

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN



UCSC

**Alfabetización académica y profesional: la escritura del género
Resumen o *Abstract* en estudiantes de Ciencias de la Salud**

(FONDECYT 11160863)

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

Profesora Guía: Dra. Gina Burdiles Fernández
Alumnas: Bárbara Viviana Arévalo González
Camila Josefa Bustamante Ramírez
Rubí Arasceli Ester Pérez Espinoza

Concepción, abril 2018

AGRADECIMIENTOS

A mis amigas y compañeras de tesis, Cami y Rubí, por su constante esfuerzo y gran intelecto siempre al servicio de un trabajo impecable e idóneo, además por su cariño y alegría puestos en este proceso.

A nuestra querida profesora guía, Dra. Gina Burdiles, por su dedicación y cuidado maternal en cada etapa, por siempre ser modelo auténtico de humildad, carisma, empatía y profesionalismo. A mis profesores, especialmente al Dr. Gerson Mora, por enseñarme a amar y disfrutar la literatura, gracias a todos por entregarme sus interminables conocimientos.

A mis padres, Roxana y Frank, y a mi hermano Felipe, por el amor, ternura y paciencia que siempre me han entregado. A mis abuelos, tíos y primos, porque sin importar dónde estuviesen, siempre me alentaron.

A mis amigos, Juan, Stephanie, Enzo, Renee, Felipe, Javiera, Diego, Rodrigo, Ángela, Carmen, Francisco y entre tantos más, por poner la cuota de diversión y carcajadas que tantas veces necesité.

Por sobre todas las cosas a Dios, el único y verdadero motor de mi vida, por jamás abandonarme y siempre darme claridad en cada momento de oscuridad.

Me despido infinitamente agradecida de mi amada Universidad Católica de la Santísima Concepción, por formarme en valores, educarme en mi especialidad, potenciarme en mis talentos y acunarme en cada uno de sus rincones.

Por Bárbara Arévalo.

Quiero agradecer a nuestra profesora guía, Dra. Gina Burdiles Fernández, por su constante apoyo y aliento en lo académico y lo personal, por el amor con que llena sus enseñanzas y sus acciones, y por sus consejos rigurosos, los cuales nos han permitido ser mejores profesionales y mujeres más humildes.

Además, deseo expresar mi eterna gratitud a mis profesores, de Enseñanza Media y de la Universidad, por la educación que recibí y no siempre valoré, pero que hoy me hace una mejor profesora, en especial, a Robinson Álvarez, José Luis Cifuentes y Gerson Mora por ayudarme a desarrollar el pensamiento crítico; a Mónica Tapia, Beatriz Arancibia y la antes mencionada, Gina Burdiles, por enseñarme a amar la lengua, y a Héctor Espejo y César Spinola por iniciar mi inquietud en la reflexión de mi quehacer pedagógico.

Quisiera dar las gracias a mi familia, sin la cual jamás habría terminado esta carrera. A mi madre, mi madrina, mis tías y tíos, mi abuela, mi hermano y mis primos. ¡Gracias totales!

Quiero agradecer también a mis amigas y compañeras de tesis, Barbi y Rubí, por ser las mejores personas con las que pude haber emprendido este viaje, por ser un apoyo fundamental en los momentos difíciles y cómplices incondicionales aún en medio de nuestras discusiones.

A José Ignacio, por su amor y su confianza sin condiciones, y por su mente de Ingeniero que fue un aporte primordial en esta tesis.

A Jesucristo, por ser la luz que ilumina mis días y mi Pastor Fiel en el camino.

Por Camila Bustamante Ramírez

Quiero agradecer, en un apartado especial, a mi Profesora Guía, la Dra. Gina Burdiles Fernández, quien me formó en este proceso académico con la rigurosidad de una maestra, la paciencia de una guía y cariño maternal. Agradecer a Cami y Barbie por este tiempo de compartir esta experiencia que se guarda para siempre: la Universidad. Gracias a todos mis profesores, en especial nombrar a Mónica Tapia, una excelente maestra, y agradecer por la sonrisa con la que siempre me animé en sus cursos de escritura y redacción, la parte favorita de mi carrera. Nombrar a César Spinola, un profesor inspirador para mí, para llevar al aula las ideas que transforman la educación y el mundo.

Además, doy el agradecimiento más importante a mi hijo, Cristóbal, por el regalo de haber venido al mundo a acompañarme desde que puse el primer pie en mi Universidad, estando en el vientre y motivándome hasta el día de hoy con su amor genuino y puro a cumplir mis metas por él.

Agradecimientos infinitos también para mi padre por su apoyo de siempre, en mi educación, en mi maternidad, en mis caprichos, a mi madre por su incondicionalidad, por cuidar de mí con sus remedios y secretos caseros, por ayudarme un millón de veces con el cuidado de Cris, a mi hermana Solange por su apoyo, consejo y cariño, a mi hermana Olguita por su cercanía, ayuda, por su oído presto, por su paciencia conmigo, a mis padrinos que desde niña me he sentido como una hija para ellos y han estado siempre para mí, agradecer a toda mi familia que ha estado detrás con sus rezos.

Agradecer a Sebastián, quien durante mi último período en la universidad me alentó a no dejar este camino por mucho que costara, que me contuvo con sus consejos y cariño, y por ser parte de esta historia.

Estoy agradecida infinitamente de Dios, mi protector, mi refugio y mi esperanza, aquella que necesité cada semestre y que quiero que me acompañe toda la vida.

Por Rubí Pérez

Índice

INTRODUCCIÓN	7
I. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
Objetivos de la investigación	14
II. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	16
1. Alfabetización Académica	16
a. Leer y escribir en la universidad	16
b. ¿Qué es la Alfabetización Académica?	18
c. Escritura académica en las disciplinas	20
2. Discurso especializado	22
3. El género Resumen	26
a. El Resumen o <i>Abstract</i> y su estudio como género discursivo	26
b. La organización retórica del Resumen	29
c. El Resumen en Artículos de Investigación Científica	32
d. La escritura del Resumen	33
III. CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	36
1. Tipo de investigación	36
2. Descripción de los participantes	36
3. Obtención de datos e instrumentos	37
4. Intervención	39
5. Análisis de los datos	40
IV. CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
1. Caracterización del Resumen en el AIC de las Ciencias de la Salud en Chile	42
2. Fortalezas y debilidades iniciales en la escritura de resúmenes de estudiantes de Ciencias de la Salud	44
a. Principales debilidades	44
b. Principales fortalezas	46
3. Grado de avance del proceso de escritura de los sujetos	47
a. Indicadores de menor dificultad	50

b.	Indicadores de mayor dificultad	51
V	CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	53
1.	El problema de investigación y objetivo del estudio	53
2.	Principales Conclusiones	54
3.	Recomendaciones o sugerencias	56
4.	Limitaciones de la investigación	56
5.	Relevancia del estudio	57
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
	ANEXOS	67

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Promedios Pre y Post test	48
Gráfico 2:	Avance en indicadores de menor dificultad	47
Gráfico 3:	Avance en indicadores de mayor dificultad	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Etapas del Pre test	34
Figura 2:	Etapas del Post test	34
Figura 3:	Esquema del Resumen de AIC de las Ciencias de la Salud	41

Introducción

Durante los últimos años, los estudios sobre Alfabetización Académica se han preocupado de las estrategias, tanto cognitivas como metacognitivas, de la comprensión y producción de textos, así como también de aproximar la docencia a una mediación entre estas estrategias y la Educación Superior. De esta misma forma, otros estudios (Ávila, González & Peñaloza, 2013; Barreto, 2014; Caldera & Bermúdez, 2007; Carlino, 2009; Moyano & Giudice, 2016; Navarro, 2012) dan cuenta acerca de cómo las instituciones universitarias han puesto atención al desarrollo de programas que proporcionen procesos de aprendizaje que mejoren y transformen las competencias comunicativas y habilidades del lenguaje de los estudiantes de las diferentes disciplinas, al igual que las acciones pedagógicas en torno a éstas.

En este ámbito, la escritura, como parte de las competencias comunicativas, se ha considerado como un proceso complejo que nunca debe darse por finalizado, porque se concibe como un proceso continuo. Es por esto que guiar el uso del lenguaje, en contextos académicos y/o profesionales, es fundamental para el desarrollo de la Alfabetización Académica y para formar estudiantes que se proyecten al mundo de la investigación.

En el marco de los diversos estudios que han abordado las prácticas letradas, se distingue la descripción de los distintos géneros y los respectivos discursos especializados que los componen. Al respecto, se ha incrementado el interés por extender el discernimiento acerca de la forma en que se modelan los géneros discursivos con base en un análisis retórico de éstos. En particular, el Artículo de Investigación Científica en las Ciencias de la Salud ha ocupado un notable lugar en los estudios del género y también, a partir de su exploración, se han desprendido estudios que desarrollan una prospección de las partes que componen el artículo.

Uno de los apartados trascendentales que construyen el Artículo de Investigación Científica es el Resumen, descrito ampliamente como un género discursivo, cuya función en estos artículos ha sido principalmente entregar la

información más relevante del texto completo. Sin embargo, muy poco se conoce acerca de la enseñanza y el aprendizaje del género Resumen, aun cuando resulta elemental estudiar e investigar estrategias que permitan comprender cómo este género asociado al Artículo de Investigación Científica puede ser instruido en ámbitos como las Ciencias Médicas. Por un lado, la enseñanza de su escritura beneficia a estudiantes de las disciplinas asociadas a alguna especialidad dentro de la medicina en general; por otro, aporta al campo docente, ya sean docentes de la lengua o de las Ciencias de la Salud. Además, el proceso de enseñanza/aprendizaje de este género permite conocer los modelos y lineamientos para la integración de los estudiantes a su comunidad discursiva, ya sea mediante futuras publicaciones o participando como expositores en eventos científicos.

El presente estudio se propuso indagar en el Resumen, un género asociado a Artículos de Investigación de las Ciencias Médicas que ha sido bastante descrito por diversas investigaciones, pero cuya enseñanza ha sido paupérrimamente examinada. Se realizó una revisión de diferentes revistas de esta área, se exploraron sus normas de publicación y, además, se examinaron los Artículos de Investigación que se publican en las mismas.

El objetivo principal de esta investigación fue evaluar los efectos de una intervención pedagógica, diseñada a partir de la exploración de los modelos de Resumen revisados, con la finalidad de mejorar la calidad de la escritura de este género por parte de estudiantes de Ciencias de la Salud en una universidad chilena, a través de una planificación y cronograma de los contenidos del Resumen a lo largo de seis sesiones que proveyeron las respuestas a esta investigación.

Los objetivos específicos determinados para este estudio fueron, en primer lugar, realizar una caracterización del Resumen asociado a Artículos de Investigación Científica en las Ciencias de la Salud. En segundo lugar, identificar las fortalezas y debilidades iniciales en la escritura del género Resumen en los sujetos del estudio. Finalmente, en tercer lugar, fue evaluar el grado de avance de la calidad de la escritura de Resúmenes de Artículos de Investigación Científica en estudiantes pertenecientes a carreras de las Ciencias de la Salud.

La presente tesis está dividida en cinco capítulos. En el capítulo I, se desarrolla el Planteamiento del Problema en donde se revela la viabilidad del estudio. De esta manera, se realizó una revisión de la literatura para dar con las problemáticas halladas y se plantearon las preguntas que sustentan la investigación, a partir de las cuales se determinan los objetivos y los supuestos de investigación. En el Capítulo II, se presenta el Marco Teórico, donde se revisa la literatura pertinente levantando el estado del arte sobre Alfabetización Académica, luego estudiando el Discurso Especializado y, finalmente, realizando un estudio del Resumen y sus distintas aristas. En el capítulo III, se descubre el Marco Metodológico. Con este apartado, se describe el estudio y se explica el proceso de la intervención pedagógica realizada a estudiantes de carreras de las Ciencias de la Salud. En el Capítulo IV, se reportan los resultados y se discuten los hallazgos de la investigación. Por último, en el capítulo V se subrayan las Conclusiones del estudio y, al terminar, se proveen algunas consideraciones, tales como la relevancia, las sugerencias y limitaciones de la investigación.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

Comprender y producir textos son competencias comunicativas esenciales en el contexto universitario. Al ingresar a la Educación Superior, se espera que los estudiantes sean capaces de leer y escribir, de manera comprensiva, textos de diferentes géneros discursivos propios de la especialidad a la que se comienzan a integrar, pues se parte del supuesto, no siempre acertado, de que la Educación Básica y la Educación Media les han entregado las competencias para esto.

Por lo anterior, cuando los estudiantes se enfrentan a la educación superior y deben elaborar escritos de una disciplina específica, no tienen las herramientas necesarias para hacerlo, pues es probable que no se les haya preparado para ello. Al respecto, diversos autores (Carlino, 2003; Navarro, 2012; Moyano & Guidice, 2016) afirman que los estudiantes universitarios son, desde un comienzo, enfrentados a textos específicos de la especialidad para los que no han sido preparados completamente, es decir, no han adquirido los niveles de comprensión y producción de textos, orales o escritos, necesarios para participar efectivamente de la comunidad académica universitaria, pues no se utiliza la lectura ni la escritura de géneros especializados durante la educación escolar, competencias comunicativas que le corresponde desarrollar a cada universidad, en general, y carrera, en particular.

Durante las últimas décadas se han realizado variadas investigaciones y propuestas acerca del desarrollo de las competencias comunicativas para la formación en los géneros académicos propios de las disciplinas (Narvaja de Arnoux, Di Stephano & Pereira, 2002; Padilla, 2004; Carlino, 2005, 2007, 2013; Roux, 2008; Caldera & Bermúdez, 2007; Errázuriz & Fuentes, 2010; Marinkovich & Velásquez, 2010; Parodi, 2010; Neira & Ferreira, 2011). A la formación de estas competencias se le denomina Alfabetización Académica (AA), definida por Carlino (2005:33) como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”. Por lo tanto, la AA busca que

el sujeto piense, aprenda y reproduzca conocimiento dentro de su comunidad disciplinar.

Una de las nociones erróneas acerca del proceso de AA se evidencia cuando los docentes plantean estrategias remediales para alfabetizar académicamente al no cumplirse los objetivos de lectura y escritura, pues parten de la visión de que la alfabetización es un estado que los alumnos ya han logrado cuando es en realidad un proceso en desarrollo en el cual el discurso académico específico es propio de una nueva etapa y debe ser tratado como tal (Carlino, 2003). La autora señala, entonces, que el aprendizaje de estas estrategias se da cuando se entiende que este proceso es continuo, no finaliza y se va mejorando con la misma práctica de la escritura y el ejercicio de la lectura. Russel (1990:53) afirma también que, erróneamente, “es común suponer que la escritura (y la lectura) son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas), fuera de una matriz disciplinaria, y no relacionadas de modo específico con cada disciplina”, es decir que, en la práctica, los docentes proyectan las competencias comunicativas adquiridas durante la enseñanza básica y media por los estudiantes a la efectividad de la comprensión y producción de textos académicos de géneros discursivos específicos de las distintas disciplinas, o sea, se espera que ellos, en el campo en el que se desenvuelven, desarrollen estas competencias, que sepan qué comunicar, cómo hacerlo, cuándo hacerlo y en qué espacios se desarrollan determinados géneros.

Dentro de la variedad de géneros que pertenecen al discurso especializado, se distinguen los géneros discursivos académicos que son propios de la universidad y del ámbito científico. Bajtín (1979) define género discursivo como una serie de enunciados estables del lenguaje que son agrupados porque tienen ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición. El género discursivo académico se define como el “conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una co-ocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes” (Parodi, 2005:70-71). Esto apoya la idea de que, para generar competencias comunicativas en torno al discurso académico, se necesita formación especializada acerca de los géneros discursivos específicos.

Esta formación debe ser proporcionada por la Educación Superior, pues es esta la que educa y profesionaliza en torno al discurso especializado.

Los géneros discursivos académicos de cada disciplina poseen rasgos que les son propios y se suponen conocidos por la comunidad discursiva que los utiliza. Así será como el médico escribirá un caso clínico, el ingeniero, una memoria anual y el abogado, una apelación, cada uno con la retórica propia del ámbito. Para explicar este uso particular de la lengua en el ejercicio de una actividad académica o profesional resulta útil el concepto de comunidades discursivas (Swales, 1990; Bhatia, 2004) del cual Morales y Cassany (2009) señalan:

“Cada comunidad discursiva construye y utiliza discursos con distintos fines. La comunicación no se limita a transmitir saberes disciplinares: también conforma un conjunto de significados lingüísticos, pragmáticos, retóricos, contextuales y socio-cognitivos que los interlocutores comparten para poder comprender el discurso, actualizar el contenido y negociar la incorporación a dicha comunidad” (Morales y Cassany, 2009:7).

El Consejo Nacional de Educación de Chile señala que cada año, durante los últimos cinco años, ingresan a la Educación Superior en Chile más de 1.000.000 de personas (1.152.951 estudiantes, el año 2015; 1.168.901 estudiantes, el año 2016; 1.162.306 estudiantes, el año 2017) a las más de 10.000 carreras universitarias y técnicas. De este universo estudiantil que ingresa a la Educación Superior, casi 200.000 pertenecen a carreras del área de la salud. Esto es, casi 200.000 personas que aspiran ser parte de la comunidad discursiva de las Ciencias de la salud, la cual produce variadas publicaciones que aportan al conocimiento de sus disciplinas. Uno de los géneros más utilizados y validados de esta comunidad es el Artículo de Investigación Científica (AIC), llamado también Trabajo Original, Trabajo Específico o Artículo Original.

Otro género discursivo muy importante dentro de las Ciencias de la salud es el Resumen o *Abstract* de Artículos Científicos, el cual se relaciona intrínsecamente con el AIC, pues, además de formar parte de él, es un texto de breve extensión que sirve para que los lectores conozcan rápidamente el contenido central del artículo (Maruhenda, 2003).

El resumen es un género discursivo informativo, que permite visualizar el tema principal del texto al que acompaña y “desde el punto de vista semántico... corresponde a una globalización (condensación de información en unidades menores) y a una conceptualización de la red de contenidos del texto” (Venegas 2006:3). Este proceso de globalización se denomina macrosemantización (Van Dijk, 1980) y describe el género resumen, pues éste representa de forma abstracta el contenido total del artículo.

El resumen es un género de mucha importancia para la investigación en el área de Ciencias de la salud y, por esto, es necesario realizar procesos de AA que se desarrollen en torno a él.

En el caso de los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Salud, en los cuales se centra la presente investigación, gran parte de los acercamientos al discurso especializado de la disciplina, durante la Enseñanza Media, son los provistos por las asignaturas de Biología y Química. En ellas, el género discursivo en el que más se especializan es el Informe de Laboratorio. Luego, durante la formación universitaria, las mallas curriculares incluyen asignaturas de desarrollo de competencias comunicativas que apuntan a la AA, pero, la mayoría del tiempo, enfocan sus horas lectivas a procesos de nivelación de los alumnos. Así, se hace necesario impartir cursos obligatorios externos a las carreras que se ocupen de los procesos de AA, teniendo en cuenta los alcances de Ávila, González & Peñaloza (2013), quienes señalan que la enseñanza de la escritura en las disciplinas debe ser impartida por el experto de la disciplina, quien es guiado por un experto en enseñanza de la escritura, o bien por un experto de la enseñanza de la escritura guiado por un experto de la disciplina.

Particularmente, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) posee un Modelo Educativo que contempla tres competencias genéricas que se condicen con los perfiles del egresado y con el principio de formación que establece la institución y, para desarrollar estas competencias, todas las carreras de la universidad poseen cursos que se imparten desde el Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura. A pesar de esto último, no existen asignaturas que permitan

desarrollar competencias comunicativas mucho más específicas como la enseñanza de la escritura de algún género adecuado a las disciplinas, es decir, los cursos dictados desde el Departamento ya mencionado sólo alcanzan a abordar algunas aristas de la comunicación general. Lo anterior, principalmente, se debe a la carga académica de las carreras ligadas a las Ciencias de la Salud, cuyos diseños curriculares demandan gran cantidad de tiempo y dedicación por parte de los estudiantes.

A partir de las dos problemáticas abordadas, se ha propuesto iniciar un taller de escritura académica, orientado a la enseñanza de la escritura de Resúmenes de Artículos de Investigación Científica de la comunidad discursiva de las Ciencias de la salud. Dado estos antecedentes, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo es el género Resumen de AIC de las Ciencias de la salud?, ¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades por parte de los estudiantes de Ciencias de la Salud de una universidad chilena en la escritura de un Resumen de AIC?, y, finalmente, ¿Qué efectividad puede tener un taller de escritura del Resumen de AIC en los estudiantes de Ciencias de la Salud?

En consecuencia, esta investigación tiene los siguientes objetivos:

Objetivo General: Evaluar los efectos de una intervención pedagógica destinada a mejorar la calidad de la producción escrita del género Resumen de Artículos de Investigación Científica, en estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC).

Objetivos Específicos:

- i. Caracterizar el Resumen o *Abstract* más prototípico de AIC en las Ciencias de la salud.
- ii. Identificar las fortalezas y debilidades iniciales en la escritura del género Resumen de AIC de estudiantes de la Facultad de Medicina de la UCSC.
- iii. Evaluar el grado de avance del proceso de escritura de Resúmenes de AIC de estudiantes de la Facultad de Medicina de la UCSC mediante un taller teórico-práctico.

Todos estos objetivos se basan en los siguientes supuestos de investigación:

- La escritura es un proceso que puede ser mejorado en el tiempo a partir de la práctica constante.
- Los estudiantes pueden desarrollar competencias comunicativas mediante la participación en un Taller de Escritura del género Resumen.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

1. Alfabetización Académica

a. Leer y escribir en la universidad

La lectura y la escritura son competencias comunicativas interactivas y dinámicas que construyen significados a través del diálogo entre el lector y el escritor, quienes deben procesar, organizar, integrar (Barreto, 2014:10) y producir información mediante operaciones mentales muy complejas.

A lo largo de la vida, los procesos de lectura y escritura están en constante desarrollo en pos de una evidente mejora, pues “leer y escribir no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes” (Cassany & Castellà, 2010:354), en las que se pueden distinguir la Educación Primaria y Secundaria, además de todo tipo de contacto social (comunidad familiar, escolar, religiosa, vecinal, etc.). Leer y escribir, por lo tanto, “son prácticas letradas insertadas en prácticas sociales más amplias: están interconectadas con otras tareas y prácticas no verbales” (Morales & Cassany, 2009:3).

En la Educación Superior, a los estudiantes se les exige cumplir con objetivos de comunicación más complejos que los desarrollados en su etapa escolar, ya que, tal como afirman Grabe & Kaplan (1996), la lectura y la escritura, incluso en los niveles iniciales de la formación universitaria, implican que la información sea interpretada críticamente, integrada en el discurso y creada. Esto es porque los procesos lectores y escriturales comienzan a ser desarrollados en situaciones comunicativas nuevas y diferentes, dependiendo de la disciplina, la que se corresponde con determinados géneros discursivos que requieren que el estudiante adquiera estas competencias comunicativas distintas.

Comúnmente, cuando los estudiantes ingresan a las instituciones de Educación Superior, se cree que deben manejar competencias básicas, como la lectura y la escritura y, por lo tanto, las universidades y los docentes consideran innecesario la toma de acciones en el desarrollo de estos procesos. Esta creencia es errónea (Carlino, 2003; Navarro, 2012; Ávila et al., 2013; Barreto, 2014; Navarro, 2014), ya que la lectura y la escritura no son saberes que se adquieran una sola vez a lo largo de la vida educativa, sino procesos en constante desarrollo.

En relación con lo anterior, Morales & Cassany (2009:2) señalan que, además de las destrezas cognitivas generales que puedan manifestar los lectores/escritores en cualquier contexto, “practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno”, es decir, no existe una forma única de llevar a cabo el proceso de escritura, sino que dependerá de la disciplina en la que el sujeto se desenvuelva y, como señala Carlino (2009:13), no se puede pretender que los alumnos se desenvuelvan mágicamente en la práctica de la lectura y la escritura en las especialidades, pues nadie puede ser autónomo en temas que le son desconocidos o en los que no posee ningún tipo de experiencia. Esto sugiere que la escritura no puede desarrollarse como una herramienta general para el progreso social, el avance cultural y el desarrollo cognitivo, sino que debe plantearse como una habilidad situada en un contexto particular, con un sentido y una aplicación real en situaciones concretas (Ávila et al., 2013:541).

En consecuencia, los obstáculos de los universitarios para producir textos académicos no se deben considerar como incapacidades de los estudiantes o de sus niveles educativos previos, sino que deberían entenderse como “un proceso intrínseco en el desafío de aprender una materia o asignatura, sin olvidar que éstas presentan junto a sus contenidos una específica cultura escrita, en donde los estudiantes requieren aprender a escribirla, leerla y argumentarla, con la mediación del docente” (Barreto, 2014:16). Por lo tanto, la responsabilidad del aprendizaje sobre los textos específicos de cada comunidad discursiva, entendida como un grupo humano que comparte eventos y prácticas comunicativas particulares

(Cassany, 2008), recae de forma compartida entre profesores, estudiantes e instituciones (Carlino, 2003; Carlino, 2005; Carlino, 2009; Ávila et al., 2013; Barreto, 2014;). Es necesario, señala Carlino (2009) que los docentes no sólo transmitan sus conceptos a los alumnos, sino que enseñen sus prácticas, estrategias y hábitos lectores y escritores, y que las instituciones procuren facilitar y mediar cercanamente la inclusión de la enseñanza de los textos particulares de cada disciplina en los currículos y programas universitarios, es decir, que se encarguen activamente de la Alfabetización Académica.

b. ¿Qué es la Alfabetización Académica?

En los países de habla inglesa, se le denomina “*academic literacy*” (literacidad académica) al conjunto de elementos lingüísticos, conceptuales y de competencias para el análisis, la construcción y la diseminación de conocimiento mediante la escritura dentro de una disciplina en la Educación Superior (Warren 2003). Además, la literacidad académica comprende tres importantes dimensiones: la operativa, correspondiente a la competencia en el uso del lenguaje, en especial escrito; la cultural, referida a la adecuación del discurso según el ámbito al que pertenezca; y, por último, “la crítica o cómo se estructura el conocimiento y cómo se transforma desde la misma crítica” (Lea, 2004; Street, 2004; Marinkovich & Poblete, 2014), la cual se relaciona directamente con “la construcción del significado, la identidad, el poder y la autoridad” (Marinkovich & Poblete, 2014:274).

Los “*New Literacy Studies*” (Nuevos estudios de literacidad) (NLS) (Street, 1984; Barton, 1994; Gee, 1996; Street, 1995; Barton y Hamilton, 2000; Gee, 2000), consideran la lectura, la escritura y la literacidad como prácticas sociales situadas en contextos sociales específicos y en sus determinados géneros discursivos (Marinkovich & Poblete, 2014:273; Ávila et al., 2013:541), es decir, las competencias comunicativas, el actuar de las personas, sus hábitos de lectura y escritura, entre otros, dependerán de la configuración de las comunidades discursivas.

En consonancia con lo anterior, Cassany & Castellà (2010:354) acuñan el término “literacidad” para referirse a:

“El dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc.”. Cassany & Castellà (2010:354)

El concepto antes definido se relaciona intrínsecamente con el enfoque crítico de la lectura y la escritura, pues establece que los textos de cada disciplina constituyen un texto, un hecho de escritura y, más importante, una práctica social establecida a través del tiempo en una comunidad y en las instituciones que la conforman, que refleja las relaciones de poder entre los miembros y concepciones determinadas sobre los temas tratados. Por ejemplo, se sabe que el género Examen varía en el tiempo y según las disciplinas. Por lo tanto, un buen examen, señalan los autores, no depende sólo de la disposición de conocimientos y competencias comunicativas correspondientes, sino, además, se deben gestionar todos los aspectos socioculturales (2010:361). La literacidad crítica, entonces, es para Cassany & Castellà (2010:359) “un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediados por textos escritos”.

Si bien es un concepto altamente aceptado, “literacidad crítica” no se aplica exclusivamente en el contexto universitario, a diferencia de Alfabetización Académica (AA), definida en un inicio por Carlino (2003:3; 2005:3) como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”, definición que luego es rectificadas por la autora en 2013 como el “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013:17). Esta nueva definición se condice con lo afirmado por Barreto (2014:6), al señalar que la AA es la “integración de la producción y análisis de textos escritos en todas las materias que posibilita en los estudiantes universitarios aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas”. La AA, entonces, no es una estrategia remedial para mejorar las deficiencias de

quienes ingresan a la universidad, “ni tampoco es la transmisión de un saber elemental separado del contenido o syllabus de las materias” (Barreto, 2014:6).

La AA, señalan Marinkovich & Poblete (2014:272), posee distintos grados de logro que tienen que ver con lo postulado por Bybee (2010), quien reconoce cinco niveles de alfabetización en las ciencias: analfabetismo científico (personas de baja capacidad cognitiva o comprensión limitada), alfabetización nominal (identificación de ideas, teorías o conceptos de forma errada), alfabetización científica funcional y tecnológica (uso de vocabulario científico sólo en contextos específicos), alfabetización científica conceptual (se comprenden conceptos científicos que se relacionan con la globalidad de una disciplina científica, con sus métodos y procedimientos de investigación) y alfabetización multidimensional (comprensión de la ciencia más allá de los conceptos de disciplinas científicas y de los procedimientos de investigación propios de la ciencia. Este nivel incluye nociones filosóficas, históricas y sociales de la ciencia y de la tecnología).

La AA, por lo tanto, se relaciona directamente con los procesos de adquisición de competencias comunicativas, en particular, con la lectura y escritura de los géneros de cada especialidad.

c. Escritura académica en las disciplinas

La cultura académica, señala Carlino (2003), no es homogénea; los textos varían de una disciplina a otra, pues reflejan los esquemas de pensamiento de los autores y de las propias comunidades discursivas, y el dominio especializado de competencias y de conocimiento quedan al descubierto por las composiciones escritas. Sin embargo, aún existen quienes sólo reconocen la escritura como “una competencia transversal, básica o habilitante versus la escritura como una práctica cultural altamente específica” (Ávila et al., 2013:555). La mayoría de los docentes de las disciplinas continúan concibiendo la escritura como algo generalizable a todas las especialidades y, por esto, “distinct [it] from disciplinary knowledge, to be learned as a general skill outside the disciplines” (Carter, Ferzli & Wiebe, 2007:385).

El movimiento “*Writing in the disciplines*” (WID) en Estados Unidos “propone la inclusión de tareas de escritura disciplinar, de manera que faciliten la incorporación del alumnado a las convenciones genéricas, de estilo y registro de su ámbito particular de conocimiento” (Ávila et al., 2013:541), es decir, el movimiento pretende introducir y profundizar en la escritura de los géneros discursivos de cada disciplina, pues se entiende a la escritura como una práctica situada, al igual que en los NLS.

Con respecto a lo anterior, Ávila et al. (2013:546) plantean un modelo de asesor experto que “reviste la importancia de configurar un ámbito de especialidad de los docentes e investigadores en escritura para formar a los especialistas en enseñanza de la escritura” o a los especialistas en escritura en los géneros propios de la disciplina. En consonancia con esto, Carter, Ferzli y Wiebe (2007) reiteran la importancia de la teoría del género (Bazerman y Russell, 2003), pues ésta permite establecer una relación entre conocer, hacer y escribir.

Para trabajar con los lineamientos del movimiento WID, Ávila et al (2013) proponen trabajar con los estudiantes el modelo de escritura de géneros discursivos de Adler Kassner (2008), a continuación, descrito.

Modelo de Adler Kassner:

- i. Trabajar desde una agenda que incluya elementos de interés para el grupo. Este plan, no obstante, es flexible y se acomoda al interés de los miembros del grupo y de los aliados dentro de los límites de metas estratégicas de largo plazo.
- ii. Escuchar y trabajar con las ideas e intereses de una base de potenciales actores que apoyen la acción del grupo (administración central, escuelas o facultades, etcétera).
- iii. Utilizar metas de corto plazo (tácticas) para lograr objetivos de largo plazo (estrategias) y situarlas dentro de los valores definidos por el grupo. Este modelo de acción intenta que los individuos se involucren en procesos de cambio de largo plazo, basados en valores, mediante campañas de corto plazo. Explora cómo expandir una base de valores compartidos.
- iv. Trabajar estratégicamente, a través de una serie de pasos, para analizar los procesos y planear nuevas acciones. Tanto el análisis de los procesos como las

estrategias para dar forma y comunicar los mensajes son clave para este tipo de organización. (Adler Kassner, 2008:122).

El modelo de Adler Kassner (2008) respalda, entonces, lo propuesto por Carlino (2009:23) que señala que los estudiantes, para lograr un aprendizaje significativo, deben adueñarse del saber y reelaborarlo con procesos de lecto-escritura. Para esto, los docentes deben promover la práctica de las competencias comunicativas y no sólo realizar exposiciones del contenido. Así, los alumnos desarrollan habilidades y no sólo adquieren conocimientos:

Los alumnos que leen y escriben participan más en clase porque la lectura y la escritura promueven en ellos mayor actividad cognitiva: si han leído, si han enfrentado los problemas que plantea el escribir, tienen algo para decir y para consultar (Carlino, 2009:23).

A partir de lo anterior, se puede inferir que los talleres sirven para aprender a leer y a escribir los géneros discursivos específicos “siempre y cuando ofrezcan oportunidad de ejercer, con colaboración del docente, prácticas de lector y escritor completas y con sentido para los estudiantes” (Carlino, 2013:7).

2. Discurso Especializado

Como se ha mencionado con anterioridad, la escritura escolar no es la misma que la que se adquiere en la universidad, ya que esta última “implica entrar a una nueva cultura: la de la comunidad disciplinar a la que el estudiante desea incorporarse” (Navarro & Brown, 2014:35), por lo que será necesario que el proceso escritural se ajuste al propósito comunicativo particular de dicha especialidad discursiva. Es importante tener en cuenta que “la escritura no es una habilidad única y generalizable, que se aprende de una vez y para siempre” (Navarro & Brown, 2014:14-15), sino que debe estar sujeta a cambios de acuerdo a lo que exige la especialidad. Por esta razón es que “el escritor debe tener en cuenta para quién está escribiendo, en qué contexto y de qué manera” (Navarro & Brown, 2014:14), solo así podrá utilizar el estilo de escritura adecuado.

Con respecto a esto, es necesario destacar que como primer requisito para pertenecer a una cultura disciplinar determinada hay que “participar de un conjunto

de prácticas de lectura y escritura consensuadas, y una participación exitosa en dicha comunidad (aprobar exámenes, graduarse, ganar becas, publicar, conseguir cargos) exige el manejo competente de esas prácticas” (Navarro & Brown, 2014:15), por lo tanto, se vuelve imprescindible alfabetizar académicamente a los sujetos que se incorporan a una comunidad disciplinar específica.

Tal como señala Parodi (2009:4), es de gran importancia que los estudiantes de nivel universitario accedan al conocimiento de su disciplina; es esencial que primero lo conozcan. Frente a esto, el autor apunta a la lectura, a la familiarización y comprensión que el estudiante debe tener con respecto a los textos de su currículo, en estrecha relación gradual con la escritura especializada de los mismos.

En relación a lo anterior, se puede afirmar que “el paso por la universidad constituye un proceso a través del cual el estudiante debe aprender las características discursivas de su comunidad académica, si quiere hacerse parte de ella y concluir este proceso transformador con éxito” (Boudon & Parodi, 2014:2), por lo que se hace aún más importante el hecho de que adquiera correctamente el aprendizaje de la escritura específica de la comunidad a la cual aspira a pertenecer.

Una vez que existe este conocimiento y el estudiante universitario está inserto en la comunidad disciplinar, se dará cuenta de que existe una serie de características específicas que diferencian la escritura de los textos de su disciplina de los de otra. Esta forma particular de utilizar la lengua es la que se denomina Discurso Especializado, ya sea profesional o académico, y requiere “conocer una serie de puntos que constituyen la cultura específica de una ‘tribu académica’ determinada” (Sabaj, 2009:4). Por lo tanto, Discurso Especializado escrito se puede definir como el conjunto de características disciplinares propias de la escritura de un texto que lo diferencian de otro escrito de una disciplina distinta, o, en palabras de Parodi (2005), como:

Un conjunto de textos que se distinguen y se agrupan por una co-ocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular de la ciencia y

de la tecnología); por otra, son textos que revelan predominantemente una función comunicativa referencial y circulan en contextos situacionales particulares; todo ello implica que sus múltiples rasgos se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple (2005:26).

Desarrollar este tipo de discurso no es un proceso fácil ni unidireccional, sino que muy complejo y exigente, debido a que “los nuevos aportes son negociados comunitariamente de forma tal de colaborar con el cuerpo de conocimiento avalado por la comunidad sin constituir una amenaza para la misma” (Navarro & Brown, 2014:24), es decir, requieren de una aprobación por parte de los demás miembros de la comunidad discursiva.

Entonces, cada disciplina tiene un discurso específico que la caracteriza y, a su vez, un mismo discurso disciplinar tiene varias maneras de manifestarse, dependiendo de su propósito comunicativo. A estas formas de llevar a cabo el discurso de una misma disciplina se les denomina Géneros Discursivos, es decir, estos son los textos de características comunes e identificables por los hablantes y escritores de la especialidad que desarrolla cada esfera comunicativa (Navarro & Brown, 2014).

Por una parte, está el Discurso Profesional que se define como “el conjunto de géneros discursivos formales predominantemente escritos que circulan en las organizaciones empresariales y estatales” (Navarro, 2013:6) y que tiene como propósito aportar al estado del arte de la disciplina a la que pertenece. Por otra, está el Discurso Académico, cuya definición es que es “una variedad funcional específica dentro de una lengua natural” (Navarro & Brown, 2014:24) y responde al propósito particular de lograr pertenecer a una comunidad disciplinar determinada, debido a que “los géneros discursivos relevantes para el trayecto de formación universitaria del grado pertenecen al discurso académico” (Navarro & Brown, 2014:23-24).

Es importante tener en cuenta que “los géneros discursivos pueden cruzar transversalmente tanto al discurso académico como el discurso profesional desde una o varias disciplinas” (Parodi, 2009:4), es decir, un mismo género puede pertenecer a ambos discursos. Un ejemplo de esto es a lo que los estudiantes

universitarios se enfrentan a diario: “textos parciales, reseñas, monografías, resúmenes” (Navarro & Brown, 2014:14). Todos estos géneros discursivos pueden tener ambos propósitos comunicativos (profesional o académico) dependiendo de la situación discursiva.

Swales (1990) define géneros discursivos como eventos comunicativos que poseen propósitos compartidos y propone que:

Los expertos de la comunidad discursiva reconocen estos propósitos que constituyen la esencia del género. Los propósitos conforman también la estructura esquemática del discurso, lo que a su vez define la elección del contenido y del estilo. Los ejemplares de un mismo género exhiben grados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia. Los ejemplares que poseen las opciones más probables son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva (1990:58).

Por esto, es crucial considerar que los miembros de cierta comunidad disciplinar, de modo implícito, han establecido y mantenido las convenciones del género y sus propósitos comunicativos definirán sus características y requisitos.

Los Géneros Discursivos, para ser establecidos como tal, deben poseer ejes notorios y visibles que lo compongan, con el fin de ser reconocido sin lugar a dudas por toda la comunidad. Para esto, se reconocen ciertas dimensiones básicas: “La dimensión cognitiva, la dimensión social y la dimensión lingüística se proponen como fundamentales y dan así forma a los géneros discursivos” (Parodi, 2009:5).

Hay que tener en cuenta que “escribir dentro de un género no es simplemente responder a una serie de normas, sino apropiarse de los recursos que construyen la especificidad disciplinar dentro de una comunidad discursiva” (Navarro & Brown, 2014:24), es decir, no basta con conocer los rasgos del género y escribirlo, sino que hay que internalizar sus características y hacerlas habituales en la escritura, puesto que es la única forma de mantenerse dentro de los parámetros discursivos que la comunidad exige y delimita. He aquí la importancia de la enseñanza de los géneros, ya que, por ejemplo, como señala el estudio hecho por Sabaj (2009:18), “a medida que los alumnos se iban apropiando implícitamente de una estructura mental del

ideal de un tipo de un artículo de investigación, tenían cada vez más argumentos para evaluar un trabajo en términos de las estructuras textuales que se esperan de dicho género discursivo”. O sea, mientras mejor dominio tienen los estudiantes de cierto género, mayores son sus posibilidades de criticar otros escritos, mejorar los propios y mantenerse bien posicionados frente a sus pares.

Finalmente, y respaldando la idea anterior, las comunidades discursivas seleccionan a sus participantes y los dividen de acuerdo a distintos intereses; “para ser considerado parte de ellos deben cumplirse ciertas condiciones, principalmente relacionadas con niveles de experticia y recursos retórico-discursivos” (Rojas, 2012:5). La primera imagen del autor la da el género Resumen, ya que es lo primero que su comunidad disciplinar verá de él. Aquí el sujeto da a conocer los aspectos más importantes de sus aportes, de manera sintetizada, para agilizar el proceso de selección/aprobación. Por esta razón, se vuelve indispensable que los miembros, o futuros miembros, de la comunidad dominen la escritura del Resumen.

A continuación, se desarrollarán algunas ideas con respecto al Resumen, debido a su relevancia e importancia dentro del Discurso Especializado de cualquier comunidad disciplinar.

3. El género Resumen

a. El Resumen o *Abstract* y su estudio como género discursivo

El género Resumen ha sido objeto de estudio para diversos autores (Bolívar; 1999; Alonso, 2004; Izaguirre, 2005; Sánchez, 2009; Swales & Feak, 2009; Camps, 2010; Silva, 2010; Morales, Cassany & Díaz, 2015; Morales, Cassany & Díaz, 2015; Tankó, 2010, entre otros), quienes se han ocupado de definirlo, describirlo y entregar lineamientos para su redacción según las convenciones que durante décadas se han ido construyendo de acuerdo a los objetivos que persigue este género en distintas áreas del quehacer científico.

El Resumen surge en base a la necesidad de que los estudios e investigaciones tuviesen una forma de publicarse. Sánchez (2009) contextualiza la

manera en que aparece el Resumen y señala que este género se erige como forma de concretar un anhelo de difundir y brindar acceso rápido y preciso de las temáticas, metodologías y hallazgos de muchas investigaciones que fueron creciendo, principalmente, durante el siglo XIX y XX en el área de la Medicina.

Más que una parte de un texto, algunos autores consideran el Resumen, propiamente, como un género discursivo (Swales, 1990; Bathia 1993; Hyland, 2000; Swales & Feak, 2009; Tankó, 2017, entre otros). Desde esta perspectiva, el Resumen es considerado un evento comunicativo que posee un propósito comunicativo que le es propio. Dicho propósito determina tanto la forma (rasgos lexicogramaticales) del género como su contenido (Swales, 1990). Si se le considera un género discursivo, es posible, entonces, que el Resumen pueda “aparecer publicado acompañando a un texto científico o de manera independiente” (Morales, Cassany & Díaz, 2015:36). Sin embargo, el Resumen sólo funciona de modo temporal apartado del AIC, pues, aunque se presente de forma independiente, seguirá siendo un incentivo para que el lector tome la decisión de dirigirse o no al texto completo al que el Resumen refiere.

El Resumen corresponde a un sumario y a una representación “abreviada y precisa del contenido de un texto, escrito, generalmente por el propio autor con el propósito de publicarlo” (Morales et al. 2015:37) y que sirve para que los lectores conozcan rápidamente el contenido central de un artículo (Maruhenda, 2003). De este modo, el propósito discursivo del *Abstract* es ofrecer una síntesis del artículo al que acompaña, es decir, reproduce el contenido esencial para que el lector discrimine si es de su interés o no, o para que quien lo revise sepa a qué se enfrentará a continuación.

Bhatia (1993) define el *Abstract* como un sumario representativo, fiel y preciso del texto con el que se relaciona. Esto se condice con la norma ISO 214:1976 que establece que:

Abstract signifies an abbreviated, accurate representation of the contents of a document, without added interpretation or criticism and without distinction as to who wrote the abstract.

An abstract should be as informative as is permitted by the type and style of the document; that is, it should present as much as possible of the quantitative and/or qualitative information contained in the document. (1976:1)

El Resumen se considera, en consecuencia, una versión reducida de otro texto, que orienta el contenido rápida y correctamente, “permitiendo su valoración, relevancia y decisión en interés del documento en su totalidad” (Izaguirre, 1995: 4). Esto quiere decir que el Resumen busca que el lector alcance una comprensión global del texto al que se enfrentará. Es importante recalcar que es clave que en un Resumen el autor indique lo esencial de su estudio, aquello que asegure captar el interés de quien lo lea, ya que de este apartado dependerá que el texto se considere, *a priori*, útil o no para los fines que el receptor estime convenientes.

El Resumen es, por consiguiente, un medio de divulgación para la comunidad científica, pues es uno de los elementos que se incluye en sistemas de información, bases bibliográficas y en la internet, y, por lo tanto, cumple las funciones de ser la carta de presentación de los textos (Díez, 2010) y fuente primaria de información ante la comunidad discursiva (Morales, Cassany & Díaz, 2014). Con el Resumen, las revistas, los comités científicos de eventos y la comunidad discursiva pueden determinar la validez y el aporte de un texto para considerarlo en una ponencia o publicación (Silva, 2010). Al respecto, Sánchez asegura que “un Resumen bien elaborado es el párrafo más importante del artículo, y la primera información que evaluarán los editores y los árbitros” (2009:4). El Resumen, de acuerdo con los autores antes mencionados, es el vehículo por excelencia de los nuevos conocimientos de una comunidad discursiva.

En relación a la literatura, los Resúmenes cumplen, de manera central, dos propósitos de forma simultánea: la diseminación del conocimiento científico nuevo dentro de la comunidad discursiva y ser una herramienta retórica de persuasión para que la comunidad científica valide y reconozca la investigación a la que se refiere el *Abstract* (Hyland, 2000; Morales et al., 2015). En este sentido, el Resumen es más que tan solo una síntesis del AIC; es una herramienta para que el autor, a través de su dominio de la temática y sus competencias comunicativas, pueda ser

referente para el nuevo conocimiento, y leído y valorado por su comunidad y por otras comunidades.

b. La organización retórica del Resumen

Para cumplir sus propósitos discursivos, el Resumen puede presentar el contenido de un texto, principalmente, de dos formas: estructurada y no estructurada. El Resumen estructurado se compone de varios párrafos breves que contienen las partes más relevantes del texto que acompaña; el resumen no estructurado consiste en un solo párrafo, redactado de forma narrativa que puede ser indicativo o informativo (Silva, 2010).

El Resumen estructurado se puede presentar en más de una forma, ya que no solo se caracteriza por ser un texto breve, sino que también por poseer un orden progresivo y temático. En cuanto a su forma, el Resumen indicativo, de acuerdo con Camps (2010) no presenta en detalle los resultados, metodología, datos estadísticos o conclusiones, sino que se centra en el tema central, la justificación y el propósito de la investigación, y tiene una longitud máxima de 150 palabras. Por otro lado, el mismo autor define el resumen informativo como “aquel que responde a las preguntas: qué, cómo y por qué se realizó el trabajo, qué se encontró y qué significa lo hallado” (2010:176). Los Resúmenes informativos, en tanto, tienen una extensión máxima de 300 palabras y entregan datos acerca del tema, los objetivos, la metodología, los resultados principales y las conclusiones más importantes.

Por lo anterior, señala Camps (2010), el Resumen puede reemplazar al texto en su totalidad, pues entrega a quien lee la información más importante sobre él, idea reafirmada por Díez (2010), quien también define este tipo de Resumen y agrega que el resumen informativo “consiste en un párrafo formado por un conjunto de frases u oraciones cortas que describen lo más relevante de cada una de las partes del manuscrito” (2010:15), además de asociar el Resumen con el apartado de Palabras Clave. En síntesis, retomando las ideas de los autores mencionados, se puede decir que los resúmenes indicativos se limitan a captar las ideas principales del artículo para incluirlas y unirlas coherente y cohesivamente, de

manera que el lector sepa a grandes rasgos el tema a tratar. En cambio, los informativos, además de ser más extensos, guían de mejor manera la lectura y aportan mayor cantidad de contenido relacionado con los apartados del artículo, tanto que, en ocasiones, no es necesario recurrir al mismo.

La estructura de los resúmenes informativos se basa, principalmente, en la estructura del artículo de investigación: Introducción, Método, Resultados y Discusión (para el español, Conclusión) (IMRD) (Swales, 1990). Esta es definida y establecida por una comunidad determinada según sus intereses y preferencias. Las comunidades científicas, particularmente, aún ajustan sus Resúmenes a los patrones de la investigación científica (Bolívar, 1999: 63), es decir, elaboran sus resúmenes de acuerdo a la estructura que este tipo de artículos sigue. De este modo, en el resumen, se realiza un apartado por cada ítem del texto, de manera que la información sea abarcada en su totalidad.

Además, el Resumen “debe dejar claro el problema, es decir, los objetivos del asunto tratado y el alcance del estudio con una metodología sucinta y clara. Expresa también los hallazgos y las conclusiones principales” (Izaguirre, 1995:4), de manera que en sí mismo tenga sentido completo y cumpla su rol de englobar en pocas palabras lo que trata el artículo. Éstos son los elementos que estimularán la lectura del texto original (Alonso, 2004), es decir, el Resumen visualiza lo esencial del texto que acompaña para que al momento de ser leído no quede duda alguna de su contenido.

García (2006) introduce interesantes observaciones relacionadas con la lengua en la que se escribe un Resumen, afirmando que en los últimos años el inglés se ha convertido en la lengua para la comunicación entre investigadores de lengua materna distinta (*lingua franca*). Esto quiere decir que, dado que una de las funciones del resumen es ser entendido por toda la comunidad a la que está destinado, se explica que el género estudiado, en su mayoría, se presente en una versión traducida al inglés, además de una versión en la lengua propia del autor o de la revista que lo publica. En este mismo sentido, Swales (1987) se refiere a este punto indicando que del total de los artículos que se publican en el mundo,

aproximadamente un 50% está escrito en esta lengua (inglés), porque es la que universalmente más se utiliza.

Respecto de esto, varios autores (Fernández & Soler, 2001; Martín-Martín, 2003; Morales et al., 2015; Vásquez, 2010; entre otros) mencionan diferencias entre el género Resumen en artículos en inglés y en español. En muchos Resúmenes de artículos en inglés se observa un apartado diferenciado de las secciones Discusión y Conclusión, en tanto que en la mayoría de los resúmenes de artículos en español sólo aparece la Conclusión. También, en la mayoría de las revistas hispanoamericanas, los AIC contienen un resumen en español y uno en inglés (*Abstract*); en las revistas anglosajonas, en tanto, sólo se incorpora un resumen en inglés y, algunas veces, cuando el autor es extranjero y dependiendo de su nacionalidad, en su idioma de origen.

Existe otra línea de investigaciones que dan cuenta de las diferencias observadas en el Resumen según la disciplina a la que pertenezca, por ejemplo, en Economía, según Stagnaro (2015) los Resúmenes incluyen Palabras Clave a partir del 2008, aunque no regularmente. Sin embargo, según Morales et al. (2014), en Odontología los resúmenes no incluyen esta sección.

Además, otros estudios han observado diferencias entre los Resúmenes presentados para ponencias en congresos científicos y los destinados a publicaciones en revistas. Al respecto, Bolívar (1999) señala que “los REC [resúmenes de eventos científicos] son diferentes de los que encabezan artículos de investigación y de los que aparecen en los programas de conferencias” (1999:65), pues los autores de REC “construyen los textos evaluando constantemente sus propios enunciados, a pesar de lo que se pueda decir con respecto a la objetividad que deben tener los reportes de investigación” (1999:75). Además, aclara que los REC dependen en gran medida del estado de la investigación, pues los apartados Resultados y Conclusiones podrían estar o no presentes.

Según Kaplan, Cantor, Hagstrom, Kamhi-Stein, Shiotani y Boyd (1994) los REC enviados para ser aceptados en conferencias o ponencias desean persuadir acerca de la pertenencia de la ponencia al paradigma dominante, la sustentabilidad de su teoría con fuentes fundamentales de ese paradigma, la novedad de un planteamiento, el interés y la atención que puede causar dentro del evento y el cumplimiento de las exigencias de los organizadores del evento científico. Los Resúmenes de eventos científicos, por lo tanto, son fundamentalmente diferentes a los Resúmenes de tesis, artículos, proyectos, informes, etc.

Escribir Resúmenes, por lo tanto, es una tarea en la que se deben tener en cuenta las disciplinas, los medios de publicación, el contexto cultural, los modelos establecidos, el idioma, la audiencia, las condiciones e instrucciones acerca de la estructura, el tema, el estado de la investigación, las normas vigentes y los propósitos, entre otros factores.

Para efectos de esta investigación, es necesario centrarse en el género Resumen en Artículos de Investigación Científica (AIC), pues los objetivos apuntan a la enseñanza de su escritura en el marco de una investigación realizada en el campo de las Ciencias de la Salud y redactada por los miembros que conforman esta comunidad.

c. El Resumen en Artículos de Investigación Científica

En general, en los Artículos de Investigación Científica (AIC), la estructura más recurrente de un Resumen es: Introducción del tema, Objetivos o propósito de la investigación, Método de investigación, Resultado final, Conclusiones principales (Quintanilla, 2016:287). Se elaboran de esta forma porque se rigen por la estructura del AIC al que pertenecen.

El Resumen de AIC, por su brevedad, es maleable a los diferentes usos investigativos (Stagnaro, 2015), pero debe incluir las “secciones fundamentales de cada tipo de artículo y de éstas los elementos (movimientos) esenciales, los que le son distintivos” (Sánchez, 2009:5). Tal como lo plantean algunos autores (Sánchez,

2009; Quintanilla, 2016; Tankó, 2017), el Resumen o *Abstract* debe ajustarse a los apartados propios del AIC, ya que los miembros de la comunidad científica así lo establecieron para dar orden, claridad y, así, transparentar a través del Resumen al AIC en todas sus partes antes de ser leído completamente. El AIC, generalmente, contiene siempre un apartado para introducción, metodología, resultados y conclusiones (IMRD) (Swales, 1990), por lo que se ajusta a la estructura del resumen informativo, ya que es este el que da mayores detalles del contenido a estudiar, no así el Resumen indicativo que, como su nombre lo dice, solo ‘indica’ el tema, no lo profundiza ni lo presenta por partes. Esto se debe a que “el AIC es el género más especializado y sistemático, como cabría esperar” (Cassany y Morales, 2009:7), por lo que es común que el Resumen de AIC sea informativo o estructurado.

El rol que cumple el Resumen de AIC es ser el medio por el cual se difunde la creación de nuevos conocimientos, por el que se transmitirá el contenido del artículo, por lo que “dependiendo de la claridad con la cual el autor exponga su estudio en este primer párrafo” (Quintanilla, 2016:286). Con ‘primer párrafo’ la autora se refiere al Resumen, el cual es decidor a la hora de ser leído, ya que por medio de él se juzga la importancia y relevancia del artículo de investigación.

Los AIC son una de las mayores fuentes de información que hay dentro de las comunidades discursivas científicas, por lo que se hace indispensable para sus miembros saber elaborar un buen Resumen o *Abstract* en el que se demuestre el nivel de destreza necesaria para pertenecer a dicha comunidad. Por esta razón, a aquellos que pertenecen a ella se les hace necesario aprender cómo escribir un Resumen, ya sea para entrar en la comunidad o para mantenerse dentro de ella, ya que no basta con realizar investigaciones novedosas, sino que también manejar una buena técnica de escritura para darlas a conocer a sus pares.

c. La escritura de Resúmenes

Como se ha señalado, el Resumen contiene los apartados del AIC, por lo que para escribirlo se necesita conocer su estructura.

Diversos autores (Moreiro-González, 1989; García, 2006; Venegas, 2006; entre otros) proponen modelos y recomendaciones para la redacción de resúmenes de artículos de investigación. Para comprender su estructura, es importante mencionar a Van Dijk (1980), quien estableció el concepto de macrosemantización, de gran utilidad para la escritura de un resumen. El concepto de 'macrosemantización' se refiere a los procesos de abstracción que se le hace a un texto para sacar de él lo más importante y, así, obtener un significado 'macro' de su contenido. Es por esto que es importante considerar este concepto como estrategia para desarrollar un Resumen o *Abstract* ideal.

El Resumen sería el resultado de procesos de globalización, condensación de información en unidades menores que responden, como se explicó anteriormente, a mecanismos de macrosemantización. De este modo, el Resumen "representa de forma abstracta el contenido total del artículo" (Venegas, 2005:3). A esto se añade una explicación conceptual: "las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como 'tema' o 'asunto' del discurso" (Van Dijk, 1980:43), por esto, es necesario preguntarse cómo se logra hacer explícito el tema de un discurso, dada la secuencia de oraciones del mismo. Al respecto, Van Dijk (1980) indica que la manera de hacerlo es producir un esquema del discurso, recogiendo los temas principales del texto para transformarlo en un Resumen o *Abstract*. Entonces, un Resumen bien escrito nace de la unión de ideas abstractas de un discurso, con el fin de darle lugar a una nueva distribución al mismo: más acotada y considerando los aspectos necesarios para que sea comprendido totalmente.

Además, Van Dijk (1980) determinó tres importantes macrorreglas, las cuales se hace necesario mencionar con el fin de conocer las consideraciones que se deben tener en la redacción del Resumen. La primera es la Supresión, en la que "dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones subsiguientes de la secuencia" (Van Dijk, 1980:48); la segunda es la Generalización, en la que "dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia

de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original” (Van Dijk, 1980:48); la tercera es la Construcción, en la que “dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que derrote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición” (Van Dijk, 1980:48). Cabe destacar que el uso de estas macrorreglas se puede dar de forma simultánea (dos o tres en un mismo texto) o solo una a la vez, ya que funcionan como técnicas o estrategias para una buena escritura.

La tarea de resumir, según Moreiro González (1989), es una actuación sobre el contenido de un texto, esto para disminuir la información contenida en ellos y así realzar la información que sea más conveniente al usuario. Después de este trabajo, el mensaje original se convierte en un nuevo documento que se considera un texto autónomo, breve y completo gramaticalmente. Sin embargo, como se menciona al inicio de este capítulo, el Resumen siempre trabaja en función de un texto más extenso, ya que su función es motivar la lectura del artículo al que antecede, por lo que cumple una función independiente porque se puede comprender en sí mismo, pero de todas formas invita a la lectura variada. De acuerdo a esto, se distinguen ideas similares referidas al contenido que finalmente lee el receptor en un Resumen o *Abstract* luego del proceso de su escritura: “El resumen es el resultado de un proceso de abstracción, donde más que reducirse, se sintetiza la información que ofrece el documento original” (Alonso, 2004:2), es decir, tiene sentido completo.

Para concretar la redacción de los Resúmenes, Sánchez (2009) se refiere a lo que es recomendable hacer y no hacer para escribirlo eficazmente. Las más importantes sugerencias señalan que no deben incluirse referencias bibliográficas, no pueden llevar abreviaturas, no deben contener gráficos, tablas ni figuras ilustrativas. De acuerdo a la redacción misma, debe considerarse que se escribe en forma impersonal, preferiblemente en tercera persona, redactar en pasado, exceptuando las frases concluyentes que deben expresarse en tiempo presente. Y respecto del número de palabras, el autor recomienda no abarcar más de 300, considerando las conjunciones, las preposiciones y los artículos.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

En este capítulo, se realizará una descripción del presente estudio, cuyo objetivo principal, como se ha señalado, fue evaluar la eficacia de un taller de escritura académica destinado a mejorar la calidad de la producción de esta en el género Resumen en Artículos de Investigación Científica, en estudiantes de cinco carreras de la Facultad de Medicina de la UCSC. A continuación, se describe el tipo de estudio, los participantes, los instrumentos y los distintos procedimientos que se realizaron para lograr ese propósito investigativo

1. Tipo de investigación

Esta investigación correspondió a un estudio Mixto (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2006; Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014), pues implicó la recolección de datos cualitativos con análisis y resultados cualitativos y cuantitativos; tuvo una preponderancia cualitativa. Y su diseño fue transformativo concurrente (DISTRAC) con formato anidado, es decir, el enfoque cuantitativo se anidó al cualitativo en algunas fases.

El diseño, en su parte cuantitativa, corresponde a lo que Hernández Sampieri et al. llaman “Diseño de preprueba/postprueba con un solo grupo” (2014:141) y se clasificó como preexperimento, pues el grado de control fue mínimo. En la fase cualitativa, siguió un “Diseño de investigación/acción” (Hernández Sampieri et al., 2014:471), pues contempló el análisis de un problema (escritura académica de un género discursivo) y una posible solución (taller de escritura académica acerca de un género discursivo).

2. Descripción de los participantes

Los participantes de este estudio fueron todos los estudiantes (hombres y mujeres) que concurrieron a la totalidad de un Taller de Escritura ofrecido a todas las carreras de Ciencias de la salud de la Universidad Católica de la Santísima

Concepción. Perteneían a las carreras de Medicina, Nutrición y Dietética, Enfermería, Kinesiología y Tecnología Médica. El total fue de 10 sujetos, cuyas edades fluctuaban entre 18 y 21 años y llevaban en promedio dos años de estudios universitarios.

La intervención -que más adelante se detalla- se implementó en un grupo único que se formó luego de un llamado público a todos los estudiantes de estas cinco carreras que quisieron participar de un Taller de Escritura promovido por el Centro de acompañamiento al estudiante (CEADE) de la UCSC (ver anexo 1). Se incentivó la asistencia al taller ofreciendo certificación por participar con un 80% o más de asistencia. Los sujetos se inscribieron voluntariamente.

3. Obtención de los datos e instrumentos

Antes de la obtención los datos, a los sujetos se les entregó un consentimiento informado (ver Anexo 2) en el que se detalló lo que se realizaría con sus producciones escritas y se solicitó autorización para la publicación de los resultados de sus escritos anónimos.

La recolección de datos se realizó en dos momentos, de manera previa al taller (Pre test) y con posterioridad al mismo (Post test), como se sintetiza en las siguientes figuras:



Figura 1: Etapas del Pre test



Figura 2: Etapas del Post test

a. Instrumento 1: Pre test Prueba de Escritura 1

El pre test (ver anexo 3), llamado Prueba de Escritura 1, consistió en una prueba de escritura en formato digital, la que fue aplicada a los asistentes a la primera sesión del taller (21 sujetos; al finalizar el taller, la muestra fue de 10). Consistió en elaborar un resumen de un AIC, a partir de la lectura detenida de un artículo de investigación del área de Ciencias médicas, el que fue seleccionado por el equipo de investigación y presentado sin su resumen del estudio a los sujetos.

Los criterios de selección del artículo fueron los siguientes:

- Que el tema tratado fuera transversal a las cinco especialidades.
- Que tuviera una estructura clara y estándar, es decir, que contuviera los apartados prototípicos del AIC.
- Que poseyera una extensión apropiada al tiempo disponible.

Se les asignó un tiempo de 25 minutos para leer el artículo y luego 30 minutos más para redactar lo solicitado.

b. Instrumento 2: Post test Prueba de Escritura 2

El Post test (ver anexo 4), llamado Prueba de Escritura 2, fue aplicado después de todas las sesiones del Taller a todos los estudiantes que asistieron regularmente al mismo, esto, después de 5 semanas. Las instrucciones de la tarea y las condiciones para su desarrollo fueron exactamente las mismas, con excepción del AIC proporcionado.

Entre ambas mediciones, durante las 6 sesiones de trabajo, los estudiantes planificaron, produjeron y revisaron textos. Esto proporcionó evidencias del proceso de escritura de cada uno de ellos. Los estudiantes desarrollaron sus composiciones escritas (sesión a sesión) en DOCS de Google con su correo institucional, lo que permitió mantener un registro de las ediciones, que las profesoras del Taller hicieran comentarios, evidencias acerca del avance o retroceso del proceso de escritura, entre otros. Las correcciones durante el taller se realizaban en base a los

indicadores que conformaban la Pauta de evaluación para la escritura de resúmenes.

c. Instrumento 3: Pauta de evaluación del resumen.

Para estudiar el grado de avance entre las habilidades demostradas en el pre test y el post test se diseñó una pauta para evaluar la calidad de la escritura del resumen en ambas instancias evaluativas. La pauta de evaluación consideró los criterios que propone Swales (1990), acerca de cuál es la estructura del *Abstract*, además de lo propuesto por Sánchez (2009), Camps (2010), Díez (2010), Swales & Feak (2009; 2010), Silva (2010), entre otros. También se consideraron algunos indicadores generales de buena calidad de la escritura. Las dimensiones, los indicadores y los criterios de asignación de puntaje fueron sometidos a validación de pares evaluadores (profesora guía de tesis, Dra. Gina Burdiles, y miembros del equipo 2017 del Proyecto Fondecyt n°11160863).

Como ya se señaló, esta pauta sirvió para medir el nivel de logro del desempeño en la escritura y, al mismo tiempo, sirvió de guía del proceso de escritura durante las sesiones del taller en desarrollo. La pauta mencionada en este apartado será descrita en más detalles en el capítulo resultados, puesto que fue producto de la investigación bibliográfica desarrollada para esta tesis.

4. Intervención

El objetivo del Taller de escritura de resúmenes fue mejorar la calidad de la producción escrita del género Resumen de AIC. La intervención se desarrolló en seis sesiones semanales con una duración de dos módulos presenciales de una hora cada uno. La secuencia temática planificada para de las sesiones fue la siguiente:

- Sesión 1: Consentimiento informado y aplicación de pretest.
- Sesión 2: Estructura y características del Resumen
- Sesión 3: Introducción y Objetivo
- Sesión 4: Metodología

- Sesión 5: Resultados y Conclusiones
- Sesión 6: Aplicación de post test y Certificación

Las clases del taller se desarrollaron en salas de computación del Edificio de Santo Tomás Moro, gestionadas por el Coordinador de la unidad del CEADE de la UCSC, centro que tiene como principal objetivo acompañar y apoyar al estudiante o postulante vía atención especial con acciones que conducen a la nivelación y fortalecimiento de las competencias básicas, en este caso, de la escritura académica. Este respaldo ofreció garantías al estudiante acerca del proceso que viviría en las seis semanas de trabajo (ver anexo 5). El diseño e implementación de las sesiones estuvo a cargo de las tres investigadoras de este estudio y en todo momento fue supervisado por la profesora guía de esta tesis.

Cabe reiterar que se trató de un taller voluntario, realizado a través de un llamado/invitación público, y que los estudiantes asistieron fuera de su horario académico establecido. Por lo tanto, todos los horarios curriculares de todos los participantes deberían coincidir en no tener clases al momento de la realización de las seis sesiones del taller. Este hecho dificultó la sistematicidad del trabajo del grupo inscrito. Por tal razón, finalmente la muestra de sujetos se redujo a 10 y los datos analizados provienen de sus producciones escritas.

5. Análisis de datos

A fin de analizar los datos cuantitativos, se determinó una escala de apreciación descriptiva de tres niveles (Ejemplarmente logrado, Logrado, Parcialmente logrado) para la asignación de puntaje en pre test y post test. Además, se definieron índices estadísticos pertinentes para la comparación de los resultados en ambas evaluaciones: media, mediana, moda, desviación estándar y porcentajes de avance.

Los datos cualitativos permitieron levantar las principales fortalezas y debilidades que se evidenciaron en el desarrollo de las tareas de escritura involucradas en la intervención pedagógica. Mediante la pauta de evaluación, cada

aspecto cualitativo tuvo una asignación de puntaje que permitió la transformación a datos cuantitativos.

CAPÍTULO IV

Resultados Y Discusión

Los resultados obtenidos responden al objetivo general de la investigación, el cual aborda el propósito de evaluar los efectos de una intervención pedagógica destinada a mejorar la calidad de la producción escrita del género Resumen en Artículos de Investigación Científica, en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC)

De acuerdo con las normas de publicación de las revistas observadas y las anteriores investigaciones que se han referido al género Resumen, se ha configurado un modelo ideal de *Abstract* en AIC de las Ciencias de la Salud que es representativo para el espectro de las especialidades. Con él se plantearon los parámetros con que se evaluaron los Pre test y Post test de los sujetos de la investigación, identificando con ellos las fortalezas, debilidades, avances de los escritos de los estudiantes y la efectividad de la propuesta pedagógica utilizada para la intervención. En este mismo orden serán entregados los resultados y hallazgos de la investigación:

1. Caracterización del Resumen o *Abstract* en el AIC de las Ciencias de la Salud en Chile.

Según la literatura y las condiciones editoriales de las revistas (Camps, 2010; Silva, 2010; Díez, 2010; Morales, Cassany & Díaz, 2014; Morales, Cassany & Díaz, 2015), el género Resumen asociado a AIC de Ciencias de la salud es de tipo estructurado (llevan títulos para evidenciar la inclusión de todas las partes del AIC), es decir, tiene una extensión ideal dentro del rango 250-300 palabras, dependiendo de la revista, y contiene todos los encabezados explícitos de las secciones (Introducción o Antecedentes, Objetivo o Propósito, Método o Método y Pacientes, Resultados, Conclusiones). Las secciones del Resumen constituyen las movidas retóricas que lo componen (Swales, 1990) e, idealmente, cada movida se configura a partir de sus propósitos comunicativos.

La movida retórica “Introducción” (llamada también “Antecedentes” o “Contexto”) se construye a partir de una contextualización breve, de no más de 40 palabras, idealmente, del tema del AIC y de la presentación del problema que da origen al estudio que se describe en el Artículo.

La movida “Objetivo” (o “Propósito”) presenta el fin del estudio, y se expresa con un verbo en infinitivo o en forma impersonal de manera íntegra, es decir, tal y como aparece en el AIC.

“Método” (también referida como “Método y Pacientes”) es una de las movidas retóricas más importantes del Resumen. Debe componerse de la descripción del diseño de la investigación y de los principales pasos y recursos que se utilizaron para lograr el objetivo.

La movida “Resultados” debe incluir los principales resultados del estudio (aquellos que se relacionan directamente con el objetivo) y debe hacer referencia a datos puros (cualitativos o cuantitativos) que se hallen en tablas, figuras o gráficos que se encuentren en la sección.

La sección “Conclusión” se compone de las principales conclusiones del AIC, referidas al propósito investigativo, de una relación entre los resultados y el objetivo del estudio y de la mención de la relevancia del mismo para la especialidad, rama o la comunidad discursiva.

Adicionalmente, el Resumen, sobre todo en Medicina, puede contener la movida retórica adicional “Discusión”, la cual es el desarrollo más profundo del indicador de la sección “Conclusión”, que presenta la “Relación entre los resultados y el objetivo”.

A continuación, la Figura 3 muestra un esquema de lo que contiene un Resumen ideal.

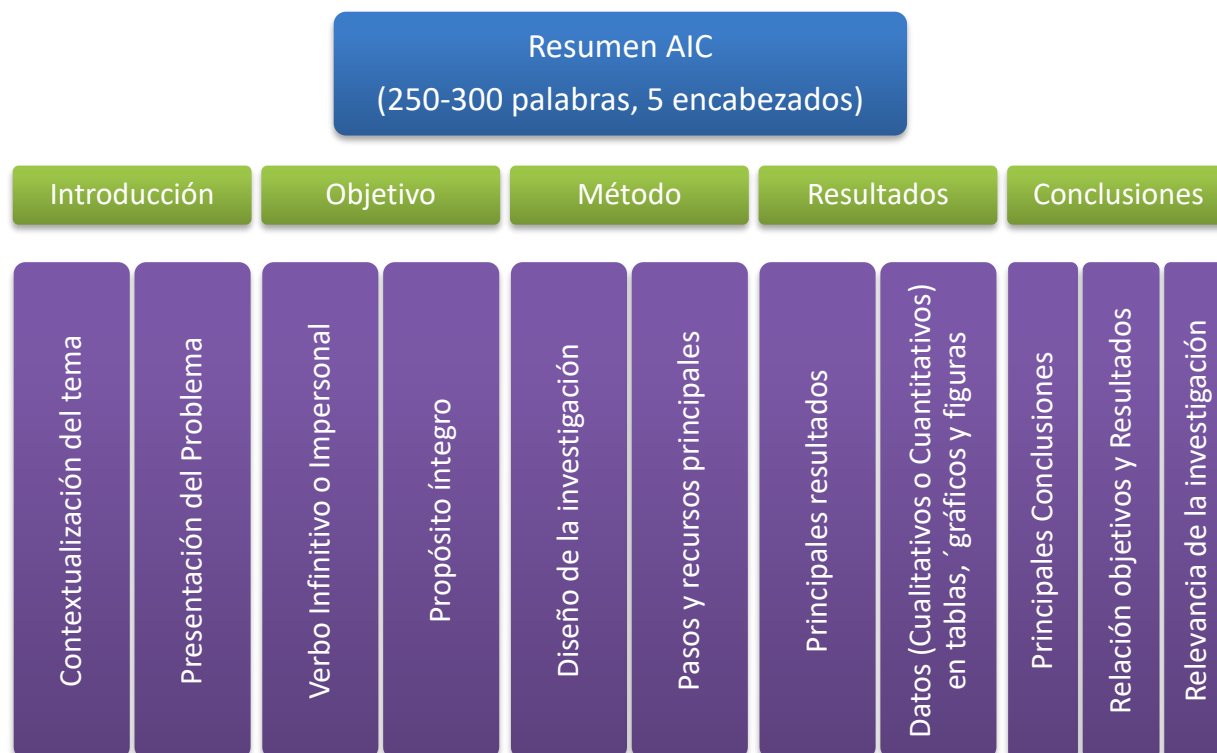


Figura 3: Esquema del Resumen de AIC de las Ciencias de la salud

2. Identificación de las fortalezas y debilidades iniciales en la escritura del género Resumen en AIC de estudiantes de carreras de Ciencias de la Salud

Para identificar las fortalezas y debilidades iniciales, la investigación se basó en los datos arrojados por el Pre-test rendido por los estudiantes en la primera sesión. Estos resultados permitieron reconocer aquellos indicadores que derivaron a bajo o alto manejo de las características de un resumen ideal.

a. Principales debilidades

Los aspectos más deficitarios en la calidad de los resúmenes (hechos a partir de la lectura completa de un AIC) corresponden a los indicadores Extensión, Títulos, Diseño, Explicación

Extensión: Se identificaron en la escritura de los resúmenes dificultades para sintetizar de manera correcta la información contenida en los AIC, ya que en

el 80% de los escritos el resultado fue No Logrado. El 20% restante solamente obtuvo el nivel Logrado. Esto quiere decir que, de la totalidad de los escritos, ninguno alcanzó la evaluación ideal o ejemplar de este indicador, lo que significa que, en general, los sujetos demuestran problemas para sintetizar, lo que implica poner en marcha actividades de selección, elaboración, establecimiento de conexiones y reorganización de la información que se extrajo de alguna lectura (Castelló, Bañales & Vega, 2011:107) Por tanto, reconocer la información más relevante del texto leído para organizarla de manera coherente en un resumen es una tarea compleja que se aprende con estrategias que favorecen la adquisición de estas competencias.

Títulos de los apartados: El 100% de los escritos de los estudiantes fueron evaluados como No Logrado en este indicador. Estos resultados indican que los sujetos no conocían previamente cómo es un Resumen estructurado.

Diseño: Este indicador corresponde al método. El 90% de los escritos no incluyó el diseño de la investigación, cuya presencia se encuentra en el apartado de Método. Estos resultados indican la poca familiaridad que tienen los estudiantes con los AIC en Ciencias de la Salud, donde es primordial la descripción del diseño de la investigación realizada.

Explicación: Este segundo indicador del método requería que los estudiantes describieran y explicaran de forma adecuada la metodología que se había utilizado en la investigación, lo que significaba incluir en el Resumen los pacientes o participantes, los instrumentos, estudios previos y experiencias. Sobre este punto, el 90% de los sujetos obtuvo el nivel Logrado, lo que indica que tienen dificultades inicialmente para separar el Método de los Resultados, ya que solían escribirlos fusionados en un solo párrafo, dejando de lado información importante que relatar acerca de la metodología.

Relevancia: Este indicador, que forma parte de las conclusiones, se refiere a subrayar la importancia de los resultados de la investigación expuesta en el texto leído. Del total de escritos el 80% está calificado como No Logrado en esta tarea.

Dar relevancia o valorar los resultados del AIC en Ciencias de la Salud es algo que los sujetos del estudio estaban lejos de lograr, esto significa que requieren desarrollar habilidades para dimensionar y considerar cómo los hallazgos aportan al campo de investigación en el que esté contextualizado el Artículo de Investigación.

Las debilidades identificadas abarcan la ausencia de habilidades como comprender, identificar y, por supuesto, redactar. Según Carlino (2005), existen varios motivos que explican estas falencias, todos ellos apuntan a una responsabilidad absoluta del docente. La autora señala dos grandes problemas. Por un lado, los profesores, antes de enseñar, se preparan, estudian, por lo que son los que más aprenden de la materia y, al hacer sus clases, involuntariamente se saltan la parte de cautivar la atención de sus estudiantes, ya que ellos, al haber investigado con anterioridad, ya están lo suficientemente interesados. Por otro, los maestros nunca entregan la totalidad de sus conocimientos, sino que solo una porción de ellos, por lo que los estudiantes jamás podrán alcanzar el nivel de sus formadores, ya que no se les ha proporcionado la información completa.

La presencia de estas debilidades es asociada a la formación previa errónea por parte de los docentes de los estudiantes de la muestra.

Principales fortalezas

Los aspectos más ventajosos en la calidad de los resúmenes (hechos a partir de la lectura completa de un AIC) corresponden a los indicadores Problema, Contextualización, Verbo y Propósito.

Problema y Contextualización: Estos indicadores son parte del criterio de Introducción. Principalmente, se esperaba que el escrito contuviera el planteamiento del problema y contextualizarlo para que el lector conozca de qué tratará el AIC. En ambos indicadores el 70% de los Resúmenes logró de manera ejemplar la tarea, por lo que demostraron tener los conocimientos previos acerca de que todo escrito debe contener un *background* que permita a quien lee situarse en el texto. Introducir

un escrito es una tarea ya realizada durante toda la etapa de escolarización, en donde todo trabajo escrito lleva esta importante sección, por lo que se infiere que estas estrategias son aprendidas incluso antes de la educación superior.

Verbo y Propósito: Estos indicadores también eran parte de un solo criterio, el Objetivo. Para cumplir con la tarea de forma óptima, los sujetos, al describir este apartado, debían, por un lado, considerar la presencia de un verbo para señalar el Objetivo de la investigación y, por otro, reflejar en el resumen íntegramente su propósito. Los estudiantes presentaron ventajas para la escritura de este apartado, ya que el 70% de los escritos obtuvo, en esta tarea, el nivel Ejemplarmente Logrado. Los resultados pueden deberse a que esta parte del AIC está de manera explícita, por lo que es menos dificultoso replicarlo en el Resumen y además reconocen la importancia de la expresión de la finalidad de un estudio en su lectura y escritura.

3. Grado de avance del proceso de escritura de los sujetos después del Taller de escritura académica.

Se realizó un análisis eminentemente cuantitativo de los datos hallados. Los resultados que a continuación se muestran permiten identificar aquellos aspectos de la escritura en los que los sujetos presentaron menos avance, como Relevancia de la investigación, y mayor avance, como Diseño de la investigación.

Además, es necesario recordar que la pauta de evaluación condujo a una calificación, la cual permite mostrar el promedio del pretest y post test reflejados en el siguiente gráfico:

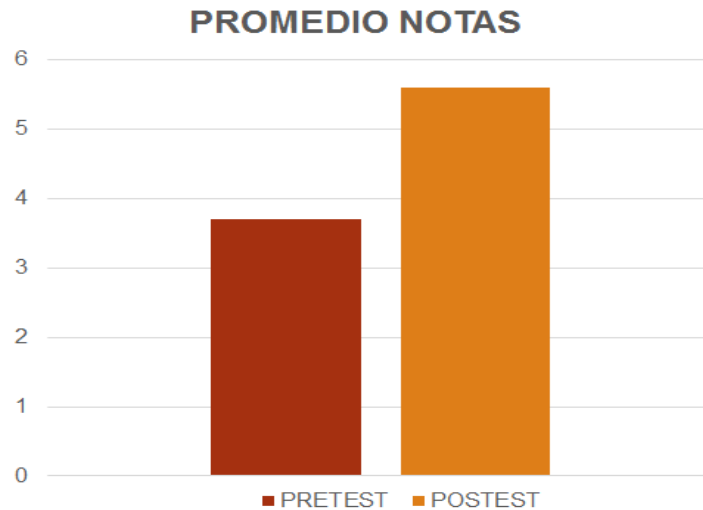


Gráfico 1: Promedios Pre y Post test

Para establecer el avance en el rendimiento de los sujetos, se comparó el **promedio** de notas ($\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$) del pre test con el del post test. Tal como muestra la Gráfico 1, existió una mejora del 27%, ya que la media del pre test fue un 3,7 y la del post test un 5,6. Otro resultado que es importante destacar es el de la **moda** (resultado de mayor frecuencia), debido a que la del pre test fue de un 4,1 (3) y la del post test un 5,4 (6), es decir, en la primera evaluación la nota que más frecuencia tuvo fue un 4,1 (3 veces), mientras que en la segunda no solo subió a 5,4 la nota de mayor frecuencia, sino que también aumentó a 6 la cantidad de veces que apareció. La **desviación estándar** ($s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$) también permite apreciar la eficacia del Taller de escritura académica, pues en el pre test fue de 0,58 y en el post test disminuyó a 0,22. En ambas instancias evaluativas fue baja, pero permite demostrar que existió una nivelación entre los sujetos y, dado que las notas subieron, quiere decir que fue positiva. Este último dato respalda la idea de que el aprendizaje fue experimentado de forma similar por los sujetos, por lo que es efectiva. Finalmente, el cálculo de la **mediana** (término central de los datos) de igual forma ayuda a visualizar el avance: en el pre test fue un 3,9 y en el post test un 5,4.

En el apartado anterior, se señalaron solo aquellos indicadores de mayor y menor dificultad en el grupo de sujetos. En lo que sigue, se informará el porcentaje de avance de la muestra. Para esto se consideraron todos los indicadores.

La totalidad de los indicadores, de acuerdo a la cantidad de sujetos que en el pretest alcanzó el nivel Ejemplarmente Logrado, se agruparon en indicadores de mayor dificultad y los de menor dificultad. Si el número de sujetos que logró adecuadamente en la prueba inicial era del 0 a 5, se consideró como indicador dificultoso; si era del 6 a 10, se consideró como no dificultoso. Luego, se compararon los resultados del pretest y del post test. Con esto se pudo graficar el nivel de avance por indicador y por dificultad del mismo.

El evidente avance general que se percibe es muy positivo, ya que un Abstract se caracteriza por ser de una naturaleza que permite convencer, a quien lee, a través de la predominancia de las relaciones de tipo argumentativo (Ibañez, Moncada & Santana, 2015:79).

Estos avances fueron posibles gracias a que, tal como plantean Ávila et al (2013), el taller tuvo un enfoque situado y disciplinar, es decir, se realizó teniendo en cuenta la comprensión del texto y considerando que no es igual a otro, por lo que debe enseñarse de una forma específica, diferente a la de cualquier otro género discursivo.

a. **Indicadores de menor dificultad:** Contextualizar, Problema, Verbo, Propósito.

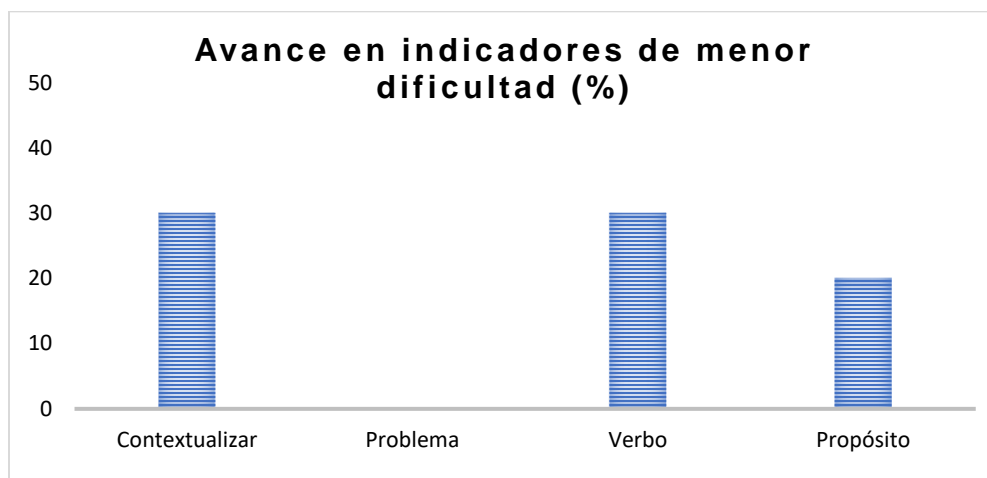


Gráfico 2: Avance en indicadores de menor dificultad

Estadísticamente y a simple vista, los indicadores deL Gráfico 2 no presentan un avance significativo (< 50%). Esto se debe a que los sujetos, inicialmente, ya habían obtenido buenos desempeños, por lo tanto, los avances entre esos datos y los del pos test, aun cuando indican avance, no son ostentosos porcentualmente. Tal resultado posee una excepción con el indicador **Problema**, en el cual se mantuvo el mismo resultado en el Pre y Pos-test, lo que indica que los estudiantes no mejoraron ni empeoraron. Finalmente, el gráfico indica que en ninguno de los indicadores incorporados en él hubo retroceso en la manifestación de la competencia.

b. Indicadores de mayor dificultad: Extensión, Títulos, Diseño, Explicación, Resultados PR, Referencias, Conclusiones PR, Objetivo/resultado, Relevancia, Gramática, Léxico, Ortografía, Lógica, Conectores.

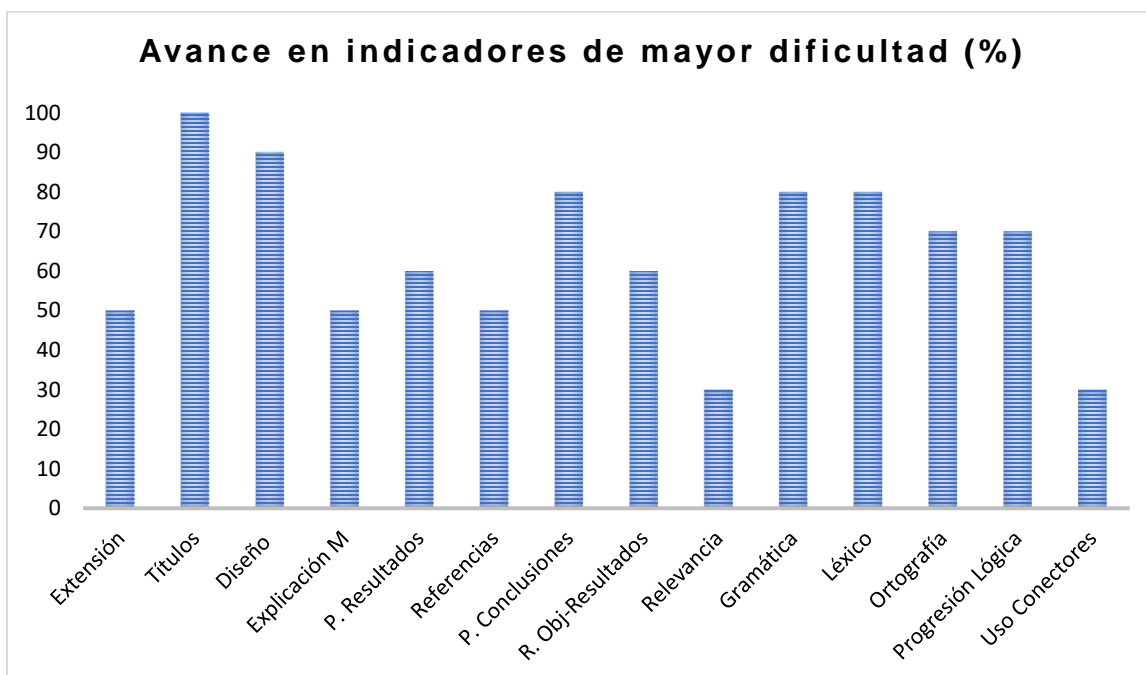


Gráfico 3: Avance en indicadores de mayor dificultad

Los indicadores mostrados en el Gráfico 3, en su mayoría, presentaron un avance significativo ($=$ o $>$ 50%). La única excepción fue el indicador **Relevancia**, donde sí hubo avance, pero no estadísticamente significativo. Es importante destacar que es en este indicador donde se presenta realmente un problema, ya que la cantidad de sujetos subió de 2 a 5, del pretest al post test, respectivamente. O sea, el porcentaje de avance es bajo.

Después de obtener los datos mencionados anteriormente, el estudio se condice con los resultados de la investigación realizada por Neira & Ferreira (2011), quienes también debieron el éxito del estudio a la aplicación de un Pre y Post-test. Se corroboró que al comparar las medias obtenidas en ambas evaluaciones, toda la incidencia estuvo contenida en la intervención pedagógica. Además, coincidió, en parte, con el modelo metodológico que concluyeron en su estudio:

Esta perspectiva permitió no solamente incrementar los aprendizajes de los estudiantes a nivel textual sino también a nivel discursivo. Los sujetos reconocieron la naturaleza socio-cultural del texto estudiado, los fines que guían su producción y la situación comunicativa en la que se inserta. Acompañado de aquello, comprendieron el registro que se debe utilizar en este género y su estructura global (2011:157).

Lo mismo sucedió en este estudio con la enseñanza del género Resumen, los estudiantes de la muestra no solo mejoraron a nivel escritural, sino que comprendieron la utilidad del género y la repercusión que tendrá en su desarrollo profesional. Al finalizar el taller, ellos se fueron conscientes de los beneficios de este.

CAPÍTULO V

Conclusiones

Luego de haber presentado los resultados en el capítulo anterior, se retoma el planteamiento del problema y el objetivo de la presente investigación, seguidamente se exponen las principales conclusiones, las que emanan de los hallazgos antes mencionados. Finalmente, se señalan algunas recomendaciones en cuanto a la escritura del género Resumen y se describen algunas limitaciones que se observaron a lo largo de la investigación.

1. El problema de investigación y objetivo del estudio.

El problema planteado en este estudio se instala en el corazón del desarrollo de competencias comunicativas que apuntan a la Alfabetización Académica como una manera de acercar a los estudiantes universitarios a géneros discursivos relacionados, en este caso, con las Ciencias de la Salud.

En la Educación Superior, estos estudiantes son formados considerando mallas curriculares que incluyen el desarrollo de estas competencias. No obstante, la mayor parte del tiempo está dedicado a procesos de nivelación y no a profundizar en la atención de los procesos de Alfabetización Académica o precisamente a la enseñanza de la escritura de algún género oportuno a su disciplina.

En este caso, el Resumen es considerado un género de vital importancia para las Ciencias de la Salud y sus estudios. Por esta razón, es imperioso realizar procesos de Alfabetización Académica que se desarrollen ocupándose de él

En esta investigación se ha estudiado el Resumen y se ha propuesto un modelo prototípico para la enseñanza de su escritura, puesto que se conoce muy poco acerca de ésta. En consecuencia, el objetivo de la investigación ha sido evaluar los efectos de una intervención que permita mejorar la calidad de la producción escrita de este género inserto en Artículos de Investigación Científica, a

través de la enseñanza del género a estudiantes de distintas carreras pertenecientes a las Ciencias de la Salud en una universidad chilena.

2. Principales Conclusiones

Retomando, respectivamente, las preguntas de investigación y respondiendo a ellas, unas de las ideas más importantes de este estudio es que el Resumen es un género discursivo que se organiza en determinadas movidas según sus propósitos comunicativos. Del mismo modo, el Resumen presenta importantes variaciones a través de las disciplinas y, en el caso de las especialidades de las Ciencias Médicas, además, coincide con tener la característica de ser estructurado. No obstante, lo anterior proporciona una posibilidad de proponer un modelo más prototípico de este género, conformado por las movidas Introducción, Objetivo, Método, Resultados y Conclusiones.

En cuanto a las debilidades iniciales presentes, se pudieron identificar en la escritura del género Resumen, puesto que los estudiantes tienen severos problemas para sintetizar textos. Esta es una tarea compleja de desarrollar si no se enseña previamente, debido a que un buen sintetizador se apoya no sólo en su conocimiento previo, sino que también es capaz de conectar y transformar información del texto-fuente, identificando ideas principales y secundarias. Esto le permite, a quien escribe, generar nuevas macroproposiciones generales que sustituyen a otras más específicas. Además, se refuerza, en esta complejidad, la importancia del Resumen, de lo imprescindible que resulta para el lector, puesto que a partir de su contenido se decidirá si el resto del texto es o no pertinente para su búsqueda o interés.

Otra de las conclusiones de este estudio es que los estudiantes de la muestra no conocen todas las características propias del género Resumen, lo que indica que en sus actividades curriculares existe poca familiaridad de los estudiantes de Ciencias de la Salud con los AIC de su propia disciplina. Ello pone en juicio la manera en que las instituciones abordan la Alfabetización Académica con sus

estudiantes, se demuestra el escaso desarrollo de prácticas de lectura y aún más de escritura.

Además, se observó que sus conocimientos sobre Metodología de la Investigación son rudimentarios, aparte de lo que ya se ha dicho antes acerca de su poca relación con los AIC. Este obstáculo deriva en que asocian los procedimientos inmediatamente con los resultados, es decir, no saben distinguir, separar y ordenar estas secciones, las que tienen originalmente en el AIC un apartado cada una.

También es importante concluir que los estudiantes demostraron complicaciones con la tarea de dar relevancia o valorar, en la conclusión del Resumen, los hallazgos que indicaron los AIC leídos. Es de esperar, según la literatura que sustenta esta investigación, que las conclusiones permitan persuadir al lector de la validez y la relevancia de los resultados obtenidos.

En relación con la búsqueda de fortalezas que dominaban los estudiantes inicialmente en el proceso de escritura, se comprobó que, durante su período de formación, han adquirido las habilidades para identificar y dar cuenta del propósito de un estudio, además de las habilidades para presentar sucintamente un problema y contextualizarlo. Por ello, es sustancial considerar la Alfabetización Académica en la escritura de géneros propios de cada disciplina, tal como lo es el Resumen.

Por último, respondiendo a la interrogante sobre la efectividad de un taller de escritura académica, se puede señalar que sí es posible enseñar la escritura del género Resumen por medio de una intervención que tome forma de Taller de Escritura Científica y que su efectividad es positiva. Respecto a esto, cabe destacar que los hallazgos dan prueba del grado de avance que tuvo el proceso de escritura de los sujetos de la muestra. Los estudiantes en el comienzo obtuvieron un bajo resultado respecto del diagnóstico que el estudio se propuso realizar, mientras que en el fin del proceso obtuvieron notables mejoras en distintos indicadores del escrito realizado. Esto es una prueba de que una buena estrategia de enseñanza de la escritura es que los estudiantes universitarios se familiaricen mediante la lectura, y

sobre todo la escritura, con textos específicos de su especialidad. Esto permitirá el desarrollo de competencias comunicativas que les concedan la oportunidad de participar dentro de su comunidad discursiva, enfatizando en el pensamiento, el aprendizaje y la reproducción del conocimiento conseguido a través de la Alfabetización Académica.

Tal como se planteó anteriormente en la génesis del problema que enmarca la investigación, es posible coincidir con Carlino (2003) en que el aprendizaje de estas estrategias se logra cuando se comprende totalmente que la escritura se trata de un proceso continuo, es decir, que no se acaba y va mejorando con la práctica.

3. Recomendaciones o sugerencias

A partir de esta investigación, se proyectan algunas recomendaciones que permitirán, a futuro, diseñar nuevas estrategias que colaboren con la enseñanza efectiva de la escritura académica y profesional, teniendo en cuenta que los estudios del discurso sí tienen interés por esta línea investigativa, en gran medida. También, es importante considerar planificaciones pedagógicas realizadas por el docente para guiar el proceso de enseñanza, cuya función le provee a él mismo un orden de actividades sesión a sesión y permite una mejor organización y obtención de los recursos a utilizar. Por último, se refuerza la idea del uso de plataformas que permitan comentarios al margen del escrito, considerando que la retroalimentación en línea perfecciona los escritos personalmente, por lo que es un aspecto positivo a tener en cuenta.

4. Limitaciones de la investigación

El presente estudio consideró para el desarrollo de la intervención pedagógica la utilización de AIC de revistas de ciencias de la salud en Chile, por lo que la caracterización del género Resumen se reduce a una descripción de estos artículos y a la revisión de las normas de publicación nacionales, por lo tanto, no se puede construir una caracterización más general del Resumen que incluya particularidades del género en las disciplinas en español.

5. Relevancia del estudio

A continuación, algunos aspectos que pueden considerarse relevantes en este estudio:

Esta investigación permite validar estrategias de enseñanza y aprendizaje en torno al proceso de escritura de géneros especializados en la universidad y extiende el conocimiento que se tiene acerca de los modelos de Resumen en los AIC de Ciencias de la Salud.

La metodología que se propone en este estudio no imita modelos ya investigados acerca del Resumen, sino que existe una innovación que brinda a los estudiantes, de distintas especialidades de las Ciencias Médicas, la posibilidad de adecuar estos conocimientos escriturales al modelo que deseen seguir cuando las normas de publicación de sus revistas así se lo soliciten.

Los positivos resultados de este estudio les permiten a los profesores de la lengua, y a los de las Ciencias Médicas, conocer más de cerca los procesos escriturales de los sujetos de la muestra, con el fin de mejorar estas prácticas en sus propios estudiantes. Los hallazgos de esta investigación otorgan nuevas ideas para desarrollar de manera óptima la Alfabetización Académica en la Universidad, de forma que esté más enfocada en la enseñanza de la escritura en disciplinas más que en la escritura como competencia general.

Referencias Bibliográficas

Alonso, J. (2004). *El resumen Documental* [en línea]. Recuperado el 9 de mayo 2017 Disponible en: <http://eprints.rclis.org/5608/1/resumen.pdf>

Ávila, N., González, P. & Peñaloza, C. (2013). *Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.

Adler-Kassner, L. (2008). *The Activist WPA: Changing stories about writing and writers*. Logan: Utah State University Press.

Bajtín, M. (1979). *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barreto, M. (2014). *La alfabetización académica en la formación universitaria*. Bogotá: Universidad Militar de Nueva Granada.

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.

Barton, D. & Hamilton, M. (2000). "Literacy practices" en D. Barton, Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context* (7-15). Londres: Routledge.

Bazerman, C. & Russell, D. (eds.) (2003). *Writing selves. Writing Societies*. Colorado: Colorado State University.

Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Londres: Longman, Applied Linguistics and Language Study Series.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Londres: Continuum International.

Bolívar, A. (1999). *Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: Escritura e interacción*. *Opción*, 15(29), 61-81.

Boudon & Parodi (2014). *Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual*. Revista Signos, 47(85), 164-195.

Bybee, J. (2010). *Language, usage, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caldera, R. & Bermúdez, A. (2007). *Alfabetización Académica: Comprensión y Producción de Textos*. Educere, Revista Venezolana de Educación, 11(37), 247-255.

Camps, D. (2010). *Claves para escribir correctamente un resumen*. Revista Chilena de Pediatría, 81(2), 176-180.

Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Educere Investigación, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007). *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?*, conferencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.

Carlino, P. (2009). *Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?* Página y Signos, 3 (5) 13-52.

Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381.

Carter, M., Ferzli, M. & Wiebe, E. (2007). *Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines*. Journal of Business and Technical Communication, 21(3), 278-302.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Cassany, D. & Castellà, J. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica*. Perspectiva. 28(2), 353-374.

Castelló, M., Bañales, G. & Vega, N. (2011). *Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas*, Pro-Posições, 22(1), 97-114.

Díez, B. (2010). *El resumen de un artículo científico: Qué es y qué no es*. Revista de investigación y educación en enfermería, 25(1), 14-17.

Errázuriz, M. & Fuentes, L. (2010). *Evaluación y desarrollo de una propuesta centrada en la producción de textos de estudiantes de primer año de pedagogía en Educación General Básica*, Revista Sembrando Ideas, 4, 38-53.

Fernández, F. & Soler, C. (2001). *El relativo en el registro científico-técnico español e inglés*. Estudio Contrastivo. Valencia: Universitat de València.

García, A. (2006). *Título y funciones retóricas del Abstract: análisis de las relaciones léxico-semánticas en el artículo de investigación*. Revista de Lenguas para fines específicos, 12, 151-170.

Gee, J. (1996). *Literacy: from Plato to Freire*. Social linguistics and literacies. Ideology in discourse, 27-48.

Gee, J. (2000). "The new literacy studies. From 'socially situated' to the work of the social" en D. Barton, Hamilton, M. y Ivanic, R. (eds.) Situated literacies (180-194). Londres: Routledge.

Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London, Longman.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6a edición.

Hyland, T. (2000). *Disciplinary discourses. Social interaction in academic writing*. Londres: Longman.

Ibáñez, R., Moncada, F. & Santana, A. (2015). *Organización retórica y relaciones de coherencia en el abstract de biología*. *Estudios Filológicos*, 56, 51-84.

Izaguirre, A. (1995). *Revisión y algunas consideraciones sobre la redacción de artículos científicos*. *Revista Cubana de Enfermería*, 11(1), 19-20.

Johnson, R., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). *Toward a definition of mixed methods research*. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133.

Kaplan, R., Cantor, S., Hagstrom, C., Kamhi-Stein, L., Shiotani, Y., & Boyd, CH. (1994). *On abstract writing*. *Text*, 14(3), 401-426.

Lea, M. (2004). *Academic literacies: A pedagogy for course design*. *Studies in Higher Education*, 29, 739-756.

Marinkovich, J. & Poblete, C. (2014). *Alfabetización en escritura académica en Biología: propósitos comunicativos y niveles de alfabetización*. *Onomázein*, 30(dic.), 269-285.

Marinkovich, J. & Velásquez, M. (2010). *La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica*. *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, 127-152.

Maruhenda, Y. (2003). *Estructura de un artículo científico [en línea]*. Recuperado el 19 de mayo 2017. Disponible en: <http://gidovi.umh.es/doctorado/internetInvestigacion/estructuraArticulo.html>

Martín-Martín, P. (2003). *The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse: A cross cultural genre-analytic approach*. Berna: Peter Lang.

Morales, O. & Cassany, D. (2009). "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos", en D. Cassany (comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (109-128). Barcelona: Paidós.

Morales, O., Cassany, D. & Díaz, N. (2014). *Propuesta para la escritura de resúmenes y artículos científicos odontológicos*. Acta Bioclínica, 4(8), 34-53.

Morales, O., Cassany, D. & Díaz, N. (2015). *Resúmenes y abstracts de artículos científicos: variaciones retóricas e implicaciones didácticas*. Acta Bioclínica, 4(9), 33-46.

Moreiro-González, J. (1989). *El resumen científico en el contexto de la teoría de la documentación*. Documentación de las Ciencias de la Información, 12, 147-170.

Moyano, E. & Giudice, J. (2016). *Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación*. Grafía, 13(1), 33-59.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos aires: EUDEBA.

Navarro, F. (2012). *Alfabetización avanzada en la Argentina. Puntos de contacto con la enseñanza-aprendizaje de L2*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 6(12), 49-83.

Navarro, F. (2013). *Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(58), 709-734.

Navarro, F. (2014). *Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración*. Estudios de Lingüística Aplicada, 32(60), 9-33.

Navarro, F. & Brown, A. (2014). *Lectura y escritura de géneros académicos: conceptos básicos*. En Navarro, F. (coord.) (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires

Neira, A. & Ferreira, A. (2011). *Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo*. Literatura y Lingüística, 24, 143-159.

Padilla, C. (2004). *La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica*. RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística 2(1), 45-66.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.

Parodi, G. (2009). *El corpus académico y profesional del Español PUCV-2006: Semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales*. Revista Estudios Filológicos, 44, 123-147.

Parodi, G. (2010). *Comprensión de textos escritos ¿Cómo hemos avanzado desde la teoría a la evaluación? Conferencia Plenaria Inaugural, Congreso Cátedra UNESCO para la Lectura y la escritura*. Universidad General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina.

Quintanilla, A. (2016). *The rhetorical organization of research article abstracts in education*. Estudios pedagógicos, 42(2), 285-298.

Rojas, E. (2012). *Las investigaciones sobre escritura académica realizadas en la Universidad Simón Bolívar (USB). Un somero estado del arte. Lengua y Habla*, 16, 225–240.

Roux, R. (2008). “Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la Universidad” en E. Narváez y S. Cadena. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (1-489). Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Russell, D. (1990). *Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation*. *College English*, 52, 52-73.

Sabaj, O. (2009). *Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado*. *Revista Signos*, 42(69), 107-127.

Sánchez, A. (2009). *Los resúmenes para artículos de investigación*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-9.

Silva, D. (2010). *El resumen del artículo científico de investigación y recomendaciones para su redacción*. *Revista Cubana de Salud Pública*, 36(2), 179-183.

Stagnaro, D. (2015). *Configuraciones retórico-lingüísticas del resumen en artículos científicos de economía: Contrastes en el interior de la disciplina*. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(89), 425-444.

Street, B. (2004). “Los nuevos estudios de literacidad” en V. Zavala, Niño-Murcia, M. y Arnés, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas etnográficas* (81-107). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Press Cambridge.

Street, B. (1995). *Literacidades sociales: enfoques críticos de la alfabetización, el desarrollo, la etnografía y la educación*. Londres: Longman

Swales, J. (1987). *Utilizing the literatures in teaching the Research Paper*. *Tesol*, 21(1), 41-68.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.

Swales, J. & Feak, C. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. Ann Arbor MI: The University of Michigan Press.

Swales, J. & Feak, C. (2010). "From text to task: putting research on abstracts to work" en M. Ruiz-Garrido, Palmer-Silveira, J. & Fortanet-Gómez, I. (eds.), *English for Professional and Academic Purposes* (167-180). Amsterdam–New York: Rodopi.

Tankó, G. (2017). *Literary research article abstracts: An analysis of rhetorical moves and their linguistic realizations*. *Journal of English for Academic Purposes*, 27, 42-55.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.

Vásquez, I. (2010). *A contrastive analysis of the use of modal verbs in the expression of epistemic stance in Business Management research articles in English and Spanish*. *Ibérica*, 19, 77-96.

Venegas, R. (2005). *Las relaciones léxico-semánticas en artículos de Investigación científica: una aproximación desde el análisis semántico latente*. Tesis de Doctorado, PUCV.

Venegas, R. (2006). *La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente*. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 39(60), 75-106.

Warren, D. (2003). *Developing academic literacy: a discipline-based approach*. *Investigations in university teaching and learning*, 1(1), 46-51

ANEXOS

ANEXO 1: Flyer para difusión del Taller de Escritura

Taller de escritura científica

Dirigido a estudiantes de la Facultad de Medicina



**OFRECIDO POR
ASISTENTES PROYECTO
FONDECYT N°11160863
DEPTO. DE LENGUAS
FAC. DE EDUCACIÓN**

Objetivo: Desarrollar competencias para elaborar resúmenes (abstract) para Artículos de Investigación Científica y ponencias de congreso.

DEL 28 DE SEPTIEMBRE AL 2 DE NOVIEMBRE
6 SESIONES
90 MINUTOS CADA CLASE
1 VEZ A LA SEMANA
SIN COSTO
CON CERTIFICACIÓN

INSCRÍBETE



UCSC

Maricel Moraga Núñez
Secretaria Depto. de Lenguas
mmoraga@ucsc.cl
Consultas al +56412345624



ANEXO 2: Consentimiento informado

Consentimiento Informado de Participación en investigación para Tesis de Pregrado asociada al proyecto FONDECYT de iniciación 11160863

Estimado estudiante de la Facultad de Medicina de la UCSC:

Tesistas de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, pertenecientes al proyecto FONDECYT de iniciación 11160863 y guiadas por la investigadora principal del mismo, Dra. Gina Burdiles, se encuentran llevando a cabo estudios sobre el proceso de escritura de discurso especializado.

En función de dicha investigación, se solicita su consentimiento para hacer uso de las producciones escritas que se elaboren dentro de un Taller de Escritura Científica del género Resumen para evaluar el avance de aprendizaje de los participantes y la efectividad de la propuesta de enseñanza. En esta fase del estudio requerimos contar con personas que, en el Laboratorio de Computación, desarrollen resúmenes escritos. Esta participación es **absolutamente libre y voluntaria**.

Para todos los datos que se recojan, se velará por mantener el estricto **anonimato y privacidad**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos contenidos en esta investigación.

Cabe destacar que, si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas antes o después de la ejecución del mismo. Adicionalmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que eso represente perjuicio. Sin embargo, esto significará la no entrega de certificación.

De antemano, agradecemos su participación, compromiso y responsabilidad con el proyecto.

Bárbara Arévalo G.
Tesista de Pregrado

Camila Bustamante R.
Tesista de Pregrado

Rubí Pérez E.
Tesista de Pregrado

Concepción, septiembre de 2017.

Yo, _____
estudiante de la carrera _____ de la Facultad de
Medicina de la UCSC, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente
participar en la investigación.

He sido informado(a) de los objetivos y las características de mi participación. Reconozco que la
información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima.
Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto y que puedo retirarme del
mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno.

Entiendo que una copia de este documento de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir
información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido. Para esto, puedo contactar
a las tesis responsables a los correos electrónicos barevalo@emlenguaje.ucsc.cl,
cbustamante@emlenguaje.ucsc.cl, y/o rperez@emlenguaje.ucsc.cl, o a la profesora guía de la
investigación al correo electrónico gburdiles@ucsc.cl.

FIRMA

RUN:

Concepción, septiembre de 2017

ANEXO 3: Pre-test

Revista chilena de neuro-psiquiatría

versión On-line ISSN 0717-9227

Rev. chil. neuro-psiquiatr. vol.52 no.4 Santiago dic. 2014

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272014000400002>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Suicidio en el mundo: ¿puede un enfoque evolutivo explicar la relación entre tasas de suicidio y variables asociadas a calidad de vida?

Jorge Rodríguez R.¹, Jaime Santander T.¹, Alberto Aedo S.¹ y Sebastián Robert B.²

¹ Departamento de Psiquiatría, Escuela de Medicina, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

² Alumno de medicina Pontificia Universidad Católica de Chile.

Introducción

El suicidio es un fenómeno complejo, ligado a la naturaleza humana y que tiene representación global. Se estima que la tasa de mortalidad mundial por suicidio alcanza los 14,5 por cien mil habitantes, siendo conocidas las diferencias de tasas existentes entre los distintos países¹. Los factores de riesgo se pueden categorizar en dos grupos interdependientes: los factores relacionados con el individuo y factores relativos a las relaciones sociales y culturales. Entre los factores de riesgo personales clásicamente aceptados se describen: conducta suicida previa, comorbilidad psiquiátrica, abuso de sustancias, sexo masculino, edad avanzada, soltería, entre otros^{2,3}. Por otra parte, existirían contextos sociales y culturales que tenderían a correlacionarse en forma directa con factores económicos desfavorables como crisis bursátiles, altas tasas de desempleo⁴⁻⁶ y características relativas a la religiosidad. En esta línea, Durkheim ya había propuesto hace más de un siglo que las tasas de suicidio variarían en momentos de inestabilidad económica⁷. Paradojalmente a lo esperado, al considerarlo desde la perspectiva individual, existen algunos estudios que muestran que el desarrollo económico de los países (medido en producto interno bruto per cápita), se acompañaría de un aumento en las tasas de suicidio⁸, e incluso, a nivel local en algunas poblaciones,

las tasas de suicidio serían mayores en grupos comparativamente más acomodados que sus pares^{9,10}. Estos hallazgos desafían el sentido común y están en aparente contradicción con algunos estudios y reportes, que asocian suicidio con condiciones de vida adversas¹¹. Bajo la misma aparente contradicción, el suicidio es difícil de entender desde una perspectiva evolucionaria ya que la conducta suicida atentaría contra el éxito biológico¹², definido como la capacidad de traspasar los genes a la generación siguiente y que ésta a su vez haga lo mismo. En un intento por explicar esta situación evolucionariamente, se ha asociado la agregación poblacional a una ganancia para la mayoría de los individuos al facilitar el acceso a recursos y la protección, pero al costo de un incremento de la competencia que perjudicará a algunos sujetos más vulnerables^{13,14}, e incluso, mediante complejos modelos se ha correlacionado la agregación poblacional con el incremento del riesgo de infecciones proponiéndose el suicidio como una conducta que disminuiría el riesgo de trasmisión de dichas infecciones a la población en desarrollo y que aún no se ha reproducido¹². Sin embargo, a nuestro entender, la mejoría de un indicador económico, como el producto interno bruto, pudiera asociarse con el suicidio de manera complementaria a otras variables relacionadas al estándar de vida, como lo es el Índice de Desarrollo Humano utilizado por la ONU.

Los propósitos de este trabajo son: verificar el tipo de asociación existente entre las tasas de suicidio y variables asociadas al estándar de vida de los países y proponer una mirada evolucionaria para explicar esta asociación.

Método

Dada la inmensa cantidad de factores que pueden incidir en el suicidio, decidimos comparar las tasas de suicidio de la mayor cantidad posible de países, con algunos indicadores económicos y de calidad de vida objetivos utilizados por organismos internacionales. Obtuvimos las tasas de suicidio de los diferentes países publicadas en la base de datos de la página web de la Organización Mundial de la Salud (OMS) hasta octubre de 2011¹⁵. Las tasas de suicidio no son publicadas anualmente por todos los países y su año de publicación es variable¹⁶. Es por esto, que como criterio de inclusión, se requirió tener una tasa de suicidio publicada desde el año 2005 en adelante y que tuvieran publicados indicadores económicos del año 2008. Se eligió el año 2008 para obtener los indicadores económicos, ya que el año promedio de las tasas de suicidio obtenidas se aproximaban a ese año. Fueron excluidos los países que notificaran tasas de suicidio iguales a cero, ya que con alta probabilidad, serían países con registros de

salud donde no se notifiquen suicidios como causa de muerte y constituirían un sesgo evitable. En cuanto a los indicadores económicos consideramos la utilización de la paridad de poder de compra (Purchasing Power Parity-PPP) del año 2008¹⁷ ya que es un indicador que permite comparar el producto interno bruto de distintos países ajustando su tipo de cambio según el valor del dólar de ese año. Se utilizó también el índice de desarrollo humano (Human Development Index, HDI) del año 2008¹⁸, desarrollado por las Naciones Unidas, ya que es un índice que relaciona tres dimensiones básicas del desarrollo humano: salud evaluado en esperanza de vida al nacer, educación medido como promedio de años de escolaridad junto con años esperados de escolaridad y economía medido como producto interno bruto ajustado por PPP¹⁹. La utilización del HDI permite tener una visión del estándar de vida de la población más complejo y profundo de lo que permite la utilización única del PPP. El rango de HDI varía entre 0 y 1, siendo mayor el desarrollo de las tres dimensiones mientras más se acerque el valor a 1.

Para el análisis estadístico utilizando el programa SPSS®, se realizó la medición de correlaciones no paramétricas de Spearman para comparar tasas de suicidio con PPP y HDI respectivamente. Se consideró como significativo un valor $p < 0,05$.

Resultados

Un total de 82 países con tasas de suicidio publicadas en la página de estadísticas de la OMS cumplieron los criterios de inclusión. Para la totalidad de esos países obtuvimos el PPP de 2008, en tanto que sólo 78 tenían la información pertinente para el HDI. Con esta información se construyó la [Tabla 1](#).

Tabla 1. Tasas de suicidio de 82 países y relación con paridad del poder de compra (PPP) e Índice de Desarrollo Humano (HDI)

Indicador	Rho	Valor p
PPP	+ 0,360	p < 0,01
HDI	+ 0,366	p < 0,01

Al relacionar las tasas de suicidio globales con los PPP para cada país se obtuvo una correlación positiva ($\rho = 0,360$; $p < 0,01$), lo que se observa en la [Figura 1](#).

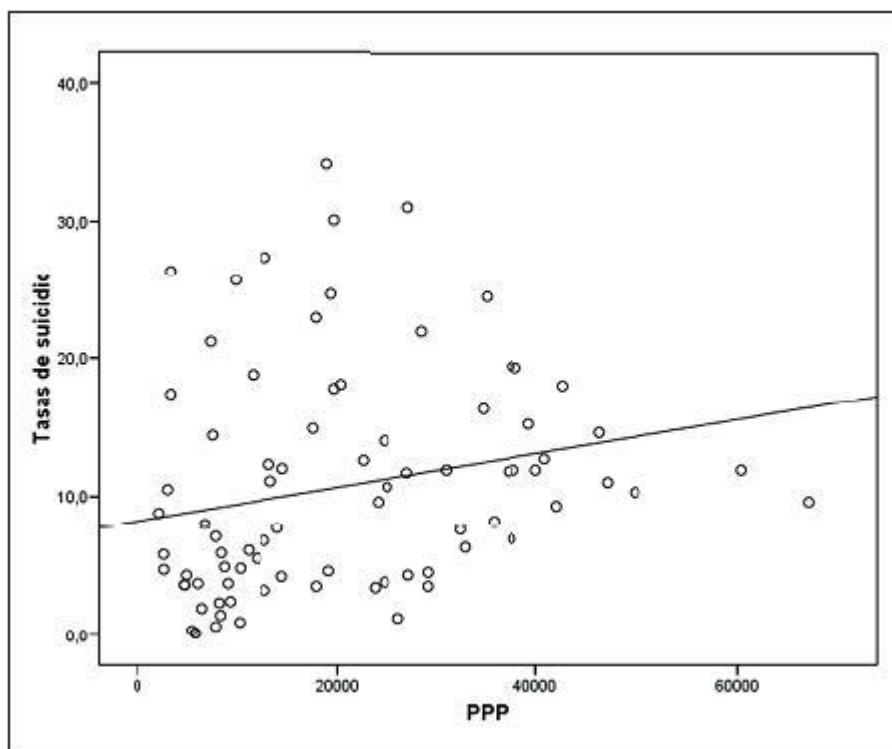


Figura 1. Correlación lineal entre tasas de suicidio de 78 países y Paridad del poder de compra (PPP). $\rho: 0,360$ ($p < 0,01$).

Al comparar las tasas de suicidio con HDI también se obtuvo una correlación positiva ($\rho = 0,366$; $p < 0,01$), como se muestra en la [Figura 2](#).

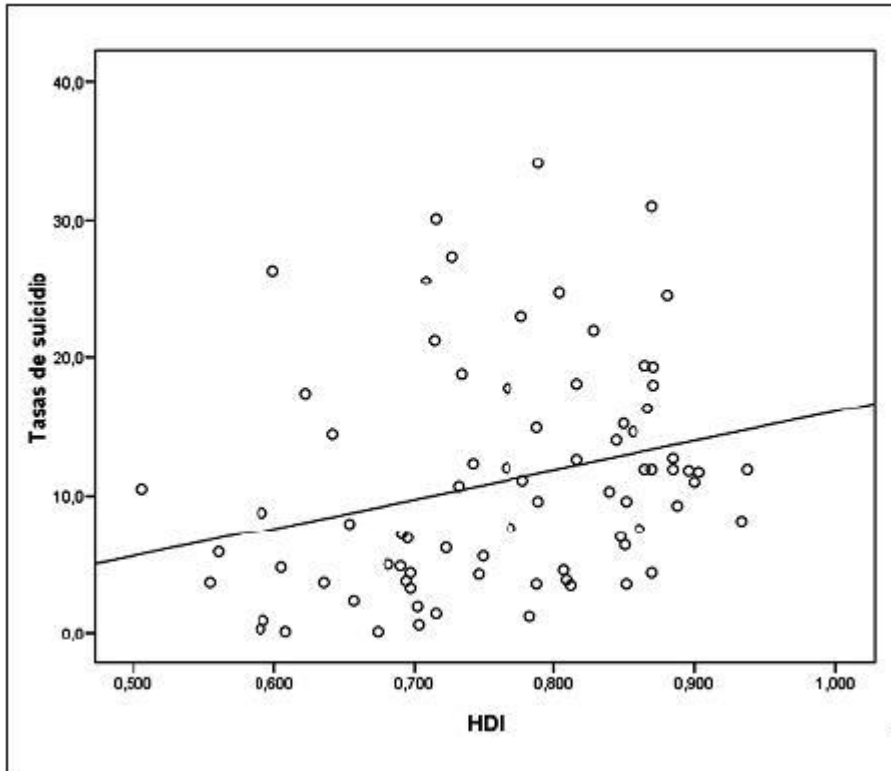


Figura 2. Correlación lineal entre tasas de suicidio de 78 países e índice de desarrollo humano (HDI). $\rho = 0,366$ ($p < 0,01$).

Estos datos permiten afirmar que existe una correlación positiva entre tasas de suicidio en los distintos países con PPP y HDI del año 2008.

Discusión

Al analizar las tasas de los países pertenecientes a las estadísticas publicados por la OMS, durante la búsqueda impresionó la ausencia de datos sobre este ítem en gran cantidad de países del mundo, siendo los países más desarrollados los con mejores registros¹. Sobre este punto cabe hacer mención, que la medición de tasas de suicidio

presenta importantes sesgos en relación al registro de datos a nivel mundial. Lo anterior se relaciona con aspectos culturales, religiosos y/o políticos de cada país, donde intervienen a su vez muchas variables difíciles de manejar, como por ejemplo cambios en las condiciones de vida, conflictos internos, etcétera. Estas diferencias varían dependiendo del nivel de desarrollo de los países²⁰. Por esa razón, decidimos considerar las tasas de suicidio de la mayor cantidad posible de países, ejercicio que, aunque podría tener sesgos de selección, tendería al menos a disminuir parcialmente este sesgo al estudiar una muestra numerosa. Aun así, aunque estamos conscientes de las limitaciones de un trabajo de esta naturaleza, es importante analizar las distintas posibilidades para entender nuestros resultados.

La correlación positiva entre suicidio y algunos indicadores económicos y de calidad de vida observados en este estudio, encuentra antecedentes en contra^{1,5,21} y a favor^{8,9,16,22-24} en publicaciones previas. Pensamos que la mejor manera de abordar este asunto es considerando las siguientes opciones explicativas:

- a. Se podría argumentar que los países más ricos tienen una población envejecida en comparación con los países más pobres, en circunstancias que se ha reportado que las tasas de suicidio serían mayores después de los 50 años^{1,8,25}. La hipótesis sería que en los países con mayor PPP y HDI la población está más envejecida y que dado que el riesgo de suicidio aumentaría con la edad esa sería la explicación de nuestros resultados. Esto claramente podría ser un factor confundente, sin embargo, hay estudios donde se analizan tasas de suicidios ajustadas por edad y HDI¹⁹, donde a pesar del ajuste etario, sigue existiendo una correlación positiva, es decir, en países con mayor ingreso per cápita los mayores de 65 años se suicidan más comparado con los sujetos del mismo grupo etario pero que residen en países con menos recursos. Por otra parte, si se comparan países pertenecientes a la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se podrían considerar relativamente más homogéneos en cuanto a envejecimiento poblacional, además de ser reconocidos por ser los países con mayores ingresos en el mundo y con mejores estadísticas, las muertes por lesiones en cuanto a suicidio y homicidio tienden a aumentar al mejorar los ingresos de estos países a lo largo del tiempo, en comparación con muertes por otro tipo de lesiones como accidentes, caídas, etc., que disminuyen mientras mejores son los

ingresos de estos países²². Nos parece que estas evidencias nos llevan a abandonar esta hipótesis.

b. Otra explicación pudiera ser que en los países con mayor PPP, existieran mayores diferencias económicas entre los distintos grupos poblacionales, por lo que al interior de cada país, las tasas de suicidio serían mayores en aquellos con menos recursos y peores condiciones de vida. Esta posibilidad teórica se ve desvirtuada por el hecho de que según los datos del Banco Mundial los índices de desigualdad en general son menores en los países de mayores ingresos²⁶, sin embargo, se debe considerar como lo han mostrado otros autores, que países con mayores recursos no necesariamente se asocian a una menor mortalidad general si no existe una mejor distribución de los recursos²⁷. Young et al⁹, nos presentan por otra parte, un estudio en que toman todos los suicidios ocurridos la ciudad de Kansas EE.UU., durante un período de cuatro años y los comparan con un grupo control de fallecidos en el mismo condado y losorean por edad, género y raza. Posteriormente revisaron los antecedentes relativos a la situación económica de los individuos y encontraron que en el grupo de suicidas esta era mejor que en aquellos fallecidos por otras causas. Esto es muy relevante ya que estudia el problema en un medio ecológico homogéneo y no sometido a cambios ambientales abruptos, que pudieran ser variables confundentes si estuvieran presentes. En síntesis, existe evidencia de que en determinadas circunstancias la mayor riqueza pudiera tener mayor asociación al suicidio que la pobreza.

c. Zhang en 1998⁸, postuló una teoría del suicidio basado en el incremento poblacional. Sin embargo, en sus datos no se encuentran los países con mayores poblaciones y con mayores tasas de crecimiento demográfico, posiblemente, por la dificultad de obtener las tasas de suicidio en la década en que realizó su estudio. En nuestro estudio observamos que esos países tienen tasas de suicidio en la media o bajo la tasa promedio mundial.

d. Desde la perspectiva evolucionaria, el suicidio se considera una paradoja ya que atentaría contra el éxito reproductivo de la especie, especialmente cuando ocurre antes de que un individuo logre dejar descendencia¹². De Catanzaro propuso una teoría evolutiva donde el suicidio sería adaptativo si la capacidad de reproducción a futuro de los individuos fuera muy pequeña o si éstos se volvieran una carga para sus descendientes^{28,29}. Por otro lado, también se ha propuesto el suicidio como una conducta desadaptativa³⁰, lo que está en línea con que el ser humano ha evolucionado para alcanzar la máxima eficiencia en todos los desafíos que implica la supervivencia, la reproducción y la crianza, y todos sus sistemas biológicos, sistémicos y psíquicos están alineados con estas metas. Esto implica entre otras cosas un importante desarrollo de habilidades sociales y sistemas fisiológicos y psíquicos para la obtención y ahorro de recursos de todo tipo. Teniendo esto en cuenta, es posible pensar que desde la perspectiva evolucionaria nuestros hallazgos son compatibles con las siguientes opciones:

1. *La debilitación de los vínculos sociales*: Nos referimos a la posible disminución de los vínculos sociales de los individuos que pareciera acompañar los procesos de desarrollo económico y social, y que Durkheim atribuyó a los procesos de modernización⁷. Está demostrado que la necesidad de vínculos sociales es el resultado de un largo proceso evolutivo y que la soledad y aislamiento tienden a generar psicopatología y asociarse a suicidio^{23,31,32}.

2. *Exceso de abundancia*: Ya está dicho que el ser humano ha evolucionado en un contexto de escasez relativa, lo que determina que nuestro funcionamiento biológico está configurado para resolver esa condición^{33,34}. Esta afirmación se ve sustentada por la presencia de los circuitos de recompensa y motivación que premian o generan sensación de satisfacción al conseguir logros de importancia biológica: de tipo nutricional, social, reproductivo, etc.^{35,36}. Los mismos sistemas, como ocurre con el sabor, tienden a responder con mayor agrado cuando el estímulo sigue un período de privación relativa y lo hace en menor grado cuando la exposición al estímulo es permanente. En esa línea es posible argüir que pudiera ser que para algunas personas, por algunas razones no

trasciendan la sensación de satisfacción desde el cumplimiento de necesidades básicas a otras más abstractas pudieran presentar una sensación de pérdida de sentido que sea causa de depresión y suicidio, hipótesis que estaría también en línea con los hallazgos de este estudio. Esta posibilidad es coherente con los estudios que han evidenciado la disminución de la tasa de suicidios en países que viven conflictos bélicos³⁷, esto es, cuando la vida está en riesgo el suicidio no es una opción.

En suma, el suicidio es un fenómeno complejo y existen distintas hipótesis que podrían explicar la tendencia a observar un aumento de las tasas de suicidio con el aumento de la calidad de vida. La perspectiva evolucionaria nos ofrece un punto de vista complementario para explicar estos hallazgos que intuitivamente pueden parecer incomprensibles, pero que no lo son al considerarlos de esta manera. Sin embargo, son necesarios otros estudios para poder apoyar esta hipótesis, ya que los datos en suicidio tienen limitaciones estadísticas conocidas a lo que se suman las limitaciones de los estudios ecológicos en que al no ser posible individualizar los datos caso a caso se puede caer en una falacia ecológica. Es por esto, que es fundamental mejorar la calidad de los registros a nivel mundial, así como también, la investigación en el tema para poder entender de mejor manera el fenómeno del suicidio y así lograr mejores formas de prevención y manejo.

ANEXO 4: Post-test

[Revista chilena de neuro-psiquiatría](#)

versión On-line ISSN 0717-9227

Rev. chil. neuro-psiquiatr. v.48 n.1 Santiago mar. 2010

REV CHIL NEURO-PSIQUIAT 2010;48 (1): 11-19

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Perfil de estrés y síndrome de *burnout* en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública

Stress profile and burnout syndrome in mexican dental students of a public university

María de Lourdes Preciado-Serrano¹ y Juan Manuel Vázquez-Goñi²

¹ Doctora en Ciencias de la Salud en el Trabajo. Instituto de Investigación en Salud Ocupacional, Universidad de Guadalajara.

² Alumno del Doctorado en Ciencias de la Salud en el Trabajo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

Introducción

El nacimiento de la psicología se asocia frecuentemente con el estudio y medición de los rasgos de personalidad. Con ello el sentido común y la práctica profesional predominaban en la taxonomía de las diferencias individuales. Así, un rasgo podría ser considerado a partir de la forma corporal (endomorfo, ectomorfo, mesomorfo) o por el número y calidad de sus síntomas presentes en las relaciones sociales (esquizoide, paranoide, narcisista, agresiva, explosiva, etc). Actualmente, el impulso por

fundamentar con modelos matemáticos a la psicología, da origen al análisis factorial de los rasgos de personalidad^{1,2}.

Desde el enfoque cognitivo-social, el estudio de la personalidad requiere abordajes en el análisis de los procesos subjetivos y en la instrumentación de su medida. En esta línea, el modelo interaccionista iniciado por Lazarus³ ha llevado a los investigadores a proponer medidas factoriales de rasgos de personalidad en relación con la respuesta de estrés. Las dimensiones causales no se acaban en su capacidad taxonómica, sino en las decisiones conductuales y en la evaluación de las consecuencias afectivas, ya que éstas actúan como mediador entre las cogniciones de los individuos, su conducta y la interacción con el medio ambiente^{4,5}.

Así, la relación entre la respuesta de estrés y los eventos a los que cada persona debe afrontar ha sido motivo de diversas investigaciones. En el ámbito del trabajo esta interacción se concibe como proceso del estrés laboral, donde participan las condiciones ambientales y el potencial humano, cuya respuesta podrá ser adaptativa o de daño⁶⁻⁹.

Una de las consecuencias del estrés laboral que se ha estudiado en diferentes conglomerados de trabajadores es el síndrome de *burnout*, concepto tridimensional que describe el deterioro mental de los profesionales que ofrecen servicios asistenciales¹⁰. El cansancio emocional, el cinismo y la baja realización personal como proceso, al interaccionar con el contexto laboral y las demandas o exigencias de quienes se atiende, están mediados por un perfil que relaciona los hábitos de salud, redes de apoyo, rasgos de conducta, fuerza cognitiva o estilo de afrontamiento¹¹.

El perfil de estrés adaptativo se constituye con recursos protectores confiables, positivos y significativos para la salud como son los hábitos para la salud (ejercicio, descanso/sueño, alimentación/ nutrición y comportamientos preventivos), las redes de apoyo satisfactorias (familiar, social y del trabajo), la fuerza cognitiva (locus de control interno), el estilo de afrontamiento (valoración positiva, minimización de la amenaza y concentración en el problema) y el bienestar psicológico (emociones afirmativas de autoestima). También se constituye con un buen control en los comportamientos de riesgo al estrés, a las adicciones o a la autovaloración negativa.

Diversos estudios han demostrado que el estilo de vida de los estudiantes, futuros profesionales que ofrecerán servicios asistenciales, se ve modificado por las exigencias académicas como preparar sus clases, presentar exámenes, intervenir en clase, exponer

temas, hablar con profesores y administrar su tiempo^{12,13}. Por tanto, en su formación se les somete a estrés y en la mayoría de las veces determina la adquisición de comportamientos de riesgo para la salud (exceso en el consumo de café, tabaco, estimulantes o tranquilizantes, ingesta hipercalórica, hipersódica o hiperlipídica). Este estilo de vida les convierte en sujetos vulnerables a alteraciones, tanto a nivel fisiológico, cognitivo-afectivo, como conductual; generando cansancio emocional como la expresión básica del *burnout* que se relaciona directamente con el estrés académico¹⁴.

Los modelos multivariados que se han verificado en relación con el síndrome de burnout en estudiantes, permiten identificar variables predictivas¹⁵. Así, un alto nivel de *engagement* o *Compromiso laboral*, entendido como el vigor, la dedicación y la administración de las tareas, y la denominada *inteligencia emocional*, permiten a la persona percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y de otros, mejoran la respuesta al estrés y el desempeño académico, aumentan la autoestima y generan buenas redes de apoyo, conformando así personalidades resistentes a la respuesta de estrés¹⁶⁻¹⁹.

Los estudiantes universitarios en general, y muy en particular los de odontología, están sometidos a cargas académicas prolongadas que le requieren desarrollar actividades todo el día. Deben asistir a cursos teóricos entre seis u ocho horas al día y realizar prácticas en alguna institución que les exige ciertos comportamientos y actividades productivas. En una universidad pública de la ciudad de Guadalajara, México, a los estudiantes dentistas se les exige tener prácticas profesionales desde su formación, lo que implica atender a pacientes, mantener el cuidado e higiene del instrumental, reportar las actividades ante sus profesores y además ante los responsables de las clínicas donde realizan su función. Con todo ello, no todos los estudiantes se verán afectados por el estrés, sin embargo, la respuesta a las exigencias de su actividad dependerá de la disposición personal para afrontar las demandas de su profesión.

Por lo anterior, el objetivo del presente estudio es identificar las variables del perfil de estrés como predictoras del síndrome de *burnout* en estudiantes de odontología de una universidad pública que ofrecen sus servicios a la comunidad.

Hipótesis

El perfil de estrés se relaciona con el síndrome de burnout de la siguiente manera:

H1: Las variables positivas del perfil de estrés (hábitos de salud, redes de apoyo social, fuerza cognitiva, bienestar psicológico y estilos de afrontamiento) se relacionan inversamente con el síndrome de burnout.

H2: Las variables negativas del perfil de estrés (situaciones de estrés, adicciones, comportamiento tipo A y valoración negativa) son predictoras del síndrome de burnout.

Método

Se encuestó a estudiantes de odontología que cursan el 5º ciclo (mitad de su carrera) de una universidad pública que están realizando prácticas profesionales en alguna institución. Se procuró que la participación fuera por arriba del 90% para obtener una evaluación representativa a este nivel. Los estudiantes fueron invitados a cooperar bajo consentimiento informado. Los instrumentos se contestaron en una sesión de manera individual.

Se utilizó el cuestionario Perfil de Estrés desarrollado por Nowack¹¹, conformado por siete dimensiones: situaciones estresantes (salud, trabajo, finanzas, familia, entorno social o del ambiente), hábitos de salud (ejercicio, descanso-sueño, alimentación-nutrición y prevención al riesgo), red de apoyo social, conducta tipo A, fuerza cognitiva, estilo de afrontamiento (valoración positiva, minimización de la amenaza y concentración en el problema) y bienestar psicológico. Las propiedades psicométricas del instrumento reportan confiabilidad por mitades de 0,89 y 0,91 en poblaciones de diferentes razas y nivel educativo. La homogeneidad de las escalas con confiabilidad test-retest muestran un rango de 0,51 a 0,92 alpha de Cronbach y los análisis factoriales las reportan con baja a moderada relación (0,41 a 0,75 *eigen*), lo que confirma que los constructos representados por éstas dimensiones son lo suficientemente independientes para justificar su interpretación por separado. En conjunto, las dimensiones explican el 57% de la varianza. El cuestionario se presenta con 118 ítems. Cada cuestión ofrece 5 opciones de respuesta y su calificación se explícita en el manual. El tiempo para ser contestado fluctúa entre 20 y 25 minutos.

Se empleó el Inventario "Burnout" de Maslach (MBI), ampliamente difundido en el ámbito de la salud ocupacional para evaluar el síndrome, que determina el cansancio emocional (CE), despersonalización (D) y realización personal (RP). El inventario está

conformado por 22 ítems tipo likert con 7 intervalos de respuesta. Se consideró el punto de corte asignado para profesionales: > 26 CE, > 9 D y < 34 RP con nivel alto²⁰.

Se diseñó una base de datos con Microsoft Excel 2001, en la que se registraron los datos de acuerdo a las indicaciones de los instrumentos. Se llevó a cabo el análisis descriptivo para todas las variables. Posteriormente, se conformaron tablas de 2 x 2 para asociar cada una de las variables del perfil de estrés con las dimensiones del síndrome de burnout y se solicitó el valor de χ^2 al nivel de significancia $p \leq 0,05$, es decir con 95% de confianza para aceptar las hipótesis 1 y 2. Finalmente, se aplicó el análisis de regresión lineal múltiple para determinar qué variables del perfil de estrés son predictoras de las dimensiones del MBI, mediante el método de pasos sucesivos y al nivel $p \leq 0,05$ de significancia. Los datos se tabularon y procesaron con el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 15 para Windows XP.

El diseño fue un estudio transversal y analítico. La variable dependiente fue el síndrome de burnout con sus tres dimensiones: CE, D y RP, y las variables independientes f , las siete que conforman el perfil de estrés: situaciones estresantes, hábitos de salud, red de apoyo social, conducta tipo A, fuerza cognitiva, estilo de afrontamiento y bienestar psicológico.

Resultados

Se encuestó a 60 estudiantes de odontología que realizan prácticas clínicas en instituciones de beneficencia. El 46% (28) fueron mujeres y el 53% (32) hombres, con promedio en edad de 20,65 ($\pm 2,07$) años. El 95% (57) son solteros y sólo el 5% (3), casados.

La valoración del síndrome de *burnout* en los participantes, reportó niveles altos en las tres dimensiones: el 27% (16) de los estudiantes, en cansancio emocional; el 37% (22), en despersonalización, y el 50% (30) con baja realización personal ([Figura 1](#)).

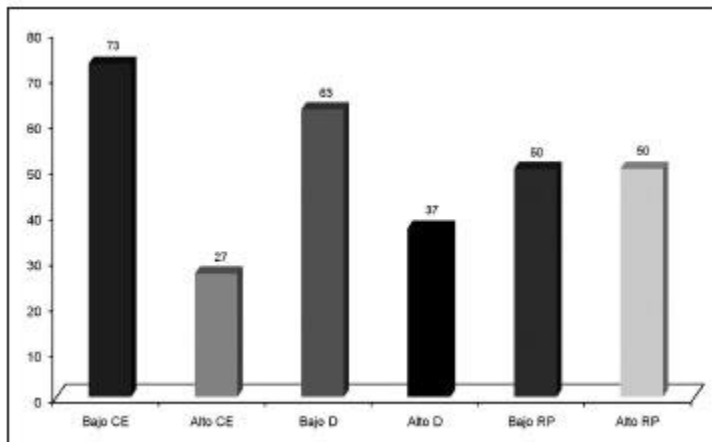


Figura 1. Síndrome de *burnout* en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. Valores en porcentaje. CE = cansancio emocional, D = despersonalización, RP = realización personal.

Los análisis descriptivos de las variables que conforman el perfil de estrés mostraron que el 53% (32) de los participantes tuvo situaciones de estrés en general; el 62% (37), riesgo por hábitos de salud; el 21% (13), valoración negativa y, el 60% (36), falta de bienestar psicológico. El 88% reportan tener buenas redes de apoyo social, 86% fuerza cognitiva, 78% valoración positiva, 88% afrontamiento con minimización de la amenaza (buen humor, concentración, autoafirmación y evitación de pensamientos catastróficos), 91% concentración en el problema y 40% percepción de bienestar psicológico (Figura 2).

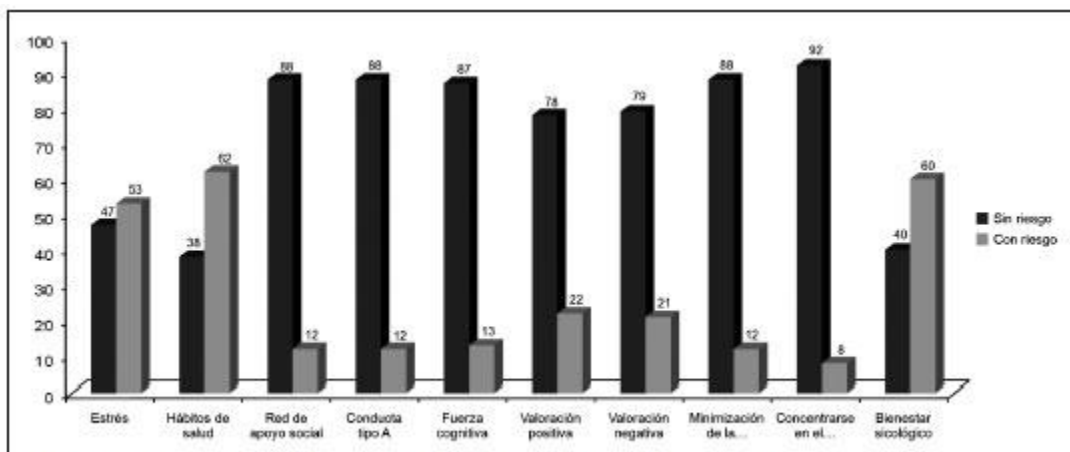


Figura 2. Perfil de estrés en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública.

Prueba de hipótesis

H1. Los análisis de asociación establecieron que las situaciones de estrés ($\chi^2 = 4,275$, $p = 0,039$) y baja fuerza cognitiva ($\chi^2 = 6,06$, $p = 0,014$) se relacionan significativamente con cansancio emocional (MBI). Los comportamientos tipo A ($\chi^2 = 4,12$, $p = 0,042$) y sentir poco bienestar psicológico ($\chi^2 = 6,89$, $p = 0,009$) se asocian con despersonalización (MBI). La falta de minimización de la amenaza ($\chi^2 = 4,04$, $p = 0,044$) y el bajo bienestar psicológico percibido ($\chi^2 = 4,44$, $p = 0,035$) se asocian con la falta de realización personal (MBI). El 8% (5) de los participantes mostraron riesgo por situaciones de estrés, falta de fuerza cognitiva en relación con cansancio emocional; también, por comportamientos tipo A y despersonalización. El 30% (18) de los estudiantes reportó tener bajos niveles de bienestar psicológico y alta despersonalización; el 10% (6) tuvo riesgo en el perfil de estrés por no minimizar la amenaza, el 37% (22), por no sentir bienestar psicológico y presentaron baja realización personal.

H2. Se llevó a cabo tres análisis de regresión lineal múltiple de acuerdo a las dimensiones que constituyen el síndrome de burnout con las variables del perfil de estrés ([Tabla 1](#)).

Tabla 1. Análisis de regresión lineal múltiple con las variables del perfil de estrés de Nowack y las dimensiones del MBI de Maslach en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública

Perfil de estrés	Correlación de Pearson con MBI	Beta	EE	F	p	R ² Ajust	Modelo
C.E.		Cansancio emocional					
Constante		77,48	11,96	14,29	0,000	0,403	$t = 6.477$ ($p = 0,04$)
Situaciones de estrés	0,25 ($p = 0,02$)	0,85	0,30				
Fuerza cognitiva	-0,57 ($p = 0,00$)	-0,57	0,09				
Valoración negativa	0,036 ($p = 0,39$)	-0,58	0,28				
D		Despersonalización					
Constante		24,40	5,8	10,98	0,000	0,337	$t = 4.179$ ($p = 0,00$)
Red de apoyo social	-0,44 ($p = 0,00$)	-0,18	0,05				
Bienestar psicológico	-0,44 ($p = 0,00$)	-0,28	0,08				
Conducta Tipo A	0,22 ($p = 0,04$)	0,27	0,124				
R.P.		Realización Personal					
Constante		1,47	0,10	7,82	0,007	0,104	$t = 0,129$ ($p = 0,89$)
Fuerza cognitiva	0,34 ($p = 0,00$)	0,30	0,10				

N= 60

En el primer análisis, el coeficiente de Pearson determinó que la fuerza cognitiva, las situaciones de estrés y la valoración negativa se correlacionaron significativamente con cansancio emocional. El índice de regresión (R²ajustado) mostró que las tres variables del perfil de estrés fueron predictoras del cansancio emocional en el 40,3% de los participantes; el estadístico F = 14,29 con p = 0,000 permitió confirmar la segunda hipótesis para esta dimensión del síndrome de burnout.

En el segundo análisis, los coeficientes de Pearson mostraron que la red de apoyo social y el bienestar psicológico fueron inversamente correlacionadas con despersonalización, en tanto que la conducta tipo A fue directamente correlacionada con esta dimensión. El índice de regresión (R² ajustado) mostró que las dos variables del perfil de estrés fueron predictoras de despersonalización en el 33,7% de los participantes; el estadístico F = 10,98 y p = 0,000 permitió confirmar la segunda hipótesis para esta dimensión del síndrome de burnout.

Por último, sólo la fuerza cognitiva del perfil de estrés presentó correlación significativa con la dimensión de realización personal en el 10,4% de los participantes, el estadístico $F = 7,82$ y $p = 0,007$, permitió confirmar la segunda hipótesis de manera parcial en esta dimensión del síndrome de burnout.

Discusión

En la presente investigación se encontró porcentajes similares en relación al género y edad en estudiantes de odontología, lo que sugiere que en la actualidad las mujeres mexicanas se preparan de manera similar que los hombres. El promedio de edad (20 años) sugiere que esta población está en la etapa de riesgo para desarrollar el síndrome de burnout de acuerdo con diversos estudios²¹⁻²³.

En general, los estudiantes de odontología mostraron niveles más altos en el síndrome de burnout que los profesionistas de acuerdo a otros estudios, muy probablemente por someterse a exámenes académicos, a la etapa del desarrollo por la que pasan o por la inestabilidad económica que viven la mayoría de los estudiantes de universidades públicas mexicanas.^{7,19,24}

En relación con el perfil de estrés los participantes mostraron que el comportamiento Tipo A, la fuerza cognitiva, la valoración positiva y estilos de afrontamiento fueron factores relacionados con el síndrome de burnout. Entre el 8% y 12% de los estudiantes de este estudio presentaron nivel de riesgo, resultados semejantes a los que González y Landero¹⁵ reportan. Los estudiantes manifestaron sentirse alienados en su actividad, refirieron sentir los cambios como riesgos y amenazantes para su equilibrio y expresaron tener poco control con los acontecimientos más relevantes en su vida diaria, por lo que en estas circunstancias fueron vulnerables al padecimiento del síndrome de burnout^{25,26}.

El comportamiento tipo A de los estudiantes de odontología de esta investigación solamente relacionó significativamente con la dimensión de despersonalización del síndrome de burnout. Características como desconfianza, enojo, hostilidad, pueden contribuir al desarrollo de suspicacia e indiferencia en la respuesta al estrés como lo señalan diversos estudios^{25,27}. Sin embargo, Padilla y col²⁸, en un estudio con jefes de departamento de una institución educativa no reporta relación entre el patrón de

conducta tipo A y los niveles de estrés y señalan que esta variable es mediadora y de carácter subjetivo entre el entorno laboral y la historia del individuo.

En este estudio no se encontró relación significativa entre los hábitos de salud, las redes de apoyo social, el bienestar psicológico o los estilos de afrontamiento (dimensiones del perfil de estrés) con el síndrome de burnout, por lo que la primera hipótesis solamente se comprobó parcialmente, a diferencia de otros estudios¹⁷.

La fuerza cognitiva como variable protectora ante el síndrome de burnout, principalmente con la dimensión de realización personal, permitió fundamentar que el compromiso y considerar los cambios como una oportunidad de crecimiento disminuye el riesgo ante situaciones estresantes. Otros estudios reportan que tener un buen locus de control disminuye los niveles de estrés laboral; así, las variables de personalidad y las actitudes de afrontamiento son mediadoras entre la respuesta de estrés y el contexto, principalmente el rasgo de neuroticismo que se asocia con el daño por estrés laboral^{29,30}.

Conclusión

Este estudio, basado en el modelo de regresión lineal múltiple determinó que la Conducta Tipo A fue predictora del síndrome de *burnout* en las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización; en tanto la Fuerza Cognitiva mostró relación protectora ante la despersonalización y baja realización personal.

Los resultados indicaron que un alto nivel de compromiso y participación en las actividades, así como considerar a los cambios de vida como oportunidades de crecimiento permitieron un control sobre los eventos estresantes y la respuesta al síndrome de burnout.

La relación entre el perfil de estrés y el síndrome de burnout mostrada en esta investigación puede contribuir a fortalecer el modelo interaccional que explica la interacción entre las exigencias ambientales, las expectativas y las capacidades individuales el proceso del síndrome.

De esta manera, las evaluaciones del potencial de la personalidad en la etapa de formación de los estudiantes pudieran ser indicadores de posibles respuestas, positiva o negativa, a situaciones de riesgo ante el síndrome de burnout lo que facilitará diseñar intervenciones oportunas y eficaces para su tratamiento

ANEXO 5: Nota de prensa UCSC que da cuenta de la realización del Taller de Escritura

26/12/2017

Estudiantes potencia su escritura científica gracias a proyecto Fondecyt



Estudiantes potencian escritura científica gracias a proyecto Fondecyt

Publicado por Francisco Solís Vega (<http://www.ucsc.cl/author/fsolisv/>) el 13 de Octubre de 2017

Destacadas (<http://www.ucsc.cl/categoria/destacadas/>), Educación (<http://www.ucsc.cl/categoria/noticias/educacion-noticias/>), Noticias (<http://www.ucsc.cl/categoria/noticias/>)

Un grupo de alumnos de la Facultad de Medicina participan de un taller dirigido por tres estudiantes y monitoreados por la académica responsable del Fondecyt, Gina Burdiles.

Potenciar el desarrollo de los géneros científicos de escritura, *abstract* y resumen, es el objetivo del Taller de Escritura Científica, dirigido especialmente a estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Medicina de la UCSC.

La iniciativa es liderada por las estudiantes de Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación Bárbara Arévalo, Rubí Pérez, y Camila Bustamante, quienes se encuentran realizando su seminario de título en la materia.

Además, el taller se enmarca en el Proyecto Fondecyt de Iniciación 11160863 "Descripción retórica y multimodal de los géneros discursivos médicos escritos en español: Dos décadas de comunicación científica de la medicina en Chile", cuya investigadora responsable es la académica Gina Burdiles.

"Este taller es una actividad que se ha desarrollado con el afán de desarrollar las habilidades escriturales en un género científico en particular que es el *abstract*, para el caso de una ponencia, o el resumen en el caso de un artículo, ya que la literatura dice que ambos son géneros independientes", dijo la Doctora en Lingüística.

En el taller se encuentran participando 26 estudiantes de las distintas carreras de la Facultad de Medicina, quienes podrán conocer de cerca cómo desarrollar estos géneros científicos de escritura, realizarán ejercicios prácticos y también recibirán evaluaciones y retroalimentación por parte de las profesoras a cargo de la actividad.

26/12/2017

Estudiantes potencia su escritura científica gracias a proyecto Fondecyt

COMPARTIR EN  

(HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/SHARER/SHARER.PHP?

U=HTTP%3A%2F%2FWWW.UCSC.CL%2FNOTICIAS%2FESTUDIANTES-

POTENCIA-SU-

ESCRITURA CIENTIFICA - UNIVERSIDAD ADMISIÓN FACULTADES Y CARRERAS POSTGRADO
(HTTP://WWW.UCSC.CL/) (HTTP://WWW.UCSC.CL/NUUESTRA-UNIVERSIDAD/) (HTTP://ADMISION.UCSC.CL) (HTTP://WWW.UCSC.CL/CARRERAS/) (HTTP://POSTGRADOS.UCSC.CL/)

GRACIAS-PROYECTO- INVESTIGACIÓN VINCULACIÓN ACREDITACIÓN
(HTTP://WWW.UCSC.CL/INVESTIGACION/) (HTTP://VINCULACION.UCSC.CL) (HTTP://ACREDITACION.UCSC.CL)
FONDECYT%2F)

(HTTPS://TWITTER.COM/INTENT/TWEET?

URL=HTTP%3A%2F%2FWWW.UCSC.CL%2F%3D55717&TEXT=ESTUDIANTES+POTENCIA+ESCRITURA+CIENTIFICA+GRACIAS+A+PROYECTO+FONDECYT)

Intranet (<http://intranet.ucsc.cl>)

Cultura (<http://cultura.ucsc.cl>)



Tienda (<http://tienda.ucsc.cl/index.php>)

Trabaja con nosotros (<http://www.ucsc.cl/concurso/>)

UCSC Radio (<http://www.ucsc.cl/ucsc-radio/>)

Portal Proveedores (<https://proveedores.ucsc.cl/>)

 (<https://www.facebook.com/ucsc.concepcion>) 

(<http://vimeo.com/ucscconcepcion>)  (<http://youtube.com/ucscconcepcion>) 

(<http://twitter.com/ucscconcepcion>)  (<http://flickr.com/ucscconcepcion>)

CAMPUS SAN ANDRÉS (<http://www.ucsc.cl/donde-estamos/campus-san-andres/>)

Alonso de Ribera 2850, Concepción, Chile

Teléfono: +56 41 234 50 00

Fax: +56 41 234 50 01

Nuestras sedes en la región:

Campus Santo Domingo (<http://www.ucsc.cl/donde-estamos/campus-santo-domingo/>) | Talcahuano (<http://www.ucsc.cl/donde-estamos/talcahuano/>) | Los Ángeles (<http://www.ucsc.cl/donde-estamos/los-angeles/>) | Chillán (<http://www.ucsc.cl/donde-estamos/chillan/>) | Cañete (<http://www.ucsc.cl/donde-estamos/canete/>)

Acreditada por la CNA por 4 años, desde 15 noviembre de 2016 hasta el 15 de noviembre de 2020, en las áreas de Docencia de Pregrado, Gestión Institucional y Vinculación con el Medio.

(c) 2016 UCSC algunos derechos reservados



(<http://www.consejodirectores.cl>)



(<http://www.oducal.com/>)



(<http://www.iglesiaconcepcion.cl/>)



(<http://www.universia.cl>)



(<http://redg9.cl/>)



(<http://www.mecesup.cl/>)

ANEXO 6: Pauta de Evaluación

Criterio Puntos para evaluar	2		1	0	Pje
	EJEMPLARMENTE LOGRADO		LOGRADO	PARCIALMENTE LOGRADO	
EXTENSIÓN	x1	El R/A se encuentra dentro del rango de 250-300 palabras.	El R/A se encuentra dentro del rango de 230-249 o 301-320 palabras.	No se elabora R/A. El R/A tiene más de 340 o menos de 210 palabras.	
RESUMEN ESTRUCTURADO	x1	Contiene todos los encabezados de secciones (Introducción, Objetivo, Método, Resultados, Conclusiones).	Contiene 3 de los encabezados de secciones (Introducción, Objetivos, Método, Resultados, Conclusiones).	Contiene 0-2 de los encabezados de secciones (Introducción, Objetivo, Método, Resultados, Conclusiones).	
INTRODUCCIÓN	x2	La sección se compone de: -contextualización del tema. -presentación del problema.	La sección se compone de: -presentación del problema o -mención del tema.	La sección no está presente.	
OBJETIVOS	x2	La sección: -se presenta con un verbo. -refleja íntegramente el propósito de la investigación.	La sección: -se presenta con un verbo o sustantivo. -refleja, en general, el propósito de la investigación.	La sección no se encuentra presente.	
MÉTODO	x2	La sección: -describe el diseño de la investigación. -explica adecuadamente cómo se realizó la investigación (pacientes, instrumentos, experiencias, estudios previos).	La sección: -explica parcialmente cómo se realizó la investigación (pacientes, instrumentos, experiencias, estudios previos) o -describe el diseño de la investigación.	La sección no se encuentra presente.	
RESULTADOS	x2	La sección se compone de: -principales resultados del estudio. -referencias a datos en tablas y figuras.	La sección se compone de: -principales resultados del estudio o -referencias a datos en tablas y figuras.	La sección no se encuentra presente.	

CONCLUSIONES	x2	<p>La sección: -da cuenta de las principales conclusiones del AIC.</p> <p>-relaciona los resultados con los objetivos del estudio.</p> <p>-da cuenta de la relevancia de los resultados.</p>	<p>La sección: -da cuenta de las principales conclusiones del AIC o -relaciona los resultados con los objetivos del estudio.</p>	La sección no está presente.	
USO DEL LENGUAJE -Gramática -Vocabulario -Ortografía (acentual, literal y puntual)	x1	<p>Hay una amplia gama de estructuras gramaticales que se utilizan con un alto grado de precisión. Elementos de vocabulario son precisos y adecuados para la disciplina. La ortografía es exacta.</p>	<p>Uso bastante correcto de la gramática, pero con errores cuando se intentan estructuras más complejas. Elementos de vocabulario están, en general, utilizados con precisión. Los errores de ortografía rara vez impiden la inteligibilidad.</p>	<p>Hay un alto porcentaje de errores gramaticales. Elementos de vocabulario son repetitivos e imprecisos. Muchos errores de ortografía que impiden la inteligibilidad.</p>	
ORGANIZACIÓN Y COHESIÓN	x1	<p>Todos los apartados están ejemplarmente organizados mediante una secuencia lógica y clara.</p> <p>Utiliza conectores apropiados a fin de elaborar un escrito efectivo y preciso.</p>	<p>La mayoría de los apartados están organizados, causando una secuencia lógica y clara.</p> <p>Utiliza conectores para elaborar un escrito efectivo y preciso.</p>	<p>La mayoría de los apartados están pobremente organizados, causando una secuencia ilógica y confusa.</p> <p>Utiliza conectores repetitivos y poco adecuados para elaborar un escrito.</p>	
Total	/				
Nota					

ANEXO 7: Planificación clase a clase de las 6 sesiones del Taller de Escritura

Nº de clase/ Tiempo	Ejes	Objetivo de la clase (Contenido/Habilidad)	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Indicadores de evaluación
Nº 1 de 90 min. (45 min. teóricos y 45 min. prácticos)	Escritura	Contenido: Resumen. Habilidad: Analizar	INICIO: los estudiantes reciben un consentimiento informado que detalla lo que se realizará con sus producciones escritas para autorizar la publicación de los resultados de sus escritos anónimos. DESARROLLO: elaboran Pre-test. Evaluación que consistirá en la lectura de un Artículo de Investigación Científica (Suicidio en el mundo: ¿puede un enfoque evolutivo explicar la relación entre tasas de suicidio y variables asociadas a calidad de vida?) Fuente: Rev. Chilena de neuropsiquiatría) y, posteriormente, escribirán un Resumen según sus conocimientos previos. Los estudiantes entienden que el AIC ha sido intervenido, porque el Resumen o <i>Abstract</i> fue extraído. CIERRE: entregan su evaluación.	-Consentimiento informado, - Pre-test.	Elaboran un Resumen o <i>Abstract</i> que contiene las cuatro secciones requeridas (Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones) en concordancia con el AIC que recibieron. El uso del lenguaje es adecuado al contexto y al género discursivo.

Nº de clase/ Tiempo	Ejes	Objetivo de la clase (Contenido/Habilidad)	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Indicadores de evaluación
Nº 2 de 90 min. (45 min. teóricos y 45 min. prácticos)	Lectura	Contenido: Estructura y características del Resumen. Habilidades: Conocer Comprender Analizar Identificar	INICIO: se les hace entrega de un AIC con <i>Abstract</i> (el mismo para todos los asistentes). Comparación de tasa metabólica en reposo medida por calorimetría indirecta versus ecuaciones predictivas, en mujeres adultas jóvenes y adultas mayores de peso corporal normal (Revista Chilena de Nutrición) DESARROLLO: en los primeros 45 minutos, se les da la instrucción de leer el resumen y distinguir cómo está organizado, a través de la relación que harán con el artículo completo. Deben indicar la estructura mediante marcas claras. En los minutos restantes, se les mostrará un PPT que tendrá todo lo que descubrieron anteriormente. Además, revisarán otro PPT con la estructura y características del Resumen. CIERRE: finalmente, se dejará un breve espacio para que comenten cómo fue el proceso de enfrentarse por sí solos al género Resumen (qué tan difícil fue, si el ppt mostraba lo que ellos pensaban, etc).	- AIC con <i>Abstract</i> , - PPT para revisar la actividad, - PPT de los apartados del <i>Abstract</i> .	Conocen y comprenden la estructura y las características del Resumen. Analizan AIC para identificar las partes que componen el Resumen.

N° de clase/ Tiempo	Ejes	Objetivo de la clase (Contenido/Habilidad)	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Indicadores de evaluación
N° 3 de 90 min. (45 min. teóricos y 45 min. prácticos)	Escritura	Contenido: Introducción y Objetivo en el Resumen. Habilidades: Reconocer Sintetizar	INICIO: se les entregan dos AIC sin abstract y distintos al de la clase anterior. Se les pide leer, en voz baja, la introducción y el objetivo de cada uno. (Estimación de la talla en la evaluación nutricional de niños con parálisis cerebral. Fuente: Rev. Chilena Pediatría) DESARROLLO: deben extraer -de la introducción y del objetivo de un AIC- lo relevante para incluir en el Resumen, teniendo en cuenta lo visto la clase anterior, su función. Luego, deberán redactar -en el espacio indicado- lo que han considerado oportuno de considerar en el <i>Abstract</i> . Después, repetirán el mismo proceso con el segundo AIC sin Resumen. CIERRE: se realiza la retroalimentación de ambos AIC por medio de proyección. Finalmente, devuelven los documentos y se deja espacio para consultar dudas y realizar comentarios y aportes a la clase.	- Dos AIC sin abstract, - Proyector.	- Reconocen la función de la introducción y del objetivo en el AIC. - Extraen lo necesario de estos dos apartados y lo incluyen en la primera parte de la elaboración del abstract.

N° de clase/ Tiempo	Ejes	Objetivo de la clase (Contenido/Habilidad)	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Indicadores de evaluación
N° 4 de 90 min. (45 min. teóricos y 45 min. prácticos)	Escritura	Contenido: Metodología en el Resumen. Habilidades: Comprender Identificar Sintetizar	INICIO: se les entrega solo el apartado de la metodología de dos AIC diferentes. DESARROLLO: deben elaborar dos listas, una por cada metodología, en las que indiquen los pasos a seguir de cada una de forma breve, es decir, listar con precisión lo que hizo quien escribió el AIC para llevar a cabo su estudio. Luego de este ejercicio, se les hará recordar la función que cumple este apartado, mediante un diálogo con las profesoras. En los minutos restantes, deben escoger la metodología que más les haya llamado la atención y se les pide sintetizar y adaptar los pasos escritos a la forma que este apartado toma en el Resumen. CIERRE: se realiza retroalimentación y se les pide sus trabajos de vuelta.	- Dos AIC diferentes solo con metodología.	- Distinguen con precisión los pasos de cada metodología. - Sintetizan los pasos de una metodología en una sola idea, la que será parte del abstract.

N° de clase/ Tiempo	Ejes	Objetivo de la clase (Contenido/Habilidad)	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Indicadores de evaluación
N° 5 de 90 min. (45 min. teóricos y 45 min. prácticos)	Escritura	<p>Contenido: Resultados y Conclusiones en el Resumen.</p> <p>Habilidades: Comprender Identificar Analizar Sintetizar</p>	<p>INICIO: se les entregan tres abstract sin el resto del AIC.</p> <p>DESARROLLO: en los 3 abstract deben identificar los resultados y la conclusión. Luego se les hará entrega de los 3 AIC para que corroboren -ellos mismos- si identificaron bien o no. Si lo hicieron bien, deberán explicar cómo lo dedujeron y, si no, qué los confundió.</p> <p>CIERRE: finalmente, se les hará entrega de un AIC sin abstract para que ellos lo elaboren. Entregan todo el trabajo de la clase y se les recuerda que la próxima sesión es la última, por lo que deberán rendir el Post-test.</p>	<p>- Tres <i>Abstract</i>, - Tres AIC correspondientes a los <i>Abstract</i> entregados, - Un AIC sin <i>Abstract</i>.</p>	<p>- Identifican los resultados y la conclusión en los 3 <i>Abstract</i> entregados. - Autoevalúan su trabajo de identificación de resultados y conclusiones a través de la revisión del AIC correspondiente. - Comprenden el AIC y elaboran un <i>Abstract</i> para él.</p>

N° de clase/ Tiempo	Ejes	Objetivo de la clase (Contenido/Habilidad)	Actividades de aprendizaje	Recursos de aprendizaje	Indicadores de evaluación
N° 6 de 90 min. (45 min. teóricos y 45 min. prácticos)	Escritura	<p>Contenido: Resumen.</p> <p>Habilidades: Comprender Sintetizar</p>	<p>INICIO: se les entrega el Post-test (AIC sin <i>Abstract</i>).</p> <p>DESARROLLO: se realiza el mismo procedimiento del Pre-test, pero en esta oportunidad deben escribir un Resumen de acuerdo a lo aprendido en el taller, no solo a sus conocimientos previos.</p> <p>CIERRE: entregan sus trabajos. Finalmente, se les hace entrega de su certificado de asistencia al taller y se lleva a cabo una convivencia.</p>	<p>- Post-test, - Certificado.</p>	<p>- Elaboran un Resumen o <i>Abstract</i> que contiene las cuatro secciones requeridas (Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones) en concordancia con el AIC que recibieron. - El uso del lenguaje es adecuado al contexto y al género discursivo.</p>



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Claudine Glenda Benoit Ríos
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Alfabetización académica y profesional: la escritura del género Resumen o <i>Abstract</i> en estudiantes de Ciencias de la Salud
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Bárbara Arévalo González Camila Bustamante Ramírez Rubí Pérez Espinoza
CARRERA	Pedagogía Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Gina Burdiles Fernández

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	7.0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.5
6.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	6.81



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.83

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
Promedio	6.58

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	1.75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1.40
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.81	1.36
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.83	1.70
E. De los aspectos formales	10%	6.58	0.66
Nota promedio final			6.87

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El Seminario de Investigación "Alfabetización académica y profesional: la escritura del género Resumen o *Abstract* en estudiantes de Ciencias de la Salud" se plantea como objetivo general evaluar los efectos de una intervención pedagógica, diseñada a partir de la exploración de los modelos de Resumen revisados, con la finalidad de mejorar la calidad de su escritura en estudiantes universitarios de diferentes carreras de la Facultad de Medicina de la UCSC. La intervención se llevó a cabo mediante la planificación y el cronograma de los contenidos de este tipo de género a lo largo de seis sesiones de trabajo en aula.

En relación con el contexto precedente, se puede señalar como primera y gran fortaleza el cumplimiento del objetivo general en todas las fases de aplicación de la investigación. El trabajo se encuentra muy bien desarrollado, tanto en la etapa de planificación, de implementación como de evaluación de la propuesta de intervención. En la presentación del marco teórico, se detallan las nociones teóricas fundamentales para comprender el fenómeno estudiado, entre ellas los conceptos de género discursivo, alfabetización académica y literacidad crítica. En lo concerniente al marco metodológico,




se pueden encontrar otras fortalezas necesarias de señalar: la precisión del método de investigación, su diseño y el enfoque adoptado; la consistencia entre el enfoque, las fuentes de recogida de datos y el problema de investigación, y la congruencia entre la unidad y las técnicas de análisis de la información relevante para el estudio.

Si bien, en términos generales, no se observan debilidades y ello se puede constatar en la calificación obtenida, sí es importante tener en consideración las notas realizadas en el seminario escrito y algunos aspectos formales susceptibles de mejorar, como por ejemplo, el correcto uso de la ortografía (se detectan algunos errores de ortografía puntual y literal, marcados en el texto), la utilización de referencias bibliográficas según normas APA (se sugiere hacer una revisión, por ejemplo, del uso de cursivas) y la redacción (en ciertos casos, sería conveniente mayor substitución léxica, variedad en el uso de conectores y revisión del uso de algunas locuciones).

Revisado el Seminario, en su versión escrita, y aplicada la pauta cuantitativa, las estudiantes aprueban con nota 6.87

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011



FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 14/03/2018



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Alfabetización académica y profesional: la escritura del género Resumen o Abstract en estudios de Ciencias de la Salud (Fondecyt 11160863)
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Bárbara Arévalo González, Camila Bustamante Ramírez, Rubí Pérez Espinoza
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Inglés
PROFESOR GUÍA	Dra. Gina Burdiles Fernández

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7
Promedio	7

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7
Promedio	7

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6,5
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7
Promedio	6,93

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7

4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7
Promedio	7

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7
3. Correcto uso de ortografía.	7
4. Coherencia en la redacción.	6,8
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7
Promedio	6,96

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7	1,75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,93	1,38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7	1,75
E. De los aspectos formales	10%	6,96	0,69
Nota promedio final			6,97

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

El Seminario de Investigación presentado cumple en todos sus aspectos con lo esperado y da cuenta de un destacado posicionamiento de sus autoras en el tema abordado en el estudio. Destaca especialmente la calidad de la formulación del problema y su marco teórico, así como la capacidad para definir un problema de investigación acotado, pero relevante. Sólo me atrevo a sugerir algunas precisiones menores de redacción que han quedado consignadas en el documento y a sugerir lo siguiente para que el grupo lo discuta y decida con su profesora guía: proporcionar mayor información sobre el proceso de validación de instrumentos y precisar cómo se calificó a los estudiantes: ¿la nota es el promedio de las tres investigadoras o solo evaluó una persona?, ¿si evaluó más de una persona, hubo testeo para validar que la aplicación de las pautas resultara confiable?

Felicitaciones al grupo y a la profesora guía por el trabajo presentado.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Dra. Beatriz Arancibia Gutiérrez

FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha: 19 de marzo 2018