	Artículo 6	N	r	p	N	r	p
			15	.559	.030	15	.687	.005

Nota: Elaboración propia

Adicionalmente se planteó el análisis del grado de correlación entre las torres de hanoi y redacción científica. La tabla 14 indica que se encontró una correlación negativa “moderada” entre las torres de Hanoi con tres discos y la elaboración del procedimiento ($r=-.558$, $p=.031$).

Tabla 14

Correlación de la planeación con el elemento de las HMC

Rho de Spearman	Redacción científica “Elemento de las HMC”				
	Variables		Procedimiento		
	Planeación	Torre de Hanoi 3 discos	N	r	p
			15	-.558	.031

Nota: Elaboración propia

Mientras que en la tabla 15 se manifiestan correlaciones negativas “moderadas” de las torres de hanoi con la especificación ($r=.594$, $p=.045$) y el total de los aspectos ($r=-.555$, $p=.032$).

Tabla 15

Correlación de la planeación con aspectos evaluados de las HMC

Rho de Spearman	Redacción científica “Aspectos evaluados de las HMC”							
	Variables		Especificación			Total de los aspectos		
	Planeación	Torre de Hanoi 3 discos	N	r	p	N	r	p
			15	-.524	.045	15	-.555	.032

Nota: Elaboración propia

Por último, en la tabla 16 se presentan una correlación positiva “moderada” entre las torres de hanoi e introducción ($r=.519$, $p=.048$) y una correlación negativa “moderada” entre las torres de hanoi y elaboración de referencias ($r=-.519$, $p=.047$).

Tabla 16

Correlación de la planeación con elementos de la APA

Rho de Spearman	Redacción científica “Elementos de la APA”							
	Variables		Introducción			Referencias		
	Planeación	Torre de Hanoi 3 discos	N	r	p	N	r	p
			15	.519	.048	15	-.519	.047

Nota: Elaboración propia

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación fue diseñar e implementar un programa promotor del desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana desde una perspectiva conductual. Así mismo se incluyeron cinco objetivos específicos que se verán a continuación. De esta manera para el primer objetivo específico se propuso establecer un diagnóstico inicial de las habilidades cognitivas de los participantes de la licenciatura de Comunicación Humana por medio de la aplicación de las tareas de la Batería de Funciones Ejecutivas, ello permitió establecer un diagnóstico de las habilidades de planeación con la intención de conocer atributos de precisión, exactitud y rapidez de la muestra estudiada. Los resultados obtenidos muestran que, de manera general, en relación a las ejecuciones de ambas tareas los puntajes de precisión son altos en un tercio de la muestra, o se mantienen en el rango esperado, sin embargo, en las dos tareas aplicadas prevalecen las dificultades para realizarlo en un tiempo determinado, es decir, no logran tener rapidez para planear. De tal manera la aplicación de tareas para la evaluación de la planeación se tomó como una medida de control complementaria anterior a la aplicación de la intervención de la lectura y redacción estratégica, dicho sustento permite una medida adicional de control para medir habilidades de planeación. Tal como lo menciona Contreras y Ochoa (2010) debido a que, la falta de habilidades de planeación es uno más de los obstáculos que se presentan en la ciencia específicamente en la elaboración del desarrollo de la escritura científica, en cambio cuando se cuentan con éstas, impacta directamente en la capacidad y organización del redactor en los proyectos de investigación. Así mismo con este punto concuerda García (2015) donde menciona que para la planificación de la escritura se involucra la variable de planeación, de este modo si hay un funcionamiento óptimo es posible que la comunicación científica sea la adecuada para transmitir los conocimientos. El cúmulo de resultados de la presente investigación permite ver que la muestra cuenta con habilidades de planeación adecuadas sin embargo es importante tomar en cuenta el tiempo que los lleva para realizar sus ejecuciones. Seguido de ello, el segundo objetivo específico se dirigió hacia la aplicación de una línea base para lectura estratégica por medio de un artículo científico del área disciplinar de Comunicación Humana, los resultados revelaron lo siguiente, se pudo apreciar que los participantes tienen limitaciones para analizar textos científicos, este dato concuerda con lo señalado por Santoyo y Colmenares (2016); Camargo, Uribe y Zambrano (2013); Carlino, (2004)

debido a que es habitual que los estudiantes universitarios mantengan bajo nivel de análisis y comprensión de textos científicos. De manera general la muestra estudiada tiene bajo manejo de las ejecuciones para identificar, deducir, evaluar, analizar, integrar y planear. Así mismo las categorías con menor desempeño fueron congruencia interna y externa Cepeda, Santoyo y López (2009), conclusiones del autor y lector y cursos de acción alternativos debido a que éstas mismas presentan un nivel de ejecución complejo, estas evidencias concuerdan con los resultados de Santoyo y Colmenares (2016) tras aplicar una evaluación inicial a estudiantes de primer semestre de la carrera de Psicología, las ejecuciones con menor desempeño se centran en la congruencia externa y cursos de acción alternativos, esto puede relacionarse por el hecho de que éstas mantienen un nivel de ejecución complejo. Así mismo en el presente estudio los participantes obtuvieron puntajes de uno, lo cual reflejaba que lograban contestar, pero incorrectamente, inclusive también se asignaron puntajes de cero por no responder a las categorías. Por otra parte, la justificación, supuestos básicos, objetivos, unidad de análisis, estrategia argumentativa y metodológica presentan una diferencia mínima con mayor porcentaje a comparación de las categorías anteriores, esto se debe a que de manera específica existen casos individuales que dan respuestas acertadas, siendo los participantes 2, 5, 13 y 15. Cabe destacar que ninguna aparece por arriba del 50%, inclusive en las categorías de ejecución sencilla tal es el caso de la identificación de los objetivos y esto puede deberse a que toda la muestra lo identifica en el apartado de resumen, sin embargo, en esta sección no se incluyen las variables dependientes. Derivado de los resultados obtenidos tras establecer una línea base, se puede determinar evidencias similares a las de Acuña, Irigoyen y Jiménez (2010) respecto a las habilidades bajas que presentan los lectores universitarios para analizar textos y la alta necesidad por brindar estrategias que disminuyan las carencias lectoras. Así mismo tal como enfatizan Pérez, Pozo y Rodríguez (2003); Carlino (2003c) la problemática no sólo se encuentra inmersa en el aprendizaje de los estudiantes sino también a la baja enseñanza de estrategias lectoras o estrategias científicas. El tercer objetivo específico de la presente investigación fue diseñar un curso-taller promotor de la redacción estratégica de textos científicos en estudiantes de Comunicación Humana con base en principios conductuales. Las universidades del país necesitan encaminar al desarrollo de habilidades científicas (López, Salvo & García, 1989) y con ello priorizar la enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora y redacción de textos, la intervención de estos procesos radica en la despreocupación que existe por no atender las dificultades (Carlino, 2009) de bajas prácticas lectoras y limitaciones para redactar

escritos, es común pensar que los estudiantes universitarios deben tener pleno dominio de la lectura y redacción, además de producir e interpretar textos especializados, sin embargo la aplicación de ambos procesos sólo se exige pero no se enseña (Carlino, 2009; Carlino 2003b). Desde esta perspectiva, existen intervenciones que atienden la problemática las cuales se enfocan en fomentar habilidades de lectura científica, específicamente dirigido a estudiantes de la carrera de Psicología de distintos semestres, tal es el caso de las investigaciones de Cepeda, Santoyo y López (2009); Espinosa, Santoyo y Colmenares (2010) y Santoyo y Colmenares (2016). Así mismo existen intervenciones que se enfocan la creación de apartados de proyectos de investigación como los sostiene la investigación de Pacheco (2010) en donde los participantes elaboran preguntas de investigación a partir de la lectura de tres artículos de investigación, algo semejante ocurre Pacheco, Reséndiz y Mares (2010) donde comparan le ejecución de escritos, específicamente la coherencia y cohesión de los párrafos y pregunta de investigación. De manera similar, existen investigaciones que favorecen el desarrollo de habilidades de redacción de tesis desde un enfoque general como la construcción del título y definición de objetivos Pereira y Di Stefano (2007). Como se puede analizar no hay investigaciones que se enfoquen en una intervención integradora de ambos procesos tanto la lectura y la escritura científica. Por ello la presente investigación toma en cuenta el Modelo de Análisis de Textos Científicos propuesto por Santoyo y Colmenares (2010) y el Modelo de Evaluación Intervención y Análisis de Proceso (Santoyo y Cedeño, 1986) como isomórficos para el análisis y síntesis. Además, ambos proporcionan un sustento empírico que permite ampliar desde la lectura de textos, hasta la creación de textos, lo que representa una adecuada guía para redactar textos científicos. El cuarto objetivo específico fue entrenar la redacción estratégica de textos científicos en Comunicación Humana a través de un curso-taller. En este sentido la implementación de una intervención enfocada a promover habilidades lectoras llevado cabo durante la aplicación de un módulo arrojó los siguientes datos. De manera general se detecta un incremento de las 11 categorías tomadas en cuenta del MAEtxt utilizadas para analizar textos empíricos. Los porcentajes promedios indican que las categorías que tienen un avance notablemente alto, por arriba del 80% son: objetivos, justificación, supuestos básicos, unidad de análisis estrategia argumentativa y estrategia metodológica y entre las categorías con menor avance son desde congruencia interna y externa y cursos de acción alternativos con un avance del 50%. Cepeda, Santoyo y López (2009) tras aplicar una intervención para mejorar el análisis y comprensión lectora las categorías con mayor incremento fueron justificación, objetivos y cursos

de acción alternativos. Como se puede observar en el presente estudio coinciden con al avance de las primeras dos categorías, pero difiere con cursos de acción alternativos, este puede deberse por el hecho que presenta un nivel de ejecución complejo, el lector debe ser capaz de proponer nuevos procedimientos o propuestas de intervención. Otro punto a destacar se centra en que, en contraste a los resultados de Santoyo y Colmenares (2016), el presente estudio muestra que, en relación a los porcentajes promedio de la categoría de supuestos básicos es alto en cambio en la investigación de dichos autores citados los resultados son visiblemente significativos aunque la categoría de supuestos básicos presentan puntaje bajo, esta situación puede deberse a la diferencia del grado académico de la población, siendo que los de la presente investigación se encuentran en séptimo semestre y es probable que tengan un mejor manejo de la aplicación de la teoría de su área disciplinar a comparación de los estudiantes que se encuentran en cuarto semestre. En cuanto a la comparación del análisis de los artículos, segmentados por el nivel de apoyo proporcionado de los cuales, los tres primeros corresponden a nivel de apoyo máximo, los siguientes tres al nivel de apoyo medio y los últimos dos nivel de apoyo nulo, se observa finalmente que el grado de avance se mantiene en las categorías de objetivos, justificación, supuestos básicos, unidad de análisis, estrategia argumentativa y metodológica pero no todos logran aplicar adecuadamente ejecuciones de nivel complejo como el evaluar, integrar y planear. Es importante destacar que el nivel de apoyo implementado no está influyendo en nivel de ejecución de los estudiantes ya que al ir disminuyendo el nivel de apoyo, la toma de decisiones va incrementando, tal como afirman Santoyo y Cedeño (1986) en el Modelo de Evaluación Intervención y análisis de procesos, cuando el apoyo es gradual, es decir al inicio mayor y sucesivo a ello se retira hasta llegar al nulo, la ejecución del participante es mayor, por ello dichos resultados convergen con los argumentos propuestos por los investigadores. Estos resultados encontrados son considerablemente adecuados, puesto que el incremento de las estrategias se realizó en un total de cinco sesiones. Cabe destacar que en todo momento siempre hubo incremento de las categorías, ninguna ellas se presentan en el mismo nivel de la evaluación inicial tras una intervención. Dichos avances son adecuados considerando que a comparación de la línea base los resultados de estas categorías se presentan por debajo del 50% y además la comparación entre la línea base y los resultados de la intervención se determinan como significativos ($p < .0001$). Sin embargo, a pesar de que hay un incremento bajo en las categorías de ejecución compleja como cursos de acción alternativos se justifica debido a que al inicio presentaron puntajes de cero de esta manera el avance del 38% representa un adecuado

indicador para que los estudiantes propongan alternativas de estudio y con ello realizar un anteproyecto de investigación. En último término los resultados en relación al módulo dos y tres en donde se trabajó la escritura científica mediante un proyecto de investigación se puede analizar que la elaboración del proyecto fue factible para desarrollar de manera idónea los elementos de materiales, problema, marco teórico y sujetos correspondientes a las HMC, por lo que el grado de avance supera el 80%. Y entre las categorías con menor grado de avance de encuentran el procedimiento, representación, análisis e interpretación las cuales oscilan en el 40%. En relación a los elementos de las HMC, de esta manera, para la comparación de dichos resultados, la única referencia que se aprecia son los de los porcentajes del estudio de Cedeño Ruíz (1982), en problema, hipótesis, representación e interpretación cuyos valores son muy similares a la muestra estudiada, en cambio difieren en marco teórico, sujetos debido a que los participantes del presente estudio tienen puntajes más altos, esta situación puede ser a consecuencia de que en el presente estudio se brindaron diferentes niveles de apoyo como modelamiento y evaluación entre pares a diferencia de Cedeño y Ruíz quienes no brindaron ningún tipo de apoyo. No obstante, la muestra estudiada también presenta valores más bajos en procedimiento e interpretación a comparación del estudio citado puede relacionarse por el motivo que en estos apartados se incluye en mayor medida aspectos de especificación, lo cual los participantes no estuvieron incluyendo por tal razón presentan puntaje bajo. Respecto a los aspectos evaluados el porcentaje más alto del 90% se coloca en la presentación es decir los participantes saben que deben incluir en sus proyectos todos los elementos de problema, marco teórico, hipótesis, sujetos, materiales, procedimiento, representación, análisis e interpretación. Seguido de la congruencia interna y descripción de los elementos de las HMC que se presentan por arriba del 60%, en cambio la especificación y congruencia externa son los aspectos evaluados más bajos con 52 y 55% estos de igual manera son semejantes a la investigación de Cedeño y Ruíz (1982) quienes muestran como resultado datos similares en relación a los componentes de las HMC, donde coincide en puntajes bajos dentro de los aspectos evaluados de: especificación y congruencia externa. En este orden de ideas los elementos por la mayoría de veces guardo pertinencia en relación al aspecto evaluado, sin embargo, conviene destacar que los valores más bajos se enfocan en la congruencia interna y especificación, no obstante, no presentan puntajes por debajo del 50%. Adicionalmente no sólo el modelamiento representó una adecuada guía para llevar a cabo la construcción de un anteproyecto sino la evaluación entre pares, contribuyó para brindar elementos factibles como evaluadores, de

esta manera los resultados muestran que existen mejoras en los componentes de datos de los autores, resumen, introducción, método, resultados, discusión y referencias para la elaboración de los anteproyectos dichos hallazgos concuerdan con Espino (2015), tras aplicar estrategias de escritura tomando en cuenta un modelo que se especialice en la escritura científica en este caso las normas APA, puede producir una mejor estructura del escrito. Por ello como lo menciona American Psychological Association (2010) dicho modelo brinda orientación práctica para la producción de escritos de manera ordenada y lógica las ideas a redactar. De igual manera la evaluación de expertos brindó una medición adicional para comparar y validar el contenido evaluado (Escobar & Cuervo, 2008). Los resultados de los elementos y aspectos de las HMC resultan tener más diferencias entre la calificación de ambos jueces y evaluadora excepto en el apartado de sujetos y en el aspecto de presentación, donde se encuentran resultados más semejantes, lo cual representa que no existe una homogeneidad de resultados a comparación de la evaluación de los elementos de la APA, cuyos valores se acercan más a la similitud de porcentajes. Por último, el quinto objetivo específico se planteó identificar si existe correlación entre los resultados de planeación y redacción y en los procesos de lectura y redacción detectando los efectos del curso-taller en habilidades generales y específicas de la redacción de textos científicos. Al realizar el análisis de los datos entre las habilidades de planeación, evaluadas durante el diagnóstico y las habilidades de redacción científica por medio del coeficiente de correlación de Pearson, se obtuvo lo siguiente, correlaciones negativas entre ellas, es decir a menor ejecución de la torre de Hanoi con tres discos, menor es el desempeño para elaborar el procedimiento de un anteproyecto de investigación, algo semejante ocurre al analizarlo con los aspectos de las HMC, donde se encontró que a menor ejecución en la torre de hanoi con tres discos, menor es el desempeño de la especificación y en general de todos los aspectos de las HMC. El conjunto de evidencias analizadas establece concordancia con lo mencionado por García (2015) quien refiere que, para establecer estructura y concordancia a la comunicación escrita, la planificación es uno más de los procesos que están implicados en la redacción científica, así mismo lo afirma Pacheco y Villa (2005) la planeación se encuentra inmersa en procesos científicos y por lo tanto en la escritura científica, cuyo propósito es que se desarrolle un congruente análisis sistemático. La aplicación de ella puede fortalecer la calidad del estudio en relación a la metodología (Cadena & Narváez, 2009) y paralelamente la calidad de la redacción científica (Contreras & Ochoa, 2010). Por otro lado, De la Paz y Graham (2002), con su estudio identifican en una evaluación de la

planeación las habilidades de los estudiantes se encuentran entre el 20% para elaborar un ensayo, posterior a una intervención de la enseñanza de estrategias para la planificación de redacción los resultados aumentan al 90%. En el orden de estas ideas, son pocos los estudios que vinculan la planificación con la redacción, los resultados de la presente investigación demuestran un predictor para la elaboración de textos científicos y los aspectos de constituyen su estructura. Respecto a las habilidades de lectura y redacción se consideran entre las más importantes para el estudiante la relación, entre la lectura y la redacción es sumamente importante entre los estudiantes, es necesario el dominio de la comprensión para una apropiada redacción tal como lo mencionan (Arrieta, et.al 2006). Debido a lo anterior es que de igual manera se propuso analizar el grado de correlación entre las variables de lectura y redacción. Entre ellas destaca la correlación positiva de la lectura con los aspectos de las HMC, es decir, a mejor análisis de los artículos científicos mejor es la elaboración de los aspectos de especificación, congruencia interna y congruencia externa en los anteproyectos de investigación. De manera específica los resultados indican que existe una correlación mayor entre la lectura del artículo seis y la congruencia interna de las HMC en la redacción. Los elementos de congruencia interna, congruencia externa tienen un alto nivel de complejidad, debido a que implica la confrontación lógica de los componentes de las HMC (Cepeda, Santoyo, Moreno, 2010). Esto expresa que al grado de avance de la lectura representó un indicador adecuado para que los participantes logaran resultados factibles en sus anteproyectos de investigación. Estos resultados concuerdan con los Cedeño y Ruíz (1982), quienes mencionan que, para el dominio de la escritura científica es necesario el dominio de la lectura, el empleo de estas habilidades hace que el estudiante sea competente en el pensamiento crítico y además que pueda proponer alternativas adecuadas para los enfoques teóricos y metodológicos. Adicionalmente no sólo existen correlaciones entre los aspectos de las HMC, sino también en los elementos de éstas mismas, en este sentido los artículos cinco y seis tuvieron mayor significancia en la elaboración del apartado de materiales, interpretación de los resultados, elaboración de las referencias y del marco teórico, esto indica que la intervención de la lectura estratégica de textos científicos fue efectiva desde el análisis de estos artículos, posiblemente los artículos ocho y seis que fueron analizados no fueron tan significantes debido a que el nivel de apoyo proporcionado fue nulo, un dato que apoya lo señalado Arrieta et al (2006), cuando hay una adecuada comprensión lectora, se muestran resultados positivos en la redacción. De este modo la interacción entre los análisis de lecturas contribuyó al desarrollo de la producción textual.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados indican que de manera general se encuentran mejoras favorables que se vinculan con la optimización de estrategias de lectura y escritura. Como se puede analizar las investigaciones detectadas se han dirigido a población del área disciplinar de Psicología, específicamente en asignaturas de laboratorio o metodología, además las investigaciones que se han realizado anteriormente se enfocan solamente en la lectura de textos, no se ha realizado investigación desde el enfoque conductual integrando ambos procesos, de lectura como escritura científica, por ello el presente estudio es un trabajo pionero por hacer cambios en la población, cabe destacar que el perfil no queda fuera de las investigaciones realizadas porque la muestra estudiada dentro de su plan de estudios incorporan el eje metodológico. Adicionalmente el nivel de apoyo fue distinto, a comparación de las investigaciones previas, éstas se enfocan en el modelamiento y reforzamiento. Sin embargo, en la investigación llevada a cabo, el nivel de apoyo no sólo fue impartido por el interventor, se incluyeron evaluaciones por pares, donde los estudiantes además de desempeñarse como redactores, también realizaron evaluaciones de los anteproyectos de sus compañeros. Por medio de la presente investigación se observa que el implementar un programa de intervención para fortalecer habilidades de redacción es idóneo, ya que se obtuvieron resultados de mejoría, no sólo en la lectura de textos si no también en la creación de ellos lo cual demuestra que el uso de los modelos implementados no sólo puede ayudar a la disciplina de Psicología, el modelo aplicado en otras disciplinas también puede ser significativo. Por otra parte, cabe destacar que en el desarrollo de la investigación se presentaron las siguientes limitaciones, al no ser el objetivo principal la lectura estratégica puede representar una limitación en la enseñanza de categorías de nivel ejecución complejo en cambio una intervención más específica enfocada en estos elementos puede tener mejores resultados. La evidencia generada marca un amplio panorama a seguir, es importante enfatizar en las propuestas que pueden generarse tras analizar los resultados de dicha investigación llevada a cabo por lo que para futuras investigaciones se puede recomendar distintos elementos, en primer lugar, es necesario continuar con el trabajo del desarrollo de habilidades de redacción científica porque como se señala generalmente se da por hecho que el estudiante ya cuenta con las habilidades necesarias para criticar y proponer las alternativas a los enfoques teóricos y metodológicos, cuando ingresan a la educación superior sin embargo estas habilidades se encuentran en menor medida entre los

estudiantes. El seguimiento en nivel superior y en diferentes disciplinas y semestres proporcionará contribuciones importantes en el campo educativo, en segundo lugar, se puede tomar en cuenta el establecimiento de una segunda línea base que permita brindar evidencias para poder comparar ejecuciones al inicio y posteriores a una intervención, en tercer lugar, también se puede llevar a cabo evaluaciones de validación de las ejecuciones tanto de lectura como escritura para medir la percepción de los participantes sobre sus ejecuciones realizadas y el grado de avance que mantienen y por último es necesario ampliar el panel de jueces que aporte una mayor estimación de validez del contenido, la participación de más expertos facilitará la detección y exclusión de valores atípicos del evaluador.

REFERENCIAS

- Acuña, K.F., Irigoyen, J.J., & Jiménez, M. (2010). Análisis de la comprensión en la formación de estudiantes en ciencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 269-282.
- Acuña, K. F., Jiménez, M. Y., & Irigoyen, J.J. (2009). Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7 (13), 5-16.
- Alayon, A.N., & Castro, R. (2013). Amigos imaginarios: ¿Recurso válido en la redacción de textos científicos en español? *Biosalud*, 12 (1), 31-36.
- Álvarez, J.C. Barrios, I.R., & Velásquez, E.A. (2014). Requerimientos teórico-metodológicos para desarrollar habilidades en la obtención de información científica en estudiantes universitarios. *Humanidades Médicas*, 14 (1), 109-126.
- American Psychological Association (2010). *Manual de publicaciones tercera edición traducida de la sexta en inglés*. México: Manual Moderno.
- Argudin, Y., & Luna, M. (julio 1994). *Habilidades de lectura a nivel superior*. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/531/524>
- Arrieta, B., & De Meza (30 de septiembre de 1997). *Dificultades en el manejo de idioma castellano de estudiantes universitarios recién egresados*. Investigación subvencionada por el consejo desarrollo científico y humanístico. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/viewFile/6984/6973>
- Arrieta, B., Batista, J.T., Meza, R.D., Meza, D.Y. (2006). La comprensión lectora y redacción académica como el centro del curriculum. *Acción pedagógica*, 15, 94-98.
- Barlow, D. & Hersen, M. (1998). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Red de bibliotecas Universitarias.
- Cadena, S., & Narváez, E. (2009). *Manual de redacción científica, comprender y producir textos escritos para investigar*. México: Universidad Autónoma de Occidente.
- Camargo, Z., Uribe, G. & Zambrano, J.D. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. El caso de la universidad del Quindío. *Sophia*, 9, 95-108.

- Campanario, J.M., & Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias*, 17 (2), 179-1992.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Educación*, 6 (20), 409-420.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad* 17 (2), 1-9.
- Carlino, P. (2003c). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos, didáctica de la lengua y la literatura*, (33), 43-51.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Educación*, 8 (26), 321-327.
- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina. *Pedagogía universitaria*, 6 (12), 6-17.
- Carpio, C. A., Canales, C., Arroyo, R., Silva, H., Morales, G., Camacho, I., Aguilar, F., Moreno, S., León, A., & Pacheco, V. (2008). El proyecto de investigación en aprendizaje humano: ¿Una comunidad paradigmática? En H. Hickman., & O. Tena. *Proyecto de investigación en aprendizaje humano de lo básico a lo aplicado* (7-32). México: Facultad de estudios superiores de Iztacala.
- Castro, M.C., & Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos*, 37 (148), 50-67.
- Cedeño, M.L., & Ruíz, M.A. (1982). *Una estrategia para evaluar las habilidades metodológico conceptuales* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Cepeda, Ma. L., López, M. R., & Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Investigación Educativa*, 15(1), 99-106.
- Cepeda, M.L., Santoyo, C., & Moreno, D. (2010). Base teórica y descripción de la estrategia de análisis de Textos. En M.L. Cepeda, & M. R. López (Comp.). *Análisis Estratégico de Textos* (pp. 49-110). México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

- Cepeda, M.L., Santoyo, C., & López, M.R. (septiembre, 2009). *Replica de una estrategia de análisis de textos científicos en estudiantes universitarios de primer grado*. Trabajo presentado en X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado en <https://docplayer.es/40865708-Programa-academico-x-congreso-nacional-de-investigacion-educativa-21-al-25-de-septiembre-de-2009.html>
- Cepeda, M. L., Santoyo, C., & López, M.R. (octubre, 2015). Estrategia de análisis de textos científicos en estudiantes de psicología. Trabajo presentado en IX Congreso Internacional de innovación educativa: tendencias y desafíos. Recuperado en <https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/IX.php>
- Cisneros, M., & Muñoz, C. (2014). La investigación de la lectura y la escritura en la educación superior. En M. Cisneros., & C. Muñoz. *Tras las huellas de las investigaciones sobre la lectura y escritura en la universidad* (13-25). Colombia: Pereira.
- Contreras, A. M. & Ochoa, R.J. (2010). *Manual de redacción científica escribir artículos científicos es fácil después de ser difícil una guía práctica*. Guadalajara: México. Ediciones de la noche.
- Consejo mexicano de estudios de posgrado (2015). *Diagnóstico del Posgrado en México: Nacional* recuperado de:
http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/10/comepo_regiones.pdf
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G., & Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de docencia universitaria*, 11 (1), 79-104.
- Cordon, R., Banet, E., & Nuñez, F. (2009). *Las habilidades científicas en los libros de texto*. Trabajo presentado en VIII Congreso Internacional sobre la investigación en la didáctica de las ciencias, Barcelona. Recuperado de:
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-861-868.pdf>.
- Cruz, A.G. (2014) La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia de la upn. *Investigación educativa de la REDIECH*, 5 (9), 51-59.
- Day, R.A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Organización mundial de la salud. Washington: Estados Unidos Americanos.
- Delgado, U., & Martínez, G.F. (2016). Habilidades metodológico conceptuales y lectura

- estratégica de textos científicos. *Revista Internacional PEI por la Psicología y Educación Integral*, 5 (11), 170-183.
- De la Paz, S., & Graham. S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 687-698.
- Domínguez, S., Sánchez, E.E., & Sánchez, G.A. (2009). Breviario- guía e indicaciones prácticas para elaborar tesis de posgrado. En S. Domínguez., E.E., Sánchez., & G.A., Sánchez. *Guía para elaborar una tesis* (49-73). México: Mc Graw hill.
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, (27-36).
- Eslava, J., & Gómez, O.G. (2013). La escritura científica, un aspecto olvidado de la formación profesional. *Revista colombiana de anestesiología*, 41 (2), 79-81.
- Espinosa, J., Santoyo, C., & Colmenares, L. (2010). Mejoramiento de habilidades de análisis estratégico de textos en estudiantes universitarios. *Análisis de la conducta*, 36 (1), 65-86.
- Espino, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Investigación Educativa*, 20 (66), 959- 976.
- Flores, J., Otrosky, F & Loxano, A. (2008). Batería neuropsicológica de funciones ejecutivas y lóbulos frontales. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, (8) 1, 141-158.
- García, F.V. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Bogotá: Colombia. Ediciones de la U.
- Gómez, J. (1998). *La redacción de tesis*. México: Spanta.
- Gongora, M. (2002). El estado la universidad peruana y el drama de la investigación. *Escritura y pensamiento*, 5 (11), 43-57.
- Gopen, G.D., & Swan, J.A. (1990). The science of scientific writing. *American scientist*, 78, 1-16.
- Hernández, E. (diciembre, 2006). *¿Cómo escribir una tesis?* [Mensaje de un blog] Recuperado de http://www.polgalvan.sld.cu/contenido/metinvest_como_escribir_tesis0.htm

- Ibarra, M.P. (2017). La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización. *Revista dilemas contemporáneos: educación política y valores*, 4 (3), 1-22.
- Irigoyen, J.J., Acuña, K.F., & Jiménez, Y. (2011). Análisis de las interacciones didácticas ¿Cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? *Enseñanza e investigación en Psicología*, 16 (2), 227-244.
- Juárez, L.G., & Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, 39 (53), 23-28.
- Ladrón, M., Hincapié, J., Jackman, J., Herrera, O., & Caballero, C.V. (2008). Revisión por pares ¿Qué es y para qué sirve? *Revista científica salud uninorte*, 24 (2), 11-31.
- Lindsay, D. (2011). *Scientific writing: thinking in words*. Australia: Csiro Publishing.
- López, A., y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34 (1), 57-78
- López, C. L., Carballoso, M.R., Urra, M., Rodríguez, Y., & Bachiller, M.C. (2015). El desarrollo de habilidades investigativas en la formación de profesionales de la salud. *Panorama Cuba y salud*, 10 (3) 3-7.
- López, L. (2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista electrónica educare*, 17 (1), 5-27.
- López, M.N.M., Salvo, B., & García, G. (1989). Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior. *Revista de educación superior*, 18 (69), 1-13.
- Marín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Martín, G.G. (2012). La escritura de la tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *Investigación educativa*, 15, 69-86.
- Ministerio de educación (2009). *Habilidades de pensamiento científico*. Recuperado de http://colegiogarden.cl/css/uploads/paginas/orientacion/pensamiento_cientifico.pdf.
- Morales, S. (2012). Las habilidades metodológicas y conceptuales en el quehacer cotidiano de la ciencia del comportamiento. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 4 (2), 126-129.
- Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico OCDE (2013). Pisa 2016. *Rendimiento de los estudiantes de lectura*. Recuperado de

[http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20\(ESP\).pdf](http://www.oecd.org/education/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20(ESP).pdf)

- Ortega, M., Pacheco, V., & Carpio, C. A. (2014). Efectos de consecuencias diferenciales en la elaboración de textos por universitarios. *Psicología de Iztacala*, 17 (3), 1254- 1281.
- Pacheco, V. (2010). Herramienta instruccional para el desarrollo de habilidades escritoras de estudiantes de psicología. En V. Pacheco. *¿Se enseña a escribir a los universitarios? Análisis y propuestas desde la teoría de la conducta* (185-194). México: Universidad Autónoma de México, Facultad de estudios superiores de Iztacala.
- Pacheco, V., Reséndiz, N., & Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (1), 75-87.
- Pacheco, V., & Villa, J.C. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10 (27), 1201- 1224.
- Padilla, M.A. Solórzano, W.G., & Pacheco, V. (2009). Efectos del análisis de textos sobre la elaboración y justificación de preguntas de investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (1), 77-102.
- Padila, M.A., & Suro, A.L. (2007). Identificación de las competencias de investigación adquiridas por investigadores en formación. En J.J. Irigoyen., M.Y. Jiménez & K.F. Acuña. *Enseñanza aprendizaje y evaluación*, (137-168). México: Universidad de Sonora.
- Padrón, C.I., Quesada, N., Pérez, A., González, P.L., & Martínez, L.E. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Ciencias Médicas*, 18 (2), 362- 380.
- Pereira, C. & di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 64 (40), 405-430.
- Pérez, L.M., Rivera, E. R., & Guevara, G. E. (2016). La redacción científica: una necesidad de superación profesional para los docentes de salud. *Humanidades médicas*, 16 (3), 504- 518.
- Pérez, M., Pozo, I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En C. Monereo., & Pozo. *La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos* (pp. 33-34). España; editorial síntesis.
- Ribes, E., Cortés, A., & Romero, P. (1992). Quizá el lenguaje no es un proceso o tipo especial de

- comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein. *Revista latina de pensamiento y lenguaje*, 1 (1), 58-73.
- Ribes, E. (1993). La práctica de la investigación científica y la noción de juego del lenguaje. *Acta comportamentalia*, 1 (1), 63-82.
- Ribes, E., & Sánchez, U. (1994). Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento. *Acta comportamentalia*, 2 (1), 57-86.
- Rodríguez, R., & Avello, R. (2016). La revisión por pares como evaluación formativa en un curso de posgrado sobre publicación científica. *Educación media superior*, 30 (4), 361-371.
- Rodríguez, A. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de investigación educativa*, 5 (20), 117-127.
- Rojas, M. (2010). *Manual de redacción científica*. Perú: Cairampoma.
- Romero, E. & Vázquez. (2002). *Actualización en neuropsicología clínica*. Geka, Buenos Aires Argentina.
- Sabino, C. (1994). Diferentes tipos de trabajos científicos. En C. Sabino. *Como hacer una tesis*, (13-20). Buenos Aires: Panapo.
- Santoyo, C. (1992). El análisis de las habilidades científicas y profesionales: las aportaciones del enfoque contextual. *Revista sonorensis de Psicología*, 6 (1-2), 65-73.
- Santoyo, C. (2005). Análisis y evaluación de habilidades metodológicas. conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo. *Research Gate*
- Santoyo, V.C. (2012). Comprensión de la lectura científica, ¿supervivencia académica? *Ciencia y Desarrollo*, julio-agosto.
- Santoyo, C. & Colmenares, L. (2010) Mejoramiento de habilidades de análisis estratégico de textos en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 36 (1), 65-86.
- Santoyo, C., & Colmenares, L. (2016). Comprensión de textos científicos y profesionales: competencias básicas en la formación universitaria, *Formación de recursos humanos*, 2 (3), 1-12.
- Santoyo, C. & Cedeño, M.L. (1986). El modelo de evaluación, intervención y análisis de

- procesos: Una perspectiva instruccional. *Revista de tecnología educativa*, 9 (3), 183- 213.
- Santoyo, C., & Villareal, G. (2010). Habilidades metodológicas y conceptuales: origen, estrategia y desarrollo de un modelo para la lectura estratégica. En C. Carpio (Ed), *Comportamiento creativo en estudiantes universitarios. Lectura, escritura, y promoción* (pp. 1-22). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Shaughnessy, J.S., Zechmeister, E.B., & Zechmeister, J.S. (2007). La comunicación en Psicología. En J.S. Shaughnessy., E.B. Zechmeister., J.S. Zechmeister *Métodos de investigación en psicología* (485-531). México: McGraw-Hill Interamericana
- Texidor P. R., Reyes, D., & Camejo, D. (2012). Sugerencias para mejorar el estilo de redacción de un artículo científico en las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 26 (1), 112-120.
- Torres, A. (noviembre, 1985). *La enseñanza de habilidades metódicas: un análisis del sistema único de prácticas de la facultad de Psicología a 8 años de su creación*. Trabajo presentado en el IV Congreso Mexicano de Psicología, Ciudad de México. Recuperado de: http://pavlov.psicol.unam.mx:8080/cim2000/Habilidades%20Metodologico-Conceptuales/Posters/Ponencia%20sobre%20SUP%20en%20Congreso%20SMP%201985.htm#_ftnref1
- Torres, A. (2005). Esquemas cognoscitivos, estrategias meta-cognoscitivas y comprensión de lectura: Implicaciones para la enseñanza de Habilidades Metodológicas y Conceptuales. En En C. Santoyo, *Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del psicólogo*. (pp 65-80) D.F. México: Facultad de Psicología UNAM.
- Universidad de San Martín de Porres (2016). *Manual para la elaboración de las tesis y los trabajos de investigación*. Recuperado de <http://www.usmp.edu.pe/odonto/instInvestigacion/pdf/MANUAL%20ELAB.%20TESIS%20Y%20LOS%20TRAB.%20DE%20INVESTIGACION.pdf>
- Uribe, G. & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341.
- Villagrán, A., & Harris, P.R. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Revista Chilena de Pediatría*. 80 (1), 70-78

ANEXO 1

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 1				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 1	<p>General: Los participantes se relacionen con el Modelo de Análisis Estratégico de Textos Científicos.</p> <p>Específicos:</p> <p>1. Conocer las implicaciones del Modelo para su uso en estudiantes universitarios.</p> <p>2. Conocer las categorías justificación, supuestos básicos, objetivo, unidad de análisis, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, evaluación de las conclusiones del autor, conclusión lector y propuesta de cursos alternativos.</p> <p>3. Conocer los niveles de ejecución para analizar textos científicos: identificación, deducción, análisis, evaluación, integración y planeación.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se dio una presentación del MAEtxt durante los primeros 30 minutos, el facilitador explicó conceptos de las categorías. Seguido de ello se analizó 1 artículo científico de esta manera el facilitador llevará a cabo la presentación y la realización del análisis de ambas lecturas que se presenten.</p>	<p>Los participantes se relacionaron con el Modelo Análisis Estratégico de Textos Científicos, conociendo las categorías y niveles de ejecución.</p>
		Materiales	<p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes “identificaron, subrayaron y transcribieron” en su guía de análisis de textos científicos el análisis de las categorías, sin que ellos intervinieran de manera activa en el análisis del mismo.</p>	
		<p><u>1 artículo científico:</u> Cadavid, N., Jiménez, S., Quijano, M.C., y Solovieva, Y. (2019). Corrección de las dificultades psicopedagógicas de la lectura en español. <i>Avances en psicología latinoamericana</i>, 37 (2), 361-374. El cual consta de 15 páginas en idioma español.</p>	<p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora fue quien llevó a cabo de manera completa la guía para que los estudiantes reconocieran los elementos de para analizar un artículo científico.</p>	
			Técnica didáctica	
			<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: Identificación y transcripción. • Nivel de apoyo proporcionado: nivel máximo, proporcionado por la interventora. • Material de apoyo: presentación de power point. • Técnica de trabajo: Los conocimientos de la introducción del MAEtxt se transmitieron por información del interventor de manera grupal, al finalizar la sesión se dejó como reforzamiento el raposo de las categorías. 	<p>Mediante un examen de respuestas múltiples se evaluó el resultado de aprendizaje.</p>

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 1				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 2	<p>General: Los participantes se relacionen con el Modelo de Análisis Estratégico de Textos Científicos y analicen en equipos las categorías con apoyo de la interventora.</p> <p>Específicos:</p> <p>1. Analizar las categorías justificación, supuestos básicos, objetivo, unidad de análisis, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, evaluación de las conclusiones del autor, conclusión lector y propuesta de cursos alternativos.</p> <p>2. Analizar los niveles de ejecución para analizar textos científicos: identificación, deducción, análisis, evaluación, integración y planeación.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Los participantes realizaron durante la primera media hora de trabajo la lectura del artículo científico, la siguiente hora se tomó en cuenta para realizar el análisis de 1 artículo en grupos de cinco, seguido de ello la última hora se ocupó para dar inicio a la retroalimentación discutida con el grupo, eligiendo un miembro del grupo para que pase a explicar el análisis realizado.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> En equipos de cinco realizaron el “análisis” de un artículo científico, por lo cual el participante comenzó a desempeñarse de manera activa en el análisis, las ejecuciones que trabajaron fueron: identificación, deducción y análisis, en equipos.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> llevó la retroalimentación de las respuestas al finalizar el análisis del artículo. Siendo ella quién diera más apoyo en donde se tuviera que realizar ejecuciones de evaluación, integración y planeación.</p>	Los estudiantes comenzarán a desempeñarse de manera activa utilizando el Modelo Análisis Estratégico de Textos Científicos, conociendo las categorías y niveles de ejecución.
		Materiales	<p>1 presentación de las categorías del análisis de textos científicos.</p> <p><u>1 artículo científico:</u> Inchausti, G., y Mara, T. (2009). Lectura comprensiva: un estudio de intervención. <i>Revista interamericana de Psicología</i>, 43 (1), 12-21.</p>	
			Técnica didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: Análisis de textos con apoyo. • Nivel de apoyo proporcionado: nivel máximo proporcionado por la interventora y ayuda entre equipos. • Material de apoyo: presentación de power point. • Técnica de trabajo: Después de haber realizado el análisis del artículo, se comenzó con el debate de las ejecuciones realizadas por los participantes, la interventora moderó la actividad y de manera grupal se eligieron las respuestas que mejor estuvieran desarrolladas, proyectándolas en el pizarrón para su análisis.
				La interventora realizó la calificación de las ejecuciones de los participantes por medio de la rúbrica propuesta por Espinosa, Santoyo y Colmenares.

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 1				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 3	<p>General: Los participantes participen de manera activa en el análisis de las categorías del MAEtxt con apoyo de la interventora.</p> <p>Específicos:</p> <p>1. Analizar las categorías justificación, supuestos básicos, objetivo, unidad de análisis, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, evaluación de las conclusiones del autor, conclusión lector y propuesta de cursos alternativos.</p> <p>2. Analizar los niveles de ejecución para analizar textos científicos: identificación, deducción, análisis, evaluación, integración y planeación.</p> <p>3. Relacionarse con la calificación de ejecuciones.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se dispuso de media hora para realizar la lectura de un texto científico, la siguiente hora se tomó en cuenta para realizar el análisis de 1 artículo en grupos de tres, la última hora se ocupó para dar inicio a la retroalimentación discutida con el grupo, y calificación de análisis.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> En equipos de tres realizaron el “análisis” de un artículo científico, por lo cual el participante se desempeñó de manera activa en el análisis de textos en equipos. Las ejecuciones que trabajaron fueron: identificación, deducción y análisis, evaluación, integración y planeación. Además de conocieron como calificar las ejecuciones.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora llevó a cabo el apoyo de dudas que se manifestarán y la retroalimentación de las respuestas al finalizar el análisis del artículo. Siendo ella quién brindó apoyo en el análisis y llevó a cabo las calificaciones de las ejecuciones.</p>	Los estudiantes se desempeñaron de manera activa utilizando el Modelo Análisis Estratégico de Textos Científicos, conociendo las categorías y niveles de ejecución, así como técnicas de trabajo como calificación entre equipos que los lleve a analizar sus propias ejecuciones.
		Materiales	<p>1 presentación de las categorías del análisis de textos científicos.</p> <p><u>1 artículo científico:</u> López, A., y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. <i>Revista mexicana de análisis de la conducta</i>, 34 (1), 57-78.</p> <p><u>1 artículo científico de tarea:</u> González, Ma. J., Martín, I., & Delgado M. (2010). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. <i>Revista latinoamericana de psicología</i>, 43 (1), 35-44.</p>	
			<p>Técnica didáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: Análisis de textos con apoyo. • Nivel de apoyo proporcionado: nivel máximo proporcionado por la interventora y ayuda entre equipos. • Material de apoyo: presentación de power point. • Técnica de trabajo: Se realizó un debate de las ejecuciones realizadas por los participantes, la interventora moderó la actividad y de manera grupal se eligieron las respuestas que mejor estuvieran desarrolladas, proyectándolas en el pizarrón para su análisis, al final se les dejó de tarea el análisis de un artículo en parejas. 	<p>Evaluación</p> <p>La interventora realizó de manera grupal, la calificación de las ejecuciones de los participantes por medio de la rúbrica propuesta por Espinosa, Santoyo y Colmenares.</p>

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 1				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 4	<p>General: Los participantes participen de manera activa en el análisis de las categorías del MAEtxt con material de apoyo.</p> <p>Específicos:</p> <p>1. Analizar las categorías justificación, supuestos básicos, objetivo, unidad de análisis, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, evaluación de las conclusiones del autor, conclusión lector y propuesta de cursos alternativos.</p> <p>2. Analizar los niveles de ejecución para analizar textos científicos: identificación, deducción, análisis, evaluación, integración y planeación.</p> <p>3. Participar de manera activa en las calificaciones de los análisis de textos científicos.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Al iniciar la sesión, se utilizaron 30 minutos para realizar la calificación de manera grupal de la tarea asignada, de los cuales se asignaron participaciones a las respuestas correctas. Después se estableció media hora de lectura, una hora de análisis y media hora para calificar entre pares los resultados.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> De manera individual realizaron el análisis del artículo científico con material de apoyo donde se incluían las categorías, la ubicación y definición para resolver las mismas, siendo más autónomos de sus ejecuciones, además realizaron calificaciones entre compañeros.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La participación de la interventora disminuyó, el apoyo se enfocó en resolver dudas que se manifestarán al momento de realizar el análisis del artículo o apoyo con la calificación del mismo.</p>	Los estudiantes se desempeñaron de manera activa utilizando el Modelo Análisis Estratégico de Textos Científicos, las categorías y niveles de ejecución, así como técnicas de trabajo para calificar entre parejas, que los lleve a analizar sus propias ejecuciones.
		Materiales	<p>1 presentación de las categorías del análisis de textos científicos.</p> <p><u>1 artículo científico:</u> Favila, M.A., Jiménez, M.I., Valencia, A., Juárez, C.L., y Juárez, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y escritura. <i>Revista de educación y desarrollo</i>, 36, 13-20.</p> <p><u>1 artículo científico de tarea:</u> Domínguez, A.B. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. <i>Infancia y aprendizaje</i>, 76, 83-96.</p>	
			Técnica didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: Análisis con material de apoyo. • Nivel de apoyo proporcionado: nivel medio, proporcionado por material de apoyo y retroalimentación en equipos. • Material de apoyo: presentación de power point y tablas de las categorías del MAEtxt. • Técnica de trabajo: Se utilizó una estrategia de clase invertida, por medio de preguntas ya elaboradas por la interventora y escritas en papel, los participantes fueron contestando con sus ejecuciones realizadas y quien decidiera agregar a respuestas que parecían incompletas lo hacían, se les dejó de tarea el análisis de un artículo en parejas.

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 1				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 5	<p>General: Realizar de manera autónoma el análisis de las categorías del MAEtxt.</p> <p>Específicos:</p> <p>1. Analizar las categorías justificación, supuestos básicos, objetivo, unidad de análisis, estrategia argumentativa, estrategia metodológica, coherencia interna, coherencia externa, evaluación de las conclusiones del autor, conclusión lector y propuesta de cursos alternativos.</p> <p>2. Analizar los niveles de ejecución para analizar textos científicos: identificación, deducción, análisis, evaluación, integración y planeación.</p> <p>3. Calificar sin apoyo los análisis de textos científicos.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Al iniciar la sesión, se utilizaron 30 minutos para que intercambiarán trabajos y así realizar la calificación entre compañeros. Seguido de ello se brindó dos horas de trabajo para analizar dos textos científicos previamente leídos.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> De manera individual y sin material de apoyo realizaron el análisis de dos textos científicos. Posterior a ello, realizaron calificación de análisis, los cuales dieron observaciones de acuerdos y desacuerdos de las respuestas Así mismo quien no estuviera de acuerdo con su calificación podía argumentar la razón y de estar correcto modificar su puntuación.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La participación de la interventora fue nula, no brindó material de apoyo o retroalimentación al realizar los análisis o calificación de los mismos.</p>	Los estudiantes se desempeñaron de manera activa utilizando el Modelo Análisis Estratégico de Textos Científicos, las categorías y niveles de ejecución, así como técnicas de trabajo para calificar entre parejas, que los lleve a analizar sus propias ejecuciones.
		Materiales		
		1 presentación de las categorías del análisis de textos científicos. <u>1 artículo científico:</u> Favila, A., & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. <i>Infancia y aprendizaje</i> , 33 (3), 399-411.		
		<u>1 artículo científico:</u> Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. <i>Signos</i> , 51 (96), 45-60.		
			Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: Análisis de categorías sin apoyo. • Nivel de apoyo proporcionado: nulo • Material de apoyo: ninguno • Técnica de trabajo: Se utilizó una estrategia de clase invertida, por medio de preguntas ya elaboradas por la interventora y escritas en papel, los participantes fueron contestando con sus ejecuciones realizadas y quien decidiera agregar a respuestas que parecían incompletas lo hacían, se les dejó de tarea el análisis de un artículo en parejas. 	Los participantes realizaron la calificación de las ejecuciones entre pares, por medio de la rúbrica propuesta por Espinosa, Santoyo y Colmenares. Al no haber apoyo de la interventora, después se realizó un chequeo de las calificaciones.

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 6	<p>General: Los participantes identifiquen, practiquen y usen las <i>normas APA</i>, <i>componentes de un anteproyecto</i> de investigación y <i>buscadores de información</i>.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El participante redactó de acuerdo con el estilo APA las referencias utilizadas de los antecedentes conceptuales y empíricos. 2. El participante identifique los componentes de anteproyecto de investigación, portada, resumen, introducción, pregunta de investigación, hipótesis, objetivo general y específicos, método y cronograma. 3. El participante identifique y use buscadores de información como: buscadores académicos, bibliotecas online etc. 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Durante la primera media hora se presentó la exposición de uso normas APA en relación a la elaboración de citas y referencias. Seguido de ello conocieron los componentes de un anteproyecto de investigación presentando en una hora y por último identificaron y practicaron los buscadores de información.</p>	Se relacionaron y pusieron en práctica las normas APA, además de conocer y realizar la estructura de los componentes de un anteproyecto para su posterior elaboración de cada apartado y la búsqueda de artículos que les ayuden a construir el planteamiento del problema como marco teórico
		Materiales	<p><u>Actividad del alumno:</u> A partir de los artículos analizados, los participantes elaboraron las referencias de los artículos analizados, además realizaron la propuesta de la estructura de un anteproyecto de investigación que contuviera todos los apartados, por último, con los buscadores de información que se les proporcionó, realizaron la revisión de artículos teóricos y empíricos los cuales descargaron y guardaron por sus nombres de tutores y fecha de trabajo.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point de normas APA. • Esquema estructural de los componentes de un anteproyecto de investigación. • Presentación de los buscadores de información. 	<p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora llevó a cabo la ejemplificación de las actividades brindando apoyo a las dudas y modelamiento de las ejecuciones de manera individual.</p>	
			Técnica didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: desarrollo y aplicación de habilidades para aplicar normas APA y motores de búsqueda. • Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y medio por el apoyo a dudas planteadas. • Material de apoyo: Presentación power point • Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” del procedimiento para que los participantes aprendieran a realizar las actividades, de esta manera se sorteó quién pasaba a realizar las actividades asignadas ejercitando los conocimientos de manera grupal y realizando aportaciones entre los mismos participantes para mejorar sus ejecuciones.

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2					
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje	
Sesión 7	<p>General: Los participantes categoricen y redacten el en parejas el <i>planteamiento del problema</i> mediante los artículos analizados y los detectados por ellos mismos en la búsqueda de información.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.El participante redacté el contexto del panorama de la problemática especificando como se origina, si es una problemática reciente o de largo acontecimiento mediante los artículos analizados. 2.El participante delimite y redacte a que población afecta y que dificultades se presentan de manera general y específica. 3.El participante indique de manera explícita variables a estudiarse. 4.El participante defina el título de trabajo. 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se asignó media hora para la presentación de los fundamentos a seguir para elaborar el planteamiento del problema, después se estableció hora y media de trabajo para redactar parafraseando mínimo una y máximo dos cuartillas del planteamiento del problema. La última media hora se utilizó para la evaluación avances de referencias y citas de manera grupal y análisis de los avances de redacción.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes categorizaron los párrafos de los artículos para redactar el planteamiento del problema utilizando el parafraseo para la construcción del elemento.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la contextualización y delimitación, así como tablas de ejemplificación del parafraseo, apoyó en correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	Los participantes categorizaron los textos científicos para redactar el contexto, y delimitación.	
		Materiales			
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point de elaboración del planteamiento del problema. 	Técnica didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: redacción de planteamiento del problema. • Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas. • Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de planteamiento del problema, tablas de parafraseo, preguntas para corrección de errores. • Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” para que los participantes aprendieran a redactar, al haber finalizado con la actividad, los participantes pasaron a proyectar sus avances y correcciones aportadas por la interventora. 	Evaluación
				Los apartados de las normas APA (citas y referencias) fueron evaluados por la interventora frente al grupo con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de problema con el instrumento de Cedeño y Ruíz (1992).	

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 8	<p>General: Los participantes categoricen y redacten la <i>justificación</i> mediante los artículos analizados y los detectados por ellos mismos en la búsqueda de información.</p> <p>Específicos:</p> <p>1. El participante redacte como se presenta la problemática y como se ha estudiado por medio de investigaciones de autores clásicos y publicaciones actuales que lleven a mencionar de manera explícita, la relevancia de investigar, pertinencia, a que población favorece, que aportaciones existen y porque se pretende estudiar.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se asignó media hora para la presentación de los fundamentos a seguir para elaborar la justificación, después se estableció hora y media de trabajo para redactar parafraseando mínimo una y máximo dos cuartillas. La última media hora se utilizó para la evaluación avances de citas y referencias de manera grupal y análisis de los avances de redacción.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes categorizaron los párrafos de los artículos para redactar la justificación utilizando el parafraseo para la construcción del elemento.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración de la justificación, así como tablas de ejemplificación del parafraseo, apoyó en correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	Los participantes categorizaron los textos científicos para redactar la relevancia de investigar, pertinencia, a que población favorece, que aportaciones existen y porque se pretende estudiar.
		Materiales		
		<ul style="list-style-type: none"> Presentación power point de elaboración de los antecedentes. 		
			Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> Descripción general de trabajo: redacción de justificación. Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas. Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de justificación, tablas de parafraseo, preguntas para corrección de errores. Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” de la justificación para que los participantes aprendieran a redactar, al haber finalizado con la actividad, pasaron a proyectar sus avances y correcciones aportadas por la interventora. 	Los apartados de citas y referencias fueron evaluados por la interventora frente al grupo con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de problema con el instrumento de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 9	<p>General: Los participantes logren redactar los antecedentes conceptuales mediante los artículos analizados y los detectados por ellos mismos en la búsqueda de información.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El participante defina y redacte la contextualización que apoye al marco teórico. 2. El participante defina conceptos desde la perspectiva de autores relacionados con el tema de investigación. 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se asignó media hora para la presentación de los fundamentos a seguir para elaborar los antecedentes conceptuales, después se estableció media hora de trabajo para que los participantes aportaran mediante su participación puntos para desarrollar y realizar los antecedentes conceptuales de los artículos analizados, redactando mínimo una y máximo dos cuartillas. La última media hora se utilizó para la evaluación avances de citas y referencias de manera grupal y análisis de los avances de redacción.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Al inicio mediante la exposición de puntos para desarrollar los antecedentes conceptuales, los participantes encontraron las coincidencias y diferencias entre elementos a desarrollar según su tema de investigación de los artículos analizados en el módulo 1, mediante los aportes realizados los participantes desarrollaron y redactaron los segmentos para la construcción del elemento.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación del apartado y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración de los antecedentes conceptuales, después además apoyó de preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	Los participantes entiendan, organicen la contextualización y conceptos para redactar los antecedentes conceptuales a partir de los artículos previamente analizados.
		Materiales		
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point de elaboración de los antecedentes. 		
			Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: redacción de antecedentes empíricos. • Nivel de apoyo proporcionado: máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas. • Material de apoyo: Presentación, tablas de ejemplos de elaboración de antecedentes conceptuales, preguntas para corrección de errores. • Técnica de trabajo: Se llevó a cabo por medio de “mesa redonda” donde a partir de la presentación dada por la interventora de los fundamentos para elaborar los antecedentes conceptuales, expusieron coincidencias y diferencias entre el resto del grupo y así poder redactar. 	Los apartados de citas y referencias fueron evaluados por la interventora frente al grupo con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de marco teórico con el instrumento de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 10	<p>General: Los participantes logren redactar <i>antecedentes empíricos</i> mediante los artículos analizados y los detectados por ellos mismos en la búsqueda de información.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer y redactar los hallazgos de investigaciones previas. (datos que sustente la investigación). 2. Reconocer y redactar variables relacionadas. 3. Reconocer y redactar unidades de análisis. 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se asignó media hora para la presentación de los fundamentos a seguir para elaborar los antecedentes empíricos, después se proporcionaron dos horas de trabajo para redactando mínimo una cuartilla de investigaciones que sustenten la investigación, así como variables y unidades de análisis utilizadas. La última media hora se utilizó para la evaluación avances de citas y referencias de manera grupal y análisis de los avances de redacción.</p>	Los participantes entiendan, organicen la contextualización y conceptos para redactar los antecedentes empíricos a partir de los artículos previamente analizados y de los detectados en la búsqueda de información.
		Materiales	<p><u>Actividad del alumno:</u> Al inicio mediante la exposición de puntos para desarrollar los antecedentes conceptuales, los participantes encontraron las coincidencias y diferencias entre elementos a desarrollar según su tema de investigación de los artículos analizados en el módulo 1, mediante los aportes realizados los participantes desarrollaron y redactaron los segmentos para la construcción del elemento.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point de elaboración de los antecedentes. 	<p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación del apartado y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración de los antecedentes empíricos.</p>	
			Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: redacción de antecedentes empíricos. • Nivel de apoyo proporcionado: máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas. • Material de apoyo: Presentación, tablas de ejemplos de elaboración de antecedentes empíricos. • Técnica de trabajo: Se llevó a cabo por medio de “mesa redonda” donde a partir de la presentación dada por la interventora de los fundamentos para elaborar los antecedentes conceptuales, expusieron coincidencias y diferencias entre el resto del grupo y así poder redactar, se dejó de tarea redactar más antecedentes empíricos. 	Los apartados de citas y referencias fueron evaluados por la interventora frente al grupo con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de marco teórico con el instrumento de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 11	<p>General: Los participantes logren redactar <i>antecedentes empíricos</i> mediante los artículos analizados y los detectados por ellos mismos en la búsqueda de información.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar elementos faltantes o corregir segmentos del texto. 2. Relacionarse con la calificación de los apartados por medio de la lista de cotejo apegado a las normas APA. 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se otorgó una hora para analizar de manera grupal la redacción de los equipos, del cual se mostraron los elementos faltantes y correcciones del texto, de tal manera durante la siguiente hora se utilizó para corregir y fortalecer los segmentos del texto de los antecedentes empíricos. La última media hora se utilizó para la evaluación de todos los apartados elaborados hasta el momento.</p>	Los participantes entiendan, organicen la contextualización y conceptos para redactar los antecedentes empíricos a partir de los artículos previamente analizados y de los detectados en la búsqueda de información, así como la participación de la calificación de los avances de la redacción.
		Materiales	<p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes identificaron las coincidencias y diferencias entre elementos a desarrollar según su tema de investigación de los artículos analizados en el módulo 1, mediante los aportes realizados los participantes incluyeron los elementos faltantes y corrigieron segmentos que estaban incorrectos para la construcción del elemento de antecedentes empíricos. También se desempeñaron de manera activa en la calificación de todos los apartados elaborados.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point de elaboración de los antecedentes. 	<p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó apoyo de preguntas previamente elaboradas para la identificación y corrección de errores de manera grupal y realizó revisiones individuales a los avances de la redacción corregida, además mostró como calificar dando apoyo cuando existieran dudas de los puntajes.</p>	
			Técnica didáctica	
			<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: redacción de antecedentes empíricos. • Nivel de apoyo proporcionado: máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas y evaluaciones entre pares. • Material de apoyo: Presentación de preguntas para corrección de errores. • Técnica de trabajo: Se llevó a cabo por medio de “mesa redonda” donde a partir de la presentación dada por la interventora de los fundamentos para elaborar los antecedentes conceptuales, expusieron coincidencias y diferencias entre el resto del grupo y así poder agregar o corregir segmentos del texto. 	La evaluación se realizó entre pares, de la redacción con apoyo de la interventora de todos los apartados elaborados evaluado mediante el instrumento de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 12	<p>General: Los participantes planteen los <i>objetivos</i> del anteproyecto e integren de manera congruente los subapartados del <i>método</i>.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El estudiante redacte los objetivos generales y específicos del desarrollo de plan de acción. 2. El estudiante redacte la pregunta de investigación. 3. El estudiante redacte la hipótesis de investigación. 4. El participante redacte los participantes del estudio. 5. El participante redacte el escenario 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se asignó media hora para la presentación de los fundamentos a seguir para elaborar los objetivos y método, después se establecieron dos horas de trabajo para redactar los elementos.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes redactaron los objetivos (general y específicos) y el los subapartados del método, con material de apoyo y ayuda de la interventora.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración de la objetivos y método, apoyó en correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	Los participantes plantearon objetivos para llevar a cabo una investigación y construyeron el método, estableciendo criterios para resolver una problemática.
		Materiales		
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point de elaboración de los objetivos y método. 		
			Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: redacción de objetivos • Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas. • Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de justificación, preguntas para corrección de errores. • Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” de los objetivos y método para que los participantes aprendieran a redactar, al haber finalizado con la actividad, pasaron a proyectar sus avances y correcciones aportadas por la interventora. 	Los apartados fueron evaluados por la interventora frente al grupo con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de hipótesis y sujetos con el instrumento de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 2				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 13	<p>General: Los participantes planteen integren y redacte de manera congruente los subapartados del <i>método</i>.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El participante redacte la selección de los materiales. 2. El participante redacte los instrumentos de investigación. 3. El participante redacte el diseño de investigación. 4. El participante redacte el procedimiento. 5. El participante elabore el cronograma. 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Se asignó media hora para la presentación de los fundamentos a seguir para elaborar los apartados restantes del método, después se estableció una hora y media de trabajo para redactar los elementos. La última hora se utilizó para evaluar los avances de objetivos y método, así como realización de correcciones o elementos faltantes.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes redactaron los subapartados del método, con material de apoyo y ayuda de la interventora. Además, se desempeñaron de manera activa mediante participaciones cuando detectaran errores o aciertos en la congruencia interna de los anteproyectos.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración del método, apoyó en correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores. Por último, se realizó una revisión de los anteproyectos para la revisión de la congruencia interna en planteamiento del problema, antecedentes, marco teórico y método.</p>	Los participantes plantearon y construyeron el método, estableciendo criterios para resolver una problemática.
		Materiales		
		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point de elaboración del método. 		
			Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: redacción del método • Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas y evaluaciones entre pares. • Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración del método, preguntas para corrección de errores. • Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” del método para que los participantes aprendieran a redactar el método, al haber finalizado con la actividad, pasaron a proyectar sus avances y correcciones aportadas por la interventora. Participaron de manera activa para realizar aportaciones a los trabajos. 	Los apartados fueron evaluados en evaluaciones entre pares con la lista de cotejo apegado a las normas APA., la interventora brindó apoyo. Y de manera individual materiales y procedimiento de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 3				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 14	<p>General: Los participantes realicen una propuesta de <i>resultados</i>, tomando en cuenta los hallazgos de los artículos científicos analizados.</p> <p>Específicos:</p> <p>6. El participante aglutine los resultados de acuerdo con un punto de encuentro de las investigaciones (variables).</p> <p>7. El participante aglutine los resultados de acuerdo a los puntos de desencuentro de las investigaciones.</p> <p>8. Plasmar figuras o tablas conforme a las normas APA.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Al iniciar la sesión durante 40 minutos, se realizaron ejemplos del aglutinamiento de resultados, posterior a ello se ejemplificó el uso de las normas APA para plasmar figuras o tablas. Después durante una hora, 50 minutos los participantes elaboraron el aglutinamiento de los datos de los artículos analizados se redactarán los puntos de convergencia entre los autores, pero también en que difieren.</p>	Los participantes conocieron y analizaron los datos recopilados de manera sistemática, presentado de manera gráfica y ordenada tablas y gráficas.
		Materiales	<p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes elaboraron los resultados a partir de los artículos analizados, con material de apoyo y ayuda de la interventora, analizando el cumplimiento de objetivos.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración de resultados, apoyó en correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	
		<ul style="list-style-type: none"> Presentación power point de elaboración de resultados. 	Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> Descripción general de trabajo: redacción de resultados. Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas y evaluaciones entre pares. Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de resultados, preguntas para corrección de errores. Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” del método para que los participantes aprendieran a redactar resultados, al haber finalizado con la actividad, pasaron a proyectar sus avances y correcciones aportadas por la interventora. Participaron de manera activa para realizar aportaciones a los trabajos. 	Los apartados fueron evaluados entre evaluaciones entre pares con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de representación y análisis de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 3				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 15	<p>General: Los participantes realicen la <i>discusión</i> y <i>conclusiones</i> de resultados tomando en cuenta los hallazgos de los artículos científicos analizados.</p> <p>Específicos: Desempeñar habilidades para: 1. La redacción de los resultados describe los datos más importantes del estudio, en correspondencia directa con el objetivo planteado.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Al iniciar la sesión durante 40 minutos, se realizaron ejemplos del aglutinamiento de elaboración de la discusión. Después durante una hora, 50 minutos los elementos de la discusión.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes redactaron de manera general, la redacción de resultados con la vinculación de los objetivos generales de los estudios analizados, detectaron semejanzas y diferencias entre los propios resultados y otras investigaciones (apoyando o contrastando), además de identificar las limitaciones metodológicas del estudio (congruencia externa), tomando en cuenta los análisis previamente realizados en el módulo uno.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración de la discusión, apoyó en correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	El participante redacte a partir de los textos analizados en el módulo uno, las propuestas y argumentos relacionado a otros trabajos de investigación, poniendo en práctica habilidades de evaluación para validar con congruencia externa.
		Materiales		
		<ul style="list-style-type: none"> Presentación power point de elaboración de <i>discusión</i> y <i>conclusiones</i>. 		
			Técnica didáctica	Evaluación
			<ul style="list-style-type: none"> Descripción general de trabajo: redacción de la discusión. Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas y evaluaciones entre pares. Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de resultados, preguntas para corrección de errores. Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” del método para que los participantes aprendieran a redactar el apartado de resultados, al haber finalizado con la actividad, pasaron a proyectar sus avances y correcciones aportadas por la interventora. Participaron de manera activa para realizar aportaciones a los trabajos en relación a la congruencia externa. 	Los apartados fueron evaluados entre evaluaciones entre pares con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de interpretación y análisis de Cedeño y Ruíz (1992).

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 3				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 16	<p>General: Los participantes realicen las <i>conclusiones</i> de resultados tomando en cuenta los hallazgos de los artículos científicos analizados.</p> <p>Específicos: Desempeñar habilidades para: 1. Semejanzas y diferencias entre los propios resultados y el trabajo de otros investigadores. Así como las limitaciones de los estudios y sugerencias a investigaciones futuras.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> Al iniciar la sesión durante 40 minutos, se realizaron ejemplos del aglutinamiento de elaboración de la discusión. Después durante una hora, 50 minutos los elementos de la discusión.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes redactaron de manera general, la redacción de resultados con la vinculación de los objetivos generales de los estudios analizados, detectaron semejanzas y diferencias entre los propios resultados y otras investigaciones (apoyando o contrastando), además de identificar las limitaciones metodológicas del estudio (congruencia externa), tomando en cuenta los análisis previamente realizados en el módulo uno.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos de la elaboración de la discusión, apoyó en correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	El estudiante determinará los juicios pertinentes de acuerdo con el grado de éxito y fracaso en los logros de los objetivos determinados y redactará las conclusiones de manera concisa.
		Materiales		
		<ul style="list-style-type: none"> Presentación power point de <i>discusión</i> y <i>conclusiones</i> 		
			Técnica didáctica	Evaluación
		<ul style="list-style-type: none"> Descripción general de trabajo: redacción de la discusión. Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas y evaluaciones entre pares. Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de resultados, preguntas para corrección de errores. Técnica de trabajo: La técnica se llevó a cabo por medio de “demostración” del método para que los participantes aprendieran a redactar el apartado de resultados, al haber finalizado con la actividad, pasaron a proyectar sus avances y correcciones aportadas por la interventora. Participaron de manera activa para realizar aportaciones a los trabajos en relación a la congruencia externa. 	Los apartados fueron evaluados entre evaluaciones entre pares con la lista de cotejo apegado a las normas APA. Y de manera individual el apartado de interpretación y análisis de Cedeño y Ruíz (1992).	

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 3				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 17	<p>General: Determinar revisiones grupales dirigidas por la interventora y calificación entre pares de los participantes.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) A partir de las habilidades desarrolladas de lectura estratégica para analizar textos científicos, que los participantes vinculen las habilidades de escritura para evaluar, planear e integrar y así aportar propuestas críticas a las evaluaciones entre pares, con apoyo del interventor. 2) Identificación de errores y aciertos en cada uno de los componentes del anteproyecto de investigación de manera grupal. 3) Corrección de componentes de anteproyecto de investigación de manera grupal. 	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> La interventora puso a disposición ejemplos de preguntas para desarrollar y así el equipo contrario respondiera aclarando las dudas expresadas, de esta manera se realizó la calificación de los anteproyectos el tiempo disponible fue de una hora y media para realizar la actividad y posterior a ello comenzar a realizar las correcciones.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes a partir de preguntas elaboradas por la interventora y realizadas por ellos mismos, cuestionaron el desarrollo de los anteproyectos de investigación por medio de evaluación entre pares, además realizaron sugerencias al trabajo para su posterior corrección. Finalmente corrigieron errores de su propio trabajo.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos que apoyaran en las correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	Permitir mejorar la calidad de los anteproyectos de investigación, así como calificar anteproyectos de investigación que permita contribuir a las mejoras del mismo y elaborar críticas para la construcción clara elementos, por medio de la evaluación entre pares.
		Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación power point • Instrumento de lista de cotejo apegada a las normas APA, para realizar las evaluaciones. 	
			Técnica didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción general de trabajo: Evaluación entre pares. • Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas. • Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de resultados, preguntas para corrección de errores. • Técnica de trabajo: por medio de evaluación de pares se llevó a cabo la valoración crítica del anteproyecto de investigación que propiciará al favorecimiento y enriquecimiento de las habilidades desarrolladas.

“Curso taller para el desarrollo de habilidades para la redacción de textos científicos en Comunicación Humana”

MÓDULO 3				
Número de sesión	Objetivos	Tiempo	Actividad	Resultados de aprendizaje
Sesión 18	<p>General: Determinar revisiones individuales dirigidas por la interventora y calificación entre pares de los participantes.</p> <p>Específicos:</p> <p>1) A partir de las habilidades desarrolladas de lectura estratégica para analizar textos científicos, que los participantes vinculen las habilidades de escritura para evaluar, planear e integrar y así aportar propuestas críticas a las evaluaciones entre pares, con apoyo del interventor.</p> <p>2) Identificación de errores y aciertos en cada uno de los componentes del anteproyecto de investigación de manera individual.</p> <p>3) Corrección de componentes del anteproyecto de investigación de manera individual.</p>	2 1/2 horas	<p><u>Actividad general:</u> La interventora puso a disposición ejemplos de preguntas para desarrollar y así el equipo contrario respondiera aclarando las dudas expresadas, de esta manera se realizó la calificación de los anteproyectos el tiempo disponible fue de una hora y media para realizar la actividad y posterior a ello comenzar a realizar las correcciones. Y hacer entrega del anteproyecto de investigación.</p> <p><u>Actividad del alumno:</u> Los participantes a partir de preguntas elaboradas por la interventora y realizadas por ellos mismos, cuestionaron el desarrollo de los anteproyectos de investigación por medio de evaluación entre pares, además realizaron sugerencias al trabajo para su posterior corrección. Finalmente corrigieron errores de su propio trabajo.</p> <p><u>Actividad de la interventora:</u> La interventora proporcionó la ejemplificación de los apartados y brindó tablas de apoyo de ejemplos que apoyaran en las correcciones con preguntas elaboradas por la interventora para la identificación y corrección de errores.</p>	Permitir mejorar la calidad de los anteproyectos de investigación, así como calificar anteproyectos de investigación que permita contribuir a las mejoras del mismo y elaborar críticas para la construcción clara elementos, por medio de la evaluación entre pares.
		Materiales		
		<ul style="list-style-type: none"> Presentación power point Instrumento de lista de cotejo apegada a las normas APA, para realizar las evaluaciones. 		
		Técnica didáctica		
			<ul style="list-style-type: none"> Descripción general del trabajo: Evaluación entre pares. Nivel de apoyo proporcionado: Máximo por la ejemplificación y modelación de los apartados de los segmentos y medio por el apoyo a dudas planteadas y evaluaciones entre pares. Material de apoyo: Presentación power point, tablas de ejemplos de elaboración de resultados, preguntas para corrección de errores. Técnica de trabajo: por medio de evaluación de pares se llevó a cabo la valoración crítica del anteproyecto de investigación que propiciará al favorecimiento y enriquecimiento de las habilidades desarrolladas. 	Los apartados fueron evaluados entre evaluaciones entre pares con la lista de cotejo apegado a las normas APA.

ANEXO 2

Instrumento para evaluar habilidades metodológico conceptuales propuesto por Cedeño y Ruíz (1982)

NR: Número de reactivo

AE: Aspecto evaluado. P, Presentación; D, Descripción; E, Especificación; CI, Congruencia Interna; CE, Congruencia Externa.

E: Elemento de la HMC: Marco Teórico; Hipótesis; Sujetos; Materiales; Procedimiento; Representación; Análisis; Interpretación de los datos

I: nivel en el que se encuentra el elemento en la diagnáfica: I; II; III; IV; V; VI; VII; VIII; IX; X

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
1	P	PROBLEMA		¿Se detecta algún índice (subtítulo, planteamiento, que se requiere plantearlo) para afirmar que se contempló la formulación de un problema en el desarrollo de investigación?	Sí NO, pase al reactivo 16	
2	D			¿Plantea el problema de investigación?	Sí NO, pase al reactivo 16	
3	D			¿El problema se plantea en forma de pregunta?		
4	D			¿El problema plantea o un proceso o estructura a estudiarse?	Sí NO, pase al reactivo 15	
5	CE			¿La relación, proceso o estructura es cualquiera de los siguientes?	Ver ANEXO Nivel Correspondiente Si NO, pase al reactivo 15	
6	D			¿La relación proceso o estructura se identifican variables o por lo menos un indicador a estudiarse?	Si No, Pase al reactivo 15	
7	CE			¿Las variables indicador(es) identificados en la relación, o proceso o estructura son cualquiera de estos?	Ver ANEXO Nivel Correspondiente Si NO, pase al reactivo 15	
8	E			Las variables o indicador(es) especificado(s) son observables(s)		
9	E			Las variables(s) o indicador(es) especificado(s) son medible(s)		
10	E			¿Las variable(s) o indicador(es) especificados son reproducible(s)		
11	E			¿Se especifican los atributos (propiedades y/o dimensiones) de las variables o indicadores	Si NO Pase al reactivo 15	
12	E			¿Los atributos especificados son observables?		
13	E			¿Los atributos especificados son medibles?		
14	E			¿Los atributos especificados son reproducibles?		
15	CI			¿El problema se deriva del enunciado general planteado por el alumno?		

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
16	P	MARCO TEÓRICO	I	¿Se detecta algún índice (subtítulo, desarrollo, que se requiere, autor, revisión bibliográfica, teoría, investigación) para afirmar que se contempló el Marco teórico, en el desarrollo de la investigación?	Si No, pase al reactivo 22	
17	D		II	¿Describe por lo menos uno de los elementos en los que se apoyará el Marco Teórico?	Si No pase al reactivo 22	
18	E		III	¿Específica autor(es), que permita(n) ubicar el problema en Marco Teórico de Referencia?		
19	E		III	¿Específica una(s) teoría(s) que permita(n) ubicar el problema en el Marco Teórico de Referencia?		
20	E		III	Específica una(s) investigaciones(s) que permita(n) ubicar el problema en el Marco Teórico de Referencia?		
21	CE		III	El nivel de análisis de la(s) teoría(s) y/o autor(es), investigación (es) propuesto(s) corresponde al siguiente?	Ver ANEXO nivel correspondiente	

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
22	P	HIPÓTESIS	I	¿Se detecta algún índice (subtítulo, planteamiento, que se requiere) para afirmar que se contempló la formulación de una hipótesis en el desarrollo de la Investigación?	Si NO pase al reactivo 37	
23	D		II	¿Plantea una hipótesis de investigación?	Si No pase al reactivo 37	
24	D			¿La hipótesis se plantea afirmativamente?		
25	D		III	¿En la hipótesis se plantea una relación o un proceso o estructura a estudiarse?	Si No, pase al reactivo 36	
26	CE		IV	¿La relación o proceso o estructura planteado es cualquiera de los siguientes?	Ver ANEXO nivel correspondiente Si No, pase al reactivo 36	
27	D		V	¿En la relación, proceso o estructura se identifican variables o por los menos un indicador a estudiarse?	Si No, pase al reactivo 36	
28	CE		VI	¿Las variables o indicadores identificados en la relación o proceso o estructura corresponden a?	Ver ANEXO Nivel Correspondiente Si NO, pase al reactivo 36	
29	E		VII	¿Las variable(s) son indicadore(s) especificado(s) observables?		
30	E		VII	¿Las variable(s) son indicador(es) especificados medibles?		
31	E		VII	¿Las variable(s) son indicador(es) especificados reproducibles?		
32	E		VII	¿Se especifican los atributos, propiedades y/o dimensiones de las variable(s) o indicadores?	Si No pase al reactivo 36	
33	E		VIII	¿Los atributos especificados son observables?		
34	E		VII	¿Los atributos especificados son medibles?		
35	E		VII	¿Los atributos especificados son reproducibles?		
36	C			¿La Hipótesis responde al problema de investigación planteado?		

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
37	P	SUJETOS	I	Se detecta algún índice (subtítulo, descripción, que se requiere, el tipo de sujetos) para afirmar que se contempló la utilización de sujetos en desarrollo del plan de investigación?	Si NO, pase al reactivo 51	
38	D		II	¿Describe las características de los sujetos?	Si no pase al reactivo 45	
39	E		III	¿Específica el número de sujetos?		
40	E			¿Específica el sexo de los sujetos?		
41	E			¿Especifica la edad de los sujetos?		
42	E		III	¿Específica alguna característica adicional de los sujetos?		
43	CI		III	Las características de los sujetos son pertinentes a la hipótesis		
44	CI		III	¿Se describe un procedimiento de selección de sujetos?		
45	D		II	¿Se describe un proceso de selección de sujetos?	Si No pase al reactivo 51	
46	E		III	¿Especifica un procedimiento particular de selección?	Si No pase al reactivo 50	
47	E		V	¿Especifica por lo menos un elemento del proceso de selección?	Si No, pase al reactivo 50	
48	CI		IV	¿Especifica de dónde se seleccionará a los sujetos?		
49	CI		IV	¿El procedimiento de selección corresponde al problema de investigación?		
50	CI	IV	¿El procedimiento de selección corresponde a las características de los sujetos?			

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
51	P	MATERIALES	I	¿Se detecta algún índice (subtítulo, descripción, que se requiere, tipo de materiales) para afirmar que se contempló el empleo de materiales?	Si No, pase al reactivo 55	
52	D		II	¿Describe por lo menos uno de los materiales o sus características?	Si No, pase al reactivo 55	
53	CI		III	¿Los materiales permiten obtener información apropiada para contestar la pregunta de investigación?		
54	CI		III	¿Los materiales permiten obtener información apropiada para confirmar la hipótesis?		

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
55	P	PROCEDIMIENTO	I	¿Se detecta algún índice (subtítulo, desarrollo, que se requiere) para afirmar que se contempló el procedimiento en el plan de investigación	Si NO, pase al reactivo 110	
56	D		IV	¿Describe en qué consistirá el instrumento y sus características?	Si No, pase al reactivo 68	
57	CE		III	¿El (los) instrumentos (s) de medición permite(n) obtener información de las variables o indicadores de la investigación, para analizarlos de las siguiente manera.	Ver ANEXO Nivel correspondiente Si NO, pase al reactivo 68	
58	D		IV	¿Describe en qué consistirá el instrumento y sus características?	Si NO, pase al reactivo 66	
59	E		V	¿Específica la unidad de medición del atributo		
60	E		V	¿Específica que se obtendrá la confiabilidad del instrumento en cualquiera de estos?	Si NO, pase al reactivo 63	

61	CE	VI	¿El método para obtener la confiabilidad del instrumento es cualquiera de estos?	Ver ANEXO Nivel correspondiente Si NO, pase al reactivo 63	
62	E	VII	¿Especifica en qué consistirá el procedimiento para confiabilizar el instrumento?		
63	E	V	¿Especifica que se validará el instrumento?	Si NO, pase al reactivo 66	
64	CE	VI	¿El método para validar el instrumento es uno de estos?	Ver ANEXO Nivel correspondiente Si NO, pase al reactivo 66	
65	E	VII	¿Especifica en qué consistirá el procedimiento de validación?		
66	CI	III	¿El(los) instrumento(s) de medición permite(n) obtener información para confirmar la hipótesis?		
67	CI	III	¿El(los) instrumento(s) de medición permiten obtener información para confirmar la hipótesis?		
68	D	II	¿Se describe algún tipo de estudio o forma de intervención?	Si NO, pase al reactivo 106	
69	CE	III	¿El tipo de estudio propuesto implica que...?	Ver ANEXO Nivel Correspondiente. Si NO, pase al reactivo 104	
70	D	IV	¿Describe cómo se llevará a cabo el tipo de estudio?	Si NO, pase al reactivo 104	
71	D	V	¿Describe el empleo de condiciones de estudio?	Si NO, pase al reactivo 76	
72	E	VI	¿Especifica un número determinado de condiciones?		
73	E	VI	¿Especifica en qué consistirá cada condición?		
74	E	VI	¿Especifica el orden o secuencia de presentación de las condiciones?		
75	CI	VI	¿Las condiciones corresponden al tipo de estudio o forma de intervención indicados?		
76	D	V	¿Describe cómo se clasificará o agrupará a los sujetos para trabajar con ellos?	Si No, pase al reactivo 80	
77	E	VI	¿Especifica los criterios de agrupamiento de los sujetos?		
78	E	VI	¿Especifica cuántos sujetos formará cada grupo o clase?		
79	CI	VI	¿La forma de clasificación corresponde al tipo de estudio o forma de intervención indicados?		
80	D	V	¿Describe alguna técnica de Control?	Si No, pase al reactivo 85	
81	CE	VI	¿La técnica de control implica que...	Ver ANEXO Nivel correspondiente Si No, pase al reactivo 85	
82	E	VII	¿Especifica un número determinado de condiciones?		
83	E	VII	¿Especifica en qué manera se controlará?		
84	CI	VII	¿La técnica de control corresponde al tipo de estudio o forma de intervención indicados?		
85	D	V	¿Describe el modo de empleo de los instrumentos de medición?	Si No , pase al reactivo 92	
86	E	VI	¿Especifica en qué momento o condición se emplearán los instrumentos?		

87	E	VI	¿Especifica quién(es) harán uso de los instrumentos o los aplicarán?		
88	E	VI	¿Especifica las características del escenario donde se emplearán los instrumentos?		
89	CI	VI	¿El empleo del instrumento es pertinente a los indicadores o variables de la pregunta de investigación?		
90	CI	VI	¿El empleo del instrumento es pertinente a los indicadores o variables de la hipótesis?		
91	CI	VI	¿El empleo del instrumento es pertinente a las condiciones del estudio?		
92	D	V	¿Describe el empleo de instrucciones y/o manejo de los sujetos?	Si No, pase al reactivo 99	
93	E	VI	¿Especifica el tipo de instrucciones y/o de manejo?		
94	E	VI	¿Especifica el momento de instrucciones y/o de manejo?		
95	E	VI	¿Especifica la forma de administración de las instrucciones y/o manejo?		
96	CI	VI	¿El empleo de instrucciones y/o manejo de es pertinente a los indicadores o variables de la pregunta de investigación?		
97	CI	VI	¿El empleo de instrucciones o manejo es pertinente a los indicadores o variables de la pregunta de investigación?		
98	CI	VI	¿El empleo de instrucciones o manejo es pertinente a las en condiciones del estudio?		
99	E	V	¿Especifica el empleo (manejo) de las variables o factores para el estudio?	Si No, pase al reactivo 104	
100	D	VI	¿Describe las condiciones en que se emplearán las variables o factores?		
101	E	VI	¿Se especifica una secuencia de empleo de las variables?		
102	CI	VI	¿El empleo de variables o factores es pertinente a la relación o proceso o estructura de investigación?		
103	CI	VI	¿El empleo de variables o factores es pertinente a la relación o proceso o estructura planteada en la hipótesis?		
104	CI	III	¿El tipo de estudio corresponde al problema de investigación?		
105	CI		¿El tipo de estudio corresponde a la hipótesis?		
106	D	II	¿Se plantea alguna forma de probar el procedimiento (piloteo)?	Si No, pase al reactivo 110	
107	D	III	¿Se plantea el objetivo del piloteo?	Si No, pase al reactivo 109	
108	E	IV	¿Especifica que errores pueden corregirse?		
109	E	III	¿Especifica que errores pueden corregirse?		

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
110	P	REPRESENTACIÓN	I	¿Se detecta algún índice (subtítulo, descripción, que se requiere, figura) para afirmar que se contempló la representación de los datos en el desarrollo del plan de investigación?	SI NO, pase al reactivo 122	
111	D		II	¿Describe cómo se representarán los datos?	SI NO, pase al reactivo 122	
112	CE		III	¿La forma de representación permite...?	Ver ANEXO Nivel correspondiente Si No, pase al reactivo 122	X
113	E		IV	¿Especifica cómo se colocará la información obtenida al representar los datos?		
114	E		IV	¿Especifica el propósito del tipo de representación elegido?		
115	E		IV	¿Especifica las características formales de la representación de los datos?		
116	CI		IV	¿LA forma de representación muestra la relación o funcionamiento de la estructura o proceso planteado en el problema?		
117	CI		IV	¿ ¿LA forma de representación muestra la relación o funcionamiento de la estructura o proceso planteado en la hipótesis?		
118	E		IV	¿Se especifica alguna forma de estudiar los datos?	Si No, pase al reactivo 122	
119	E		V	¿Especifica el empleo de algún código para clasificar los datos?	Si No, pase al reactivo 121	
120	E		VI	¿Especifica las categorías para clasificar los datos?		
121	CI		V	¿La organización de los datos es pertinente al tipo de estudio o forma de intervención?		

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
122	P	ANÁLISIS	I	Se detecta algún índice (subtítulo, descripción, que se requiere, fórmulas) para afirmar que se contempló el análisis de datos en el plan de investigación?	Si No, pase al 128	
123	D		II	¿Describe el procedimiento para analizar los datos?	Si No, pase al 128	
124	CE		III	¿La técnica de análisis de datos es cualquiera de éstas?	Ver ANEXO Nivel correspondiente Si No, pase al reactivo 126	
125	E		IV	¿Especifica qué se pretende con tal análisis?		
126	CI		III	¿El procedimiento o técnica es pertinente al problema de investigación?		
127	CI		III	¿El procedimiento o técnica es pertinente a la hipótesis?		

NR	AE	E	I	Reactivos	Indicaciones	A
128	P	INTERPRETACIÓN	I	Se detecta algún índice (subtítulo, descripción, que se requiere, fórmulas) para afirmar que se contempló la interpretación o explicación de los datos en el desarrollo del plan de investigación	SI NO, la evaluación ya TERMINÓ.	
129	D		II	¿Describe cómo será la explicación no interpretación de los datos?	SI NO, la evaluación ya TERMINÓ.	
130	CE		III	¿Menciona que la explicación se hará considerando...?	Ver ANEXO Nivel correspondiente SI NO, la evaluación ya TERMINO	
131	D		IV	¿SE plantea el uso de una teoría o investigación para explicar datos?	Si No, pase al reactivo 133	
132	CI		V	¿La teoría o investigación corresponde el Marco Teórico?		
133	D		IV	¿Se plantea el desarrollo de un modelo derivado de la propia investigación para explicar los datos?		
134	D		IV	¿Para explicar los datos plantea que hará referencia a la metodología de investigación?	SI NO, la evaluación YA TERMINÓ	
135	E		V	¿Especifica como punto a discutir la generalidad de los datos?		
136	E		V	¿Especifica como punto a discutir las limitaciones del estudio?		
137	E		V	¿Especifica como punto a discutir los errores de control?		
138	E		V	¿Especifica como punto a discutir la relevancia del estudio?	FIN DE LA EVALUACIÓN	

ANEXO 3

LISTA PARA EVALUAR MANUSCRITO DE INTERVENCIÓN/INVESTIGACIÓN

(Acorde con el Publication Manual of the American Psychological Association, Six Edition)

Instrucciones: Antes de entregar el manuscrito a su profesor, revise cuidadosamente cada uno de los puntos aquí listados e identifique si su trabajo cumple o no con los criterios señalados. En caso necesario, explique la razón por la que no se cumple con algún elemento de esta lista en la columna de observaciones correspondientes.

No.	Componentes del escrito	Cumple		Observaciones
		SI	NO	
	0. Consideraciones generales (*)			
1	Las hojas tamaño carta tienen márgenes de 2.5 cm en los cuatro lados.			
2	Todo el texto está alineado a la izquierda.			
3	El tipo de letra es times new roman o arial.			
4	El tamaño de la letra es de 12 pts.			
5	El interlineado de todo el reporte es a doble espacio.			
6	Todas las páginas empezando por la portadilla están numeradas en la esquina superior derecha.			
7	Tiene sangría el inicio de cada párrafo.			
8	Después de punto y aparte el texto continúa en el renglón inferior inmediato.			
9	El tamaño y tipo de letra de los números de página es el mismo que el del resto del texto.			

No.	I. Datos de los autores (*)	SI	NO	Observaciones
2	El título del experimento plantea una relación, proceso, o estructura a estudiarse.			
3	El título sugiere o explicita la relación entre las variables independiente (s) y dependientes (s).			
4	El título contiene como máximo 12 palabras.			
5	El nombre completo de los autores comenzando por el apellido aparece abajo del título.			
6	Los nombres de los autores se presentan en orden alfabético.			

No.	II. Resumen	SI	NO	Observaciones
2	La leyenda resumen aparece centrada en el primer renglón y en negritas.			
3	El resumen explicita el problema bajo investigación, el objetivo, características de los participantes, la metodología, los hallazgos y las conclusiones e implicaciones del experimento.			
4	El resumen abarca un solo párrafo.			
5	El resumen se encuentra libre de cualquier clase de cita.			
6	El resumen contiene menos de 150 letras.			
7	Los <i>descriptores</i> o <i>palabras clave</i> aparecen un renglón abajo del			

	contenido del resumen y en cursivas.		
8	Los descriptores aparecen como palabras o frases independientes separadas por una coma cada una.		
9	Los descriptores explicitan la teoría, el tópico de experimento el paradigma experimental, el tipo de sujeto.		
10	El máximo de descriptores es cinco.		

No.	III Introducción	SI	NO	Observaciones
1	La tercera hoja inicia con el título del experimento centrado en el primer renglón y con letra normal.			
2	La redacción de la introducción comienza un renglón abajo del título del experimento.			
3	El estilo de redacción es descriptivo de hechos y relaciones empíricas entre variables asociadas al proceso conductual de interés.			
4	Cada párrafo agota por completo un aspecto del problema a estudiar			
5	La redacción se respalda en múltiples citas de las fuentes consultadas.			
6	El citado de fuentes documentales se hace acorde a las variantes aceptadas por la APA. Por ejemplo: (Ferster & Skinner, 1957); Ferster y Skinner (1957); etc.			
7	El marco teórico del experimento se identifica a partir de la presencia en el escrito de conceptos propuestos por diferentes autores dentro de alguna teoría psicológica.			
8	El desarrollo del marco teórico conduce lógicamente al tópico específico a estudiar.			
9	El desarrollo del tópico de estudio conduce lógicamente a los antecedentes empíricos del experimento.			
10	Los antecedentes empíricos del experimento tienen como factor común algún tipo específico de manipulaciones y/ resultados experimentales.			
11	Se hacen explícitas las unidades de análisis y sus medidas en la expresión de los resultados analizados.			
12	Los antecedentes conducen lógicamente al planteamiento del problema de investigación.			
13	Se propone alguna hipótesis formal o informal respecto al problema a estudiarse.			
14	El planteamiento del problema delinea una relación, un proceso, o estructura a estudiarse.			
15	El objetivo del experimento aparece como enunciado explícito en el cuerpo del texto.			
16	El objetivo explicita las variables aisladas para el experimento dejando claro el tipo de relación entre ellas.			
17	El objetivo explicita una dimensión cuantitativa de la variable independiente.			
18	El objetivo explicita una dimensión cuantitativa de la variable dependiente.			
19	Se plantea explícitamente alguna predicción del resultado por lograr en el experimento.			

No.	IV Método	SI	NO	Observaciones
1	Un renglón debajo del final de la introducción aparece la leyenda Método centrada en la página y en negritas.			
2	Están presentes las secciones: sujetos, materiales, instrumentos; aparatos y procedimiento.			

3	La leyenda Sujetos o Participantes aparece en negritas y sin sangría.		
4	Se especifica el número, sexo, edad, procedencia y experiencia experimental de los sujetos.		
5	Se especifican características adicionales de los sujetos pertinentes al problema de investigación.		
6	Se especifica el procedimiento de selección de los sujetos.		
7	Se especifica el procedimiento de asignación a grupo de los sujetos.		
8	La leyenda Materiales aparece en negritas y sin sangría.		
9	Menciona los materiales utilizados durante el experimento en un sólo párrafo.		
10	La leyenda Instrumentos aparece en negritas y sin sangría.		
11	Se especifican las características de los instrumentos empleados, validez, confiabilidad, marca, patente, etc.		
12	Los instrumentos permiten obtener información apropiada para responder la pregunta de investigación.		
13	La leyenda Procedimiento aparece en negritas y sin sangría.		
14	Especifica las condiciones indispensables previas al inicio del experimento (establecimiento de privación, categorización, etc.).		
15	Especifica un número determinado de condiciones experimentales.		
16	Las condiciones corresponden al tipo de experimento proyectado.		
17	Especifica las variables o factores a controlar.		
18	Describe alguna técnica de control de variables extrañas.		
19	Describe el modo de empleo de los instrumentos de medición (sistemas de registro observacional, escalas, inventarios, etc.).		
20	Especifica el momento o condición en que emplearán los instrumentos de medición.		
21	Explicita el dato a recolectar mediante el uso de los instrumentos de medición.		
22	Especifica procedimientos de confiabilidad y cuándo se usan.		
23	Se explicitan los criterios de terminación de cada fase del experimento.		

No.	V. Resultados.	NO	SI	Observaciones
1	Un renglón debajo del Método aparece la leyenda Resultados , centrada en la página y en negritas.			
2	El texto de resultados indica el procesamiento realizado a los datos brutos del estudio, así como los índices de confiabilidad de los mismos.			
3	La redacción de los resultados describe los datos más importantes del estudio, en correspondencia directa con el objetivo planteado.			
4	La redacción de los resultados se encuentra libre de inferencias, suposiciones y conclusiones anticipadas.			
5	El texto de resultados remite explícitamente a diferentes apoyos visuales (figuras, tablas, imágenes, etc.).			
6	Las figuras, tablas, imágenes, etc., se incluyen después de la sección de referencias.			
7	Figuras y Tablas ocupan una hoja carta cada una, a menos que sean gráficos anidados.			
8	El título de cada figura y tabla es breve y descriptivo.			
9	Figuras y tablas contienen información diferente entre sí.			
10	Cada figura contiene todos sus elementos constitutivos como categorías de los ejes, pie de figura, etc.			
11	El pie de figura aparece en la parte inferior como <i>Figura X.</i> , su número es consecutivo, arábigo y en cursivas, como se ilustra en el ejemplo: <i>Figura 1. Duración promedio de...</i>			

12	El pie de figura explicita los ejes y el comportamiento de la VD respecto a la VI.			
13	Cada figura ilustra con claridad las variaciones observadas en las VD's a partir de los valores de las VI's.			
14	Todas las figuras están en blanco y negro (no escala de grises).			
15	Todas las barras tienen relleno solido o trama.			
16	Todas las líneas, cuando son varias, tienen un patrón de trazado diferente.			
17	Todas las tablas se nombran como Tabla y su número debe ser consecutivo y arábigo en letra normal.			
18	Debajo del número de la tabla se lee el título de la tabla en cursivas.			
19	Debajo de la tabla se encuentra el texto <i>Nota:</i> (en cursivas) y se indican las especificaciones adicionales a la información de las celdas.			

No.	VI DISCUSIÓN	SI	NO	Observaciones
1	Un reglón debajo del final de los Resultados aparece la leyenda de Discusión centrada en la página y en negritas.			
2	La discusión incluye la recuperación del objetivo del experimento.			
3	La discusión incluye un resumen de los resultados del experimento.			
4	La discusión incluye una contrastación de los resultados del experimento con los resultados de las investigaciones citadas en los antecedentes.			
5	La discusión incluye una evaluación del conocimiento obtenido respecto al tópico investigado.			
6	La discusión incluye una serie de consideraciones respecto a la generalidad del conocimiento logrado respecto al tópico.			
7	La discusión incluye una valoración de la eficacia de los mecanismos de control seguidos.			
8	La discusión incluye el análisis y propuesta de los posibles experimentos y las técnicas de control experimental que de realizarse conducirían a un mayor conocimiento sobre el fenómeno estudiado.			
9	Todos los puntos anteriores se respaldan con el citado de las fuentes manejadas durante la justificación y fuentes complementarias.			

No.	VII REFERENCIAS	SI	NO	Observaciones
1	En una hoja independiente aparece la leyenda Referencias centrada en la página y en negritas.			
2	Las referencias incluidas son bibliográficas y hemerográficas principalmente.			
3	Las referencias se listan en orden alfabético a partir del apellido del primer autor.			
4	Las publicaciones de un solo autor se ordenan cronológicamente hasta la más actual.			
5	Una vez agotadas las publicaciones de un autor se continúa con las publicaciones del mismo autor en colaboración con otros, cuando encabeza una lista de múltiples autores.			
6	Las referencias de varias publicaciones de un autor con otros coautores se ordenan tanto alfabéticamente como cronológicamente.			
7	En el caso de publicaciones de varios autores, entre el penúltimo y el último de ellos se usa el signo: &.			
8	Las referencias bibliográficas se autoría única se presentan siguiendo el orden: apellido del autor, coma, inicial del nombre del autor, punto paréntesis, que incluye la fecha de publicación, punto, título completo			

	de la obra en cursivas, punto lugar de publicación, dos puntos, editorial, coma, páginas consultadas. Como aparece en el siguiente ejemplo: Scott, J. P. (1958). <i>Aggression</i> . Chicago: University of Chicago, 41-58.		
9	Las referencias bibliográficas (de capítulo) se presentan siguiendo el orden, apellido del autor, coma, inicial del nombre del autor, punto (para cada autor del artículo), paréntesis que incluye la fecha de publicación, punto, título completo del capítulo, punto, “En:”, inicial del nombre del autor y apellido (para cada autor del libro), paréntesis que incluye el tipo de participación del autor del libro (como copilador, director, editor, etc.), título de la obra en cursivas, paréntesis que contiene las páginas que ocupa el capítulo, punto, lugar de publicación, dos puntos, editorial. Como aparece en el siguiente ejemplo: Sidman, M. (1986). Functional análisis of emergent verbal classes. En: T. Thomson & M.D. Zeiler (Eds.), <i>Analysis and integration of behavioral units</i> (pp. 213-245). Hillsdale, NJ: Erbaum.		
10	Las referencias hemerográficas se presentan siguiendo el orden, apellido del autor, coma, inicial del nombre del autor, punto (para cada autor del artículo) paréntesis que incluye la fecha de publicación, punto, título completo del artículo, punto, nombre la revista y volumen en cursivas, paréntesis que incluye el número de revista, coma, páginas, punto y DOI. Como aparece en el siguiente ejemplo: Azrin, N.H. (1956). Some effects of two intermittent schedules of immediate and non-immediate punishment. <i>Journal of Psyhology</i> . 42 (1), 3-21. DOI: 10.1080/00223980.1956.9713020		
11	Las referencias de publicaciones electrónicas se presentan siguiendo el orden establecido para cada caso en el manual de la APA sexta edición.		
12	Las referencias teóricas, sean bibliográficas o hemerográficas, son mínimo dos.		
13	Las referencias empíricas son proporcionables a la cantidad de integrantes del equipo (3 por cada integrante).		

ANEXO 4

Formato “Análisis de textos científicos”

MODELO DE ANÁLISIS DE TEXTOS CIENTÍFICOS	
Referencia Elabora la referencia tomando en cuenta el formato APA.	
Justificación Describe cual es la relevancia del trabajo (aportación principal propuesta por el autor) en cuanto la: <ul style="list-style-type: none"> • Justificación teórica • Justificación metodológica • Justificación social 	
Supuestos básicos Describe cuales son los supuestos básicos principales de los que derivan las explicaciones y argumentaciones en las que se sustenta el trabajo.	
Objetivo Describe cual es el objetivo general del artículo	
Unidad de análisis Describe cuál es la unidad de análisis (objeto de estudio o variable dependiente).	
Estrategia argumentativa Los autores usan este tipo de estrategia para argumentar y convencernos de lo valioso de su trabajo A continuación, descríbela:	
Estrategias metodológicas Este apartado es para desarrollar los procedimientos para obtener la información	
Coherencia interna ¿El trabajo es coherente y valido en cuanto a lo propuesto y los resultados? Describe porqué	
Coherencia externa ¿El trabajo es coherente y valido en cuanto a sus resultados y lo que dice la literatura? ¿Se podrá generalizar? Describe porqué	
Conclusiones del autor Describe si la conclusión o conclusiones del autor son consistentes y valiosas.	
Conclusiones del lector Integra los elementos incluyendo argumentos o juicios ¿Qué obtuvieron de la lectura, ¿qué fallas o aciertos identificaste?	
Cursos de acción alternativos Todo trabajo es perfectible ¿Qué recomendaciones harías para mejorar o hacer más valioso el trabajo que has leído?	

Nota: Elaboración propia

ANEXO 5

Consideración los puntajes para evaluar los módulos.

Para la evaluación del módulo 1, se utilizó la Rubrica propuesta por Espinosa y Santoyo, (2007) cabe destacar que se realizaron algunas modificaciones como el añadir la puntuación de dos en todas las categorías el cual se designó como “responde, pero le hacen falta elementos” y además el puntaje de cuatro para las categorías de coherencia interna, coherencia externa y conclusiones del autor. Por otra parte, las categorías se dividieron por su nivel de ejecución de la siguiente manera.

Tabla

Factor	Nivel de ejecución	Categorías	Puntuación
1	Identificación o deducción, análisis y evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Justificación• Supuestos básicos• Objetivo• Unidad de análisis• Estrategia argumentativa• Estrategia metodológica	Puntuación máxima tres puntos
2	Identificación, evaluación e integración.	<ul style="list-style-type: none">• Coherencia interna• Coherencia externa• Conclusiones del autor	Puntuación máxima de cuatro puntos
3	Integración, evaluación y planeación	<ul style="list-style-type: none">• Conclusiones del lector• Cursos de acción alternativos	Puntuación máxima de cinco puntos

Nota: Elaboración propia

Como parte de los últimos dos módulos se consideró tomar en cuenta el instrumento propuesto por Cedeño y Ruiz (1982) y con ello utilizar el instrumento para evaluar Habilidades Metodológico Conceptuales del producto realizado. El instrumento de manera general considera cinco aspectos a evaluar que dividen en: Presentación, Descripción, Especificación, Congruencia interna y Congruencia externa. Además, incluye elementos de las Habilidades Metodológico Conceptuales: Marco teórico, Hipótesis, Sujetos, Materiales, Procedimiento, Representación, Análisis e Interpretación de los datos. El instrumento se evalúa mediante una lista de carácter dicotómico donde se incluyen los aspectos antes mencionada.

ANEXO 6

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Lugar y Fecha _____

Usted ha sido considerado/o para participar en un estudio que conduce la Lic. Rocío Esther Mérida Santiago, dentro de un proyecto de la Maestría en Psicología, perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, bajo la supervisión del Dr. Ulises Delgado Sánchez. El objetivo de esta carta es informarle acerca del estudio, antes de que usted confirme su aceptación a colaborar.

El propósito de este estudio es identificar variables vinculadas con la redacción de textos académicos en estudiantes de licenciatura de la UAEM. Esta investigación consta de:

1. Evaluación inicial. Donde se solicitará la firma de esta carta de consentimiento informado y se aplicarán los siguientes instrumentos: Guía de Análisis de Textos (Santoyo y Colmenares, 2016), las listas de cotejo del Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association (2017) y las tareas de planeación de la BANFE (Flores, Otrosky & Lozano, 2008).
2. Entrenar la redacción estratégica de textos científicos en Comunicación Humana a través de un curso-taller.
3. Aplicar una evaluación final del curso-taller mediante los instrumentos indicados en el punto 1.
4. Calificación y Análisis de los resultados.
5. Devolución de resultados.

La aplicación de los instrumentos de evaluación tiene una duración máxima de tres horas, aproximadamente.

Los riesgos de la participación podrían ser: fatiga, frustración o ansiedad, al momento de contestar los instrumentos mencionados en el punto 1.

Los beneficios son: el producto final de un proyecto de investigación. Cabe destacar que la participación en el curso-taller representa el 70% de la calificación de la materia “Seminario de Investigación I”, por cual es de vital importancia la participación y la asistencia obligatoria al seminario.

Si tiene alguna pregunta sobre su participación, puede acercarse a las personas encargadas para aclarar sus dudas, las cuales serán tratadas en privado, no dude contactar con el responsable del estudio Dr. Ulises Delgado Sánchez (ulises.delgado@uaem.mx)

Yo _____, certifico que he sido informado/a con la claridad y veracidad debida respecto al proceso de esta participación. Con ello soy conocedor/a de que se hace necesario culminar con el proyecto de investigación para obtener el 70% de calificación de la materia.

Cuernavaca Mor., a 10 de Febrero de 2021

FPSIC/SPOSG/MAEST/2021/005

ASUNTO: Votos Aprobatorios

**DR. GABRIEL DORANTES ARGANDAR
COORDINADOR ACADÉMICO
DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T E**

Por este medio, me permito informar a usted el dictamen de los votos aprobatorios de la tesis titulada: **“Programa promotor de habilidades para la redacción de textos científicos en estudiantes de Comunicación Humana”** trabajo que presenta la C. **“Rocío Esther Mérida Santiago”**, quien cursó la MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA perteneciente a la Facultad de Psicología de la UAEM, en las instalaciones de la Facultad de Psicología.

Sirva lo anterior para que dicho dictamen permita realizar los trámites administrativos correspondientes para la presentación de su examen de grado.

A T E N T A M E N T E

VOTOS APROBATORIOS			
COMISIÓN REVISORA	APROBADO	CONDICIONADA A QUE SE MODIFIQUEN ALGUNOS ASPECTOS*	SE RECHAZA*
DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ	X		
DRA. DENI STINCER GÓMEZ	X		
DRA. MARTINA PATRICIA FLORES SAUCEDO	X		
DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE	X		
DRA. GABRIELA FLORES FERNANDA MARTÍNEZ	X		

*En estos casos deberá notificar al alumno el plazo dentro del cual deberá presentar las modificaciones o la nueva investigación (no mayor a 30 días).

C.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ULISES DELGADO SANCHEZ | Fecha:2021-02-10 14:24:08 | Firmante

EZqpuPWv40juTz9X72Mz2ULOVtNhYgdtgr3r5w/xmuxilicsK1uiy1GWFm0tIMh5/bUI2+JGcC4q62G/jybroqPIWEu/7O9p9oLLAafXUtyHv4h9FtTg5mHQEnfXNKehqBpfeRSIW2x1ZNOzo3aUwkiLgOLHB55Rndet7m0vGrYW8Q/ellqHE5FNMO8bmFnZ59j4539VKyqLvvHjeyRZKYRv/14FU339jvCCYY4SKdXE0/snjSgi8c313TtN/HZO1YyjbROMAnzuKq3W3Wj5PnWhPcJaE9eOOkkoWsDYTRb3+gMQg7Vq5BJcqiQEuwgabBb5/6HK3MLCszZiqoh4A==

FERNANDA GABRIELA MARTINEZ FLORES | Fecha:2021-02-10 15:20:31 | Firmante

EgX3vq3QrByScnMKEYK6IC/qF9btU4SbHmpvVnh9Chvy1aRJ6IWmBtaDr3/HJ2X5HbmFOhH+hy7hUaJAYghhXb/CwtYVMiXonVibkt8+ceATstfzwlNCB9Civl31z1UaRcmfa3Jdds rzJO17QphHHhSwbShWJGJUK4DKBSgOWj9im5S2rqcSZ9xJgMnSehI31Q1UABvI0zh4Ft+CvWwYyA+xjdK37fuf3FjJ6hpQH4UjfeFuG2GKx7xblW23aeXCKubMV6hVv2fNDRK8r+3AQbuHTBzi0+G7QLAEffMI9Xw4C3YNmhNeBONICU+Lc3gSiRDmgNeC3uDEXIJPCJM1A==

DENI STINCER GOMEZ | Fecha:2021-02-10 20:19:52 | Firmante

oDeFcixV0BYobx3B2ongVa51XDxyjCnXYaDJAjr7Csdb5qeykt6euuQwrPv0tLXOy9HkOQ0ZYjZV0hfgrENYk51gytCQkbFJ+BWLvEqvtvcqixiul6tQN6X70qLWVriBHxRzMZ+ntF0T0e0RwWCf+2gvNc0qNflPHZpMmxG+RSqGJ40eDsHmiXSFIIIMVawF3bE0kEFJ045g2r6P752gULWyiuzjOOUIYFNQOdp/OyAreZfnVIsT9DgiuSB52VUUXARd1NQa0DOPoi+gECTenCglfux5uRorM8PXu8r4in63dtKn21gRnOlyNaer6pjnYG12VxY3AOeKN4ZEvg==

MARTINA PATRICIA FLORES SAUCEDO | Fecha:2021-02-10 23:13:00 | Firmante

izxqEd8JK/IP+pB6KvrvQBwithHhb6sZ2mD+PVRN7oSX/c/m7r9MqkHSGjPGFhvn2cp6kGPELjHLy0ZomYf1d5QtBRCzJZpKfu34RITJ90ravyQUEWeR3mT060DzSBA8tpd9ODVH8mvRzpzp0r9RR/0Ku1+0nmp+BvLJXs45gpsKWfNzC7J4JcG4qY1a84jOSiGqM/VfUultBveE5m2vLk0a3GE1Hsa6kGtLPYHS8jZ3uOzUy+3wG5pgH3+0JJUBXnZ73+0DhW4WUoey1ZXH/9uYSNfh5uYfluJ0nnBQWGWv9DHZ5loTJE5vxeI01MjxLLqC91625bZTRIVA==

ALMA JANETH MORENO AGUIRRE | Fecha:2021-02-11 09:38:00 | Firmante

ap2dOuta7M49CAZYchWXPboM9buu2dij4bcQJpyLy9xSW6t/zUELLKX7rpM2kELpdl4f64w6QbTIWEgegS42ceCTAe8YccB47A1E8LNPXuVFUP6iRVCnf4R5ohANX2u6haX7RjqUcxrFRJa2uCTW3+ulmYJf0EL1f2eXr6O43ydeNEcQ1laDggNWUSVvh4gk1+IG+PsJ9BEzA3607qxTdkPLcGBfCnt6jv+Y7qV9k8UY13A8fUSwWae/J274L17hx2QZFPJ2la6AiFpETWajDmO60WsxXYKx44IB+ZSVOGHxbwYhA6eY8kWc+NYLqrUwqjRw6gSA9+fN7jxlg==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



Ho3Y7R

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/asEDireRES7Tqk76dxqJul9szL9vZl9t>

