



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
ESCUELA DE POSGRADO VICTOR ALZAMORA CASTRO

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE
TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS DE
LENGUAJE EN CONTEXTOS DE
APRENDIZAJE DE CURSOS FORMATIVOS

TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

DENNIS LAZO RAMOS

LIMA - PERÚ

2017

Asesor de tesis: Dr. José Muñoz Salazar

A mi padre, quien me dio todo

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	8
I. Planteamiento de la Investigación	9
1.1.Planteamiento del Problema	9
1.2.Marco Teórico Referencial	12
1.3.Justificación del estudio	31
II. Objetivos	34
III. Metodología	37
- Diseño del estudio cualitativo	38
- Población	39
-Informantes	40
- Operacionalización de categorías	41
-Técnicas e instrumentos	42
-Procedimientos	45
- Consideraciones éticas	46
IV. Resultados	49
V. Discusión	81
VI. Conclusiones	86
VII. Recomendaciones	88
Referencias bibliográficas	90
Anexos	95

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene la intención de comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes, Debido al enfoque actual de las investigaciones de este tema, se han priorizado indagaciones acerca de un enfoque metacognitivo que observa el proceso de aprendizaje como uno práctico y autónomo. Valiéndonos de esta situación, se optó por evaluar las implicancias de este enfoque por medio de un diálogo y refuerzo de fuentes base para aquel método, las cuales fueron obviadas en todos los estudios previos.

A su vez, se observa como espacio de posible aplicación al curso de Metodología de Investigación, debido a los procesos de comprensión de textos y redacción que se ejecutan en dicho curso, los cuales poseen un nivel diferente de desarrollo. El modelo que se desarrolló fue uno no experimental, realizado mediante análisis de contenido a un salón en una universidad privada. Como resultado, se encuentra que la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes está supeditada a la necesidad y el interés por parte del estudiante.

Palabras Clave: redacción, competencia escrita, transferencia

ABSTRACT

The following investigation has for purpose to understand the possibilities which provide the learnin of the language courses in one particular university in other courses which are teach after the course of language. This need exists because of the lack of investigations in this subject that evaluate in a later form the processes of learning. For that, we have decided to evaluate the consequences of the kind of learning most common these days: one which priories the practice aspects over the theories.

For the correct evaluation of this phenomenon, we have considered that was possible to develop in the course “Metodología de la Investigación”. The form of the investigation was a non-experimental through the content analysis in a private university. The result was that, for the development of the transference, is necessary the interest and the need for emit a message.

Key words: redaction, written competence, knowledge transference

INTRODUCCIÓN

Actualmente, existen problemas en la medición del aprendizaje del estudiante en la educación superior. Esto, principalmente, se debe a la compleja naturaleza de los procesos de evaluación y su falta de congruencia con el aprendizaje por competencias que prima en dichas instituciones en el actual contexto. Esta situación, principalmente, se debe a la evaluación que no se concentra el alcance profesionalizante ni aplicativo del aprendizaje. Uno de los contextos donde se evidencia esta problemática en mayor nivel es en el aprendizaje de las competencias generales, entre ellas, especialmente, la competencia escrita.

Ante esta situación, la investigación actual busca comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes. Para ello, fue necesario buscar un escenario idóneo donde el estudiante pueda recontextualizar un aprendizaje, redacción escrita, asimilarlo y usarlo para el logro de otra competencia, la redacción desarrollada en un curso posterior: Metodología de Investigación.

La presente investigación, desarrollada en una universidad particular peruana, es de corte cualitativa por la naturaleza ambigua de la transferencia, la cual ha sido poco investigada en el ámbito educativo y no ha logrado ser cuantificada. Se siguió la redacción de un grupo de estudiantes y se las evaluó e interpretó desde el análisis de contenido.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Las teorías lingüísticas y metodologías de la enseñanza, en cursos generales de lenguaje, en el ámbito universitario, fluctúan entre procesos didácticos técnicos y teóricos (Cassany, 1990, Cassany, 2012 y Mostacero, 2006); sin embargo, no existe una delimitación metodológica que evidencie su viabilidad en un espacio práctico y diverso al del curso en mención (Cisneros, Olave y Rojas, 2012; Aragón y Caicedo, 2009; Trillos, 2013). Por ello, más que la estructuración didáctica de los cursos de lenguaje, la problemática radica en la existencia de un proceso de selección y aplicación del conocimiento por parte del estudiante, y los motivos que permiten que ello se produzca. Dicho accionar solo se puede percibir en una ejecución fuera del contexto de aquella materia, pero en un espacio académico similar.

A partir de esto, como se verá más adelante, la evaluación no está alejada del escenario primigenio de aprendizaje. Inclusive, no existe una diferenciación marcada entre los tipos de evaluación que permita afirmar que se ha logrado un aprendizaje significativo. Si bien es cierto que existen ciertas barreras del logro de este aspecto, es trascendental evaluarlo a nivel investigativo, ya que la redacción es una competencia transversal que debe desarrollarse, perfeccionarse y, aunque sea, mantenerse en el transcurso de la carrera del estudiante, ya que es la base para que el estudiante pueda expresarse, en este caso, de manera escrita.

De acuerdo con Bloom (2007), es posible evaluar, de manera correcta, el logro de una competencia, si dicha evaluación se encuentra alejada del aprendizaje primigenio o si el método de evaluación está recontextualizado, de modo que se establezca una aprehensión por parte del estudiante. Esto no presenta una relación con los métodos de evaluación en las investigaciones indicadas en el anterior párrafo. Estas se basan en el desarrollo de un tipo de enseñanza para el desarrollo de un tipo de texto, el cual, por lo general, tiende a ser replicado durante todo el ciclo académico. Cuando se establece la evaluación final para medir el desarrollo, esta es muy similar a nivel de forma y fondo.

De este modo, la didáctica del curso está supeditada a una evaluación paramétrica, lo cual se visualiza en la enseñanza de un molde de escritura, el cual imposibilita un aprendizaje significativo del estudiante. Es decir, el estudiante asimilará el desarrollo de un texto, pero solo para la finalidad del curso y, en escenarios posteriores, no activará la transferencia y usará otros métodos para desarrollar una redacción. Esto resulta preocupante, ya que todo curso de lenguaje busca ser una base importante que desarrolla la competencia escrita de modo que esta será replicada, asimilada, aprehendida y profesionalizada por el estudiante.

Por lo indicado, si la base no se desarrolla en el curso y el proceso de transferencia no se activa, la esencia del aprendizaje del lenguaje en un curso de lenguaje queda minimizada y las posibilidades del estudiante para desarrollar dicha competencia transversal resulta un logro complicado para este.

Por otro lado, a nivel teórico, si bien los cursos poseen un asidero en postulados de filosofía de lenguaje y sociología, no existe una reflexión que indique a qué se debe o no el

logro de la competencia. Es decir, no se establecen los parámetros que permitan determinar las implicancias del proceso de redacción. No se conoce si el logro se puede deber a procesos conscientes o inconscientes o qué elementos imposibilitan que se logre la transferencia.

Estas dos situaciones, tanto a nivel teórico como a nivel de antecedentes, permiten identificar que la problemática existe alrededor de la imposibilidad para comprender la complejidad del proceso de redacción en lo relacionado a la capacidad o no para evaluar, de manera compleja y completa, el proceso de redacción. En consecuencia, no se puede establecer, por completo, la viabilidad de las propuestas didácticas de los cursos de redacción.

Ante lo indicado, surge, como principal interrogante, el siguiente cuestionamiento:

¿De qué manera se produce la transferencia de conocimientos en el curso Lenguaje 1 en contextos de aprendizaje de cursos formativos diferentes por parte de los estudiantes del curso Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana?

De la pregunta principal indicada en el anterior párrafo, se desprenden, a un nivel más específico, otras interrogantes, ya que esta solo se puede evaluar y comprender si se realizan los siguientes cuestionamientos específicos: ¿Cómo se desarrolla la capacidad del estudiante para desarrollar procesos de interpretación del conocimiento teórico aprendido en Lenguaje I en un curso formativo diferente: Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana?; ¿de qué manera los estudiantes son capaces de desarrollar procesos de interpretación del conocimiento práctico aprendido

en Lenguaje I en un curso formativo diferente: Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana?; ¿cómo el estudiante puede ser capaz de realizar la maleabilidad de aspectos teóricos de lenguaje en un curso formativo diferente: Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana?; ¿cómo se produce la capacidad de maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos por parte de los estudiantes en un curso formativo diferente: Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana?

1.2. Marco Teórico Referencial (antecedentes, marco teórico referencial, conceptos claves)

1.2.1. Antecedentes

En la siguiente sección, se hará un balance de los diferentes estudios realizados acerca de la problemática indicada. Como se verá, los trabajos, por lo general, niegan la viabilidad de una enseñanza del tipo normativo. Por ello, las propuestas plantean una enseñanza del lenguaje basado en la practicidad y el acto de redacción como proceso casi autónomo por parte del estudiante. Debido a que la evaluación de una enseñanza normativa se produciría en un espacio más práctico, se priorizará lo mencionado por autores acerca del otro tipo ya indicado. Ante esto, es viable incidir en la inexistencia de una reflexión de teorías lingüísticas vinculadas al modelo explicado (translingüística y filosofía del lenguaje). A su vez, es dable indicar que dichos estudios priorizan los procesos de comprensión sobre los de redacción. Por ello, como se verá más adelante, no existen parámetros normativos a estudiar acerca del tipo de enseñanza que más se investiga. La

separación entre comprensión y redacción puede ser el elemento que imposibilita el desarrollo de cada uno de estos aspectos. En los cursos de lenguaje, por lo investigado, se puede afirmar que no existe una enseñanza acerca de cómo leer. Sin embargo, se comparte la idea de que estos procesos están muy vinculados y, si se desarrollan habilidades en uno, necesariamente se está consiguiendo desarrollarlas en el otro. Como indica Moreno, Ayala y Díaz:

La comprensión superior exige el dominio de competencias comunicativas, de intercambio, dialógicas, conversatorias. En este punto, las vivencias de interacción comunicativa (...) constituyen estrategias estimulantes para un ejercicio lector participativo, cooperario y de permanente controversia con quien, a título de escritor, se coloca en la orilla comunicativa opuesta. Comprender un texto es, de cierto modo, inquirirlo, confrontarlo conversacionalmente, incluirlo en situaciones comunicativas concretas. (2010, p. 159).

Entre la variada literatura que existe, se debe notar una constante: la carencia de trabajos que privilegien, tanto para el desarrollo de habilidades de comprensión como de redacción, la enseñanza de apartados normativos y desde un modo esquemático. Es decir, se ha privilegiado, para medir resultados favorables y comprobar teorías o tendencias en docencia más actuales, una enseñanza de los temas a tratar desde una perspectiva metacognitiva y observando todo como un proceso relativamente autónomo. A pesar de esto, el aspecto más importante para la investigación es el hecho de que no se corrobora la existencia de una aplicación de los estudiantes acerca de lo aprendido. Esto se puede observar desde dos espacios: uno que solo mide la recepción en base a lo desarrollado en el mismo curso de lenguaje, y otro que concierne a investigaciones que observan y estudian el

fenómeno de la aplicación en contextos diferentes, pero que no consideran, en ningún momento, lo aprendido, el vínculo y la relación de lo que realiza el estudiante entre lo aprendido en cursos previos de lenguaje, y la materia en la que se desarrolla la indagación. Lo primero resulta inviable, debido a que el estudiante se acostumbra al proceso de redacción y, en lugar de buscar su tecnificación, lo mecaniza, tanto a nivel de estructura formal como en materia de contenido. Por otro lado, en el segundo espacio, no se puede delimitar si lo realizado es por saberes propios, o por la efectividad del aprendizaje logrado en cursos previos.

Por lo indicado anteriormente, se puede separar las referencias bibliográficas en tres: las investigaciones que exaltan una comprensión y redacción desarrollada por medio de las capacidades del estudiante y la maestría del docente para encaminarlo y conseguir que le interese el tema a tratar; las indagaciones que, al factor mencionado, le agregan, de una forma que se verá más adelante, el hecho de que todo el proceso se desarrolla en un espacio determinado y estructurado, el cual puede ser una herramienta de mucha importancia para el proceso de aprendizaje. Por último, se encuentra una perspectiva hacia la que se tiene cierta predisposición, por la propuesta teórica que se elaborará en el siguiente subcapítulo: un proceso que le da importancia al material y al seguimiento que realiza el docente.

El primer tipo de investigación es la desarrollada por Cisneros, Olave y Rojas (2012), Aragón y Caicedo (2009), Trillos (2013), Gatti (2010), y Chirinos (2012). Estos autores comparten la idea de que una enseñanza metacognitiva permite el incremento de habilidades en el desarrollo del estudiante, tanto en su capacidad de comprensión lectora como en su redacción. La mayoría de trabajos se centran en el ambiente universitario de primeros años o, en todo caso, en cursos de últimos ciclos. Si bien no privilegian el espacio

contextual, los autores mencionados le brindan cierta preponderancia: “Cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos tanto locales como globales al texto.” (Cisneros, Olave y Rojas, 2012, p. 51). Si bien es cierto que el trabajo citado prioriza el aspecto de la inferencia para su propuesta de intervención, todos los trabajos indicados afirman que el proceso de redacción se da en base a conocimientos previos del lector y su relación entre estos y lo que lee es aquello que permite evaluar si se ha desarrollado un correcto aprendizaje. Por ello, obtener la capacidad de inferencia es imprescindible. A su vez, se comparte, a nivel teórico como práctico, que este modelo de enseñanza produce efectos positivos. Como ejemplo, se puede tomar los resultados elaborados por Aragón y Caicedo: estos sugieren que los estudiantes “mejoran su desempeño lector independiente de la estrategia metacognitiva privilegiada en los programas de intervención. Esto puede ser debido a que dichos programas tienen como objetivo facilitar la toma de conciencia metacognitiva durante la comprensión lectora (...).” (Aragón y Caicedo, 2009, 134).

Ahora bien, de este tipo de enseñanza se desprende un elemento: el proceso de comprensión y redacción es uno complejo y subjetivo, el cual solo se produce en base al interés del estudiante, a los conocimientos previos que este posee y a la práctica. Por ello, la elaboración de capacidades, por lo general, desembocan en que aquel es quien, al final, resulta el eje y el facilitador de todo el aprendizaje. Esto se evidencia en afirmaciones como las de Chirinos: “(...) el estudiante debe poseer habilidades para seleccionar y aplicar técnicas que propicien el recuerdo sobre lo leído, así como también poder controlar el almacenamiento de la información seleccionada.” (Chirinos, 2012: 151) y Aragón y Caicedo: se logra fomentar “(...) que los estudiantes aprendan a evaluar su propio estado de

comprensión o no comprensión, y no a enfocarse en una estrategia metacognitiva en particular, tratando de aprovechar las fortalezas particulares de cada estudiante y a emprender acciones dirigidas a mantener o mejorar la comprensión.” (Aragón, Caicedo 2009: 134). Relacionado con esto, se tiene afirmaciones como las de Trillos, las cuales se producen, principalmente, debido al contexto muy específico del trabajo que desarrolla:

De tal manera podríamos decir entonces que las características de la lectura hipermedial no se desprenden únicamente del medio en el cual se lleva a cabo (Internet) sino también del tipo de lector que la ejecuta, en este caso los nativos digitales. En definitiva se puede caracterizar la lectura hipermedial en la medida en que se describe la conducta de los lectores (...). (Trillos, 2013, pp. 977-978).

Se puede afirmar, entonces, que se debe prestar mucha atención al proceso que decide desarrollar el estudiante, ya que la función del docente es encaminarlo a que aprenda y encuentre el método que le sea útil para desarrollar sus habilidades.

La segunda propuesta, que se indicó anteriormente, tiene cierto parecido con las investigaciones anteriores, ya que ven al proceso de comprensión y redacción como uno enfocado a ser desarrollado por el estudiante y que gira en torno a su interés. Sin embargo, Makuc (2008) y De Castro (2006) centran su investigación en que el lector (y virtual escritor) es un ser arrojado a un espacio y tiempo determinado. Por ello, el proceso a elaborar debe darse en relación con ello. Esta idea conlleva, necesariamente, posturas posmodernas y relativistas, las cuales, similares a la propuesta de emancipación del pensamiento de Ranciere (2003), proponen que todo ser, por la misma razón de ser, tiene la posibilidad de elaborar conocimientos. Así, los procesos dialógicos deben construirse en

base a una igualdad entre estudiantes y maestro. Esta propuesta, que se expresa, en los autores indicados, por medio del paradigma de Freire, no da tanta importancia a las preferencias o hábitos del estudiante, ya que solo coloca al espacio contextual como elemento determinante.

Ahora bien, tanto Makuc como De Castro llevan sus indagaciones a terrenos diferentes. Por un lado, Makuc, además de concentrarse en lo ya indicado, estudia el tipo de enseñanza del maestro, enseñanza que se da sin un marco teórico determinado y, sobre todo, por aspectos empíricos. Al realizar un *focus group*, observa que “(...) solo tres teorías reciben una manifiesta adhesión en las respuestas de los profesores: la teoría interactiva, la teoría del traspaso del contenido al lector y la teoría de índole afectiva y actitudinal (sic).” (Makuc, 2008, p. 416). Sin embargo, lo que nos interesa es que prevalece lo contextual en la elección del enfoque que lleva a cabo el docente: “El análisis de los resultados en términos comparativos nos permite señalar el predominio de teorías diferentes según el contexto en que éstas se activen; una teoría lineal, surgida a partir de contextos de enseñanza y una teoría interactiva comunicativa, en el contexto del profesor como lector.” (Makuc, 2008, p. 419). Por otro lado, De Castro (2006) se adentra aún más en la cuestión dialógica y observa las posibilidades que brinda el cautivar al estudiante con obras literarias. Sin embargo, más que las obras estaría la explicación e interpretación que se haría de las mismas: por medio de una relación con lo que el estudiante ve, vive y siente.

A partir de lo expuesto, es adecuado inferir ciertos aspectos sobre los dos tipos de investigaciones. Lo más resaltable es que no proponen una enseñanza teórica, tanto para la redacción como para la comprensión. Esto se debe a que se sustentan en la premisa de que el estudiante, mediante la práctica, conseguirá hallar herramientas que le faciliten un mejor aprendizaje.

Ahora bien, ante propuestas como esta, surgen investigaciones más moderadas, las cuales afirman que el proceso estudiado debe concentrar un elemento obviado hasta el momento: la intervención activa del profesor. Así, Álvarez y Ramírez (2012), y Martínez, Díaz y Rodríguez (2011) proponen la asistencia y participación activa del docente:

... necesidad de que el docente se vincule de forma directa con el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Para el caso de la universidad, acceder al conocimiento requiere de expertos mediadores que utilicen andamios inherentes a la ciencia que enseñan a través de cada uno de sus cursos. (2011, p. 541).

Álvarez y Ramírez unen el uso de textos literarios entretenidos con conceptos teóricos generales, los cuales servirán en los procesos que desarrollará el estudiante de forma más autónoma. Así, se tiene, para los últimos años de secundaria, un enfoque constructivista que integra cuestiones literarias para la didáctica del lenguaje. Por ejemplo, “el módulo 1, denominado Cuento, mito y leyenda, tiene entre sus objetivos que los estudiantes reconozcan la estructura y los elementos que conforman un cuento, un mito y una leyenda. Incluye dos sesiones sobre el texto narrativo; dos sesiones sobre el relato mítico; dos sesiones sobre el adjetivo y la descripción, y dos sesiones sobre la descripción y el sustantivo.” (Álvarez y Ramírez, 2012, p. 226). Por otro lado, Martínez, Díaz y Rodríguez se centran en la idea de andamiaje asistido, el cual se entiende como “(...) la comprensión del lenguaje escrito constituye entonces una forma de desarrollo psicológico que solo se da con la participación del sujeto en un proceso de interacción social específico (...).” (Martínez, Díaz y Rodríguez, 2011, p. 537). Lo que nos interesa es la prioridad que

se brinda al conocimiento del docente en este tipo de intervención: “El andamiaje hace referencia a una situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio y un novato, para que este último se vaya apropiando gradualmente del saber del experto.” (2011, p. 537).

Como se puede observar, los estudios acerca de comprensión lectora y redacción de textos en los primeros años de la universidad se han concentrado en el desarrollo de habilidades por medio de la metacognición o han optado por integrar estos aspectos con cierta enseñanza teórica por parte del docente y un constante monitoreo al estudiante.

1.2.2. Marco teórico referencial

1.2.2.1. Procesos de aprendizaje del lenguaje

En las investigaciones estudiadas, se ha presentado una constante: la imposibilidad para integrar, a las propuestas elaboradas, las teorías lingüísticas que surgen como origen de dichos planteamientos. Sin embargo, antes de poder estudiar y analizar la situación indicada, es necesario que se establezca qué es lo que se entiende por aprendizaje.

Piaget (2001) comprende el aprendizaje como una construcción compleja. Lejos de nociones conductistas que se sustentan en la repetición y, gracias a esta, la reafirmación del conocimiento, para este autor el aprendizaje es un proceso complejo, dinámico y que debe reestructurarse constantemente. Es decir, es el producto de una asimilación y reorganización de lo aprendido por parte del sujeto.

Vinculado a lo mencionado anteriormente, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) plantean la existencia de un aprendizaje significativo. Este es comprendido como una comprensión reelaborada por el estudiante, es decir, se desarrolla una reingeniería de lo

percibido y, mediante esta, se establecen parámetros propios que permiten una cabal comprensión. Solo cuando se realiza esto, se produce una aprehensión que implica una adquisición del conocimiento. Ahora bien, para que esto se logre, deben incorporarse conocimientos, vivencias y experiencias previas, ya que, de este modo, el nuevo futuro conocimiento puede ser rediseñado e incorporado en la enciclopedia personal del estudiante. Los dos autores indicados son fundamentales para establecer la noción que se está manejando sobre el aprendizaje. Como se verá más adelante cuando se estudie la teoría de transferencia y las propuestas lingüísticas y educativas que se vinculan a esta, los procesos de transferencia están relacionados vitalmente con las nociones constructivistas de Piaget (2001) y, especialmente, con el aprendizaje significativo de Ausubel, Novak y Hanesian (1983). Esto en el sentido de que transferir implica recontextualizar lo percibido, es decir, reelaborarlo de tal modo que pueda usarse y desarrollarse en contextos diferentes en fondo y forma al aprendizaje primigenio.

Ahora bien, regresando a la problemática anteriormente indicada, el desarrollo teórico insuficiente desde la filosofía del lenguaje, ha imposibilitado que se comprenda la utilidad de un sistema técnico y que privilegie la enseñanza de metatextos específicos para el desarrollo de las habilidades necesarias. Se podría decir que existen dos refugios constantes: la teoría propuesta por Van Dijk y Kintsch (1983), y propuestas psicológicas sobre procesos cognitivos y adquisición de una memoria operativa. Los primeros colocan diferentes estadios en el proceso de comprensión de textos y, a su vez, le dan mucha importancia a los conocimientos previos del lector y los procesos que elabora para adquirir cierto conocimiento. Por otro lado, se encuentran los estudios psicológicos que se centran en el desarrollo de una memoria a largo plazo, del desarrollo de la metacognición y de la memoria operativa. Esta última es entendida como:

La comprensión lectora supone la construcción de una representación global del significado del texto a distintos niveles, y se produce como resultado de la integración entre el texto y los conocimientos aportados por el lector. Esta representación final está mediada por procesos intermedios de distintos tipos (léxicos, sintácticos, semánticos) que, según los datos disponibles, operan en paralelo y de forma interactiva a fin de lograr una interpretación consistente de la información tan pronto como resulta posible... (Gutiérrez, Madruga, Elosúa, 2002, p. 54).

Como se puede observar, estas bases teóricas psicológicas y lingüísticas sirven para la comprensión del acto de comprensión lectora y redacción de textos como un proceso; sin embargo, no se preocupan por cuestiones más profundas, las cuales, al ser obviadas, dificultan el correcto entendimiento del aprendizaje como buscan entenderlo. Por ello, en la siguiente parte del informe, se desarrollará dos propuestas teóricas que nos sirven para entender los procesos lingüísticos desde un nuevo estado, todo ello para variar la interpretación del proceso seguido y propuesto en cursos de lenguaje.

La comprensión del lenguaje, desde el surgimiento de propuestas estructuralistas avanzadas, ha girado hacia la idea de practicidad de la lengua. Las implicancias de ello se observa en las indagaciones que se ha visto en el anterior capítulo, las cuales privilegian, en los cursos de lenguaje, la idea de que el aprendizaje de este debe tener una utilidad y un fin palpable y no solo teórico. Sin embargo, esta idea tiene su fuente primaria en la pragmática y en lo planteado en autores como Wittgenstein. De las diversas propuestas que se dan en el campo de la pragmática, nos interesan los actos de habla propuestos por Austin. Este autor

Austin (1998) afirma que ciertos enunciados tienen la capacidad de expresar algo y, además de ello, de ejecutar una acción. A ellos los llamará performativos (o realizativos) y, desde su perspectiva, indican "... que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe con el mero acto de decir algo." (1998, p. 47). Ahora bien, existirían tres tipos de enunciados performativos: los locutivos, los ilocutivos y los perlocutivos. Los dos últimos son los que más nos importan. Lo ilocucionario será definido como "... llevar un acto al decir algo." (1998, p. 144). Ellos se caracterizarían por la fuerza con la que son expresados. Por otro lado, los perlocucionarios desarrollarán actos de persuasión en el enunciatario; haciendo creer a este otro que ejecuta una acción con una intencionalidad propia y auténtica (1998, pp. 145-146). Lo peculiar de los dos tipos señalados es que el actante no es el que realiza la acción, sino aquel que la ordena (ya sea en una forma explícita como de una manera persuasiva). Lo que nos interesa en este espacio es que los enunciados que se desarrolla tienen una practicidad y función debido a que son procesos o acciones.

En tal sentido, todo proceso de enunciación (dentro de este por el medio escritural) tiene una intencionalidad, ya sea de convencer, afirmar o persuadir. Por ello, la lengua y su aprendizaje cambian de orientación: de la necesidad por conocer aspectos normativos a la capacidad de elaborar argumentos coherentes y sólidos. Para esto último, se necesitarían capacidades que, aparentemente, solo se pueden desarrollar con la práctica y de manera empírica. Esto tiene sustento en que el proceso de aprendizaje de una lengua materna se logra de esa forma. Sin embargo, el desarrollo de capacidades que permitan elaborar enunciados perlocutivos, por ejemplo, no pueden recaer en cuestiones meramente empíricas, ya que existe cierta lógica inherente en el lenguaje, es decir, lineamientos, estructuras, reglas, las cuales, si se comprenden en cierta medida, pueden apoyar a la elaboración de textos en cualquier contexto. Esta idea era planteada por el primer autor

Wittgenstein. Él, en el *Tractatus lógico philosophicus* (2013), busca sistematizar el mundo a partir de la lógica y del lenguaje. Su máxima tan popularizada y conocida “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (2013, p. 234) sirve para comprender la intencionalidad por la que se rige el *Tractatus*... Dicha afirmación implica lo siguiente: “La lógica llena el mundo; los límites del mundo son también sus límites. Por tanto, en lógica no se puede decir: en el mundo hay esto y eso, pero no aquello.” (2013, p. 234). En lo concerniente al lenguaje, lo que no se puede decir simplemente no existe. Por ello, conocer aspectos del lenguaje sirve para adquirir cierta maestría en el mismo. El autor estudiado indica lo siguiente:

Si, a partir de puros fundamentos lógicos, sabemos que tiene que haber proposiciones elementales entonces, cualquiera que entienda las proposiciones en su forma no analizada, tiene que saberlo.

De hecho, todas las proposiciones de nuestro lenguaje están, tal como están, ordenadas de manera lógicamente perfecta. (2013: 233)

Esta afirmación implica que el conocimiento de aspectos teóricos es necesario para el desarrollo de capacidades vinculadas al lenguaje; sin embargo, estos no deben ser muy generales ni complejos, sino simplemente específicos. Por ello, un alineamiento de metatextos específicos puede posibilitar el primer estadio imprescindible para que el estudiante comprenda y redacte un texto de manera óptima, es decir, por medio de unos aspectos teóricos puntuales y específicos, se centran y contienen los límites de su lenguaje, todo ello con un fin práctico y específico.

En base a las propuestas seleccionadas, Cassany (1990) indica la existencia, para la enseñanza de la redacción, de un enfoque basado en funciones:

El objetivo de una clase o lección es aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende. La metodología es muy práctica en un doble sentido: por una parte, el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); por otra, el estudiante está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, practica, etc. (Cassany, 1990)

Mostrar la utilidad de la lengua en el proceso de redacción es la máxima de esta propuesta. Para realizarlo, es necesaria la inclusión de ejemplos de la realidad y la delimitación de lo que se está desarrollando: a quién se dirige el texto. “Los textos que se utilizan para la clase deben ser reales o, como mínimo, verosímiles. De esta forma se garantiza que lo que se enseña en clase es lo que realmente se utiliza en la calle.” (1990, p. 20). Sin embargo, Cassany olvida la preponderancia de los aspectos teóricos y pasa intempestivamente a los procesos metacognitivos. Esto se da, en forma más agravada, en la literatura consultada en el anterior subcapítulo; sin embargo, el caso de Cassany puede ayudarnos a visualizar la problemática: su propuesta se basa en un desarrollo de capacidades por medio del intento por lograr una evidenciación muy interesante en el estudiante: lo que lee y escribe tiene un fin y una función, la cual le servirá tanto en su vida diaria como en su desarrollo académico. A esto, sería adecuado agregar los aspectos generales de la lengua que se vio con Wittgenstein: se necesita un aprendizaje teórico que, paradójicamente, cerque la potencialidad del estudiante, todo ello con la intencionalidad de permitirle que dicho fin práctico, que logrará vislumbrar, pueda ser ejecutado y conseguido.

1.2.2.2. Teoría de transferencia de aprendizaje

El proceso de transferencia no ha sido ampliamente analizado ni indagado por la teoría educativa, como se verá más adelante. Sin embargo, se ha hallado una muy interesante y compleja teoría desde el comportamiento organizacional. Esta rama de la administración busca indagar el factor humano en los procesos de productividad. Como menciona Leibowich (2007), este surge por una incertidumbre generada en ciertas empresas: los egresados de universidades, nuevos trabajadores, no podían procesar ni asimilar las capacitaciones que les brindaban en la empresa para poder realizar sus nuevas labores. Como indican Nonaka y Takeuchi (1995), existen dos capacidades básicas y necesarias: usar lo aprendido en una capacitación teórica y aplicarlo en un ambiente laboral real o en un escenario tipo simulacro. Por otro lado, la otra funcionalidad radica en ser capaz de realizar tareas similares gracias a la teoría aprendida, ya que se puede ramificar en acciones diferentes, pero similares. Un ejemplo que, en efecto puede ser radical, pero necesario para comprender cabalmente lo expresado puede evidenciarse en el ámbito técnico. Una persona capacitada para una labor de caja, funciones básicas, en un escenario específico, por ejemplo, un restaurant, puede desempeñarse en uno de comida rápida con el primer aprendizaje. Sin embargo, como se pudo identificar en el trabajo de Nonaka y Takeuchi (1995), este proceso no se logró desarrollar. Ahora bien, es adecuado y necesario mencionar que esto se desarrolló para evaluar procesos no tan técnicos y más analíticos (lo cual se vincula directamente con el proceso analítico que amerita la redacción).

Por otro lado, acercándonos más a lo que amerita al proceso de transferencia como acto capaz de ser percibido, Von Hippel (1994), Nonaka y Takeuchi (1995) y Szulanski (1996) desarrollan una programática en base al impedimento de su ejecución (lo que ellos

definen como “stickiness”). Se plantea, en líneas generales, que este es el costo de no poder transmitir y poseer información debido a que la codificación de la información difiere de su practicidad que se produce en la sociedad Von Hippel (1994). En base a esto, Szulanski establece cuatro fases para que se dé la transferencia: iniciación, implementación, “ramp-up” e integración. Esta estructura mantiene una relación con el análisis de Axel Didriksson (2014): “Una efectiva transferencia de conocimientos depende de la formación y desarrollo de habilidades y aprendizajes específicos, para adaptar el conocimiento producido y transmitido para su uso social y económico” (p. 557). Nonaka y Takeuchi (1999) establecen el proceso como un diálogo e interacción entre conocimiento tácito y conocimiento explícito. Montuschi (2001) define el primer tipo de conocimiento como uno altamente íntimo, es decir, se gesta a partir de una combinación entre conocimientos apprehendidos por la persona y unidos con la interpretación que la persona realiza. En términos un poco más claros, la persona interioriza lo que aprende a partir de su experiencia y sus sentimientos. A partir de ello, se gesta este tipo de conocimiento. Lógicamente, por la naturaleza de esta capacidad, es compleja su difusión y enseñanza. Esto se puede visibilizar en competencias transversales vinculadas a actitud y empatía. Es el caso de la dificultad para que un maestro les enseñe a estudiantes de educación la capacidad natural para acercarse y generar un vínculo con sus estudiantes. Este proceso se ha logrado por medio del nexo que se ha indicado anteriormente: conocimientos teóricos que aprendió el maestro unido a su personalidad que ha generado un nuevo conocimiento. En resumen, el procedimiento, si bien tiene aspectos teóricos fácilmente codificables, prioriza la interiorización sobre la extensión. Por otro lado, el conocimiento explícito, según Andreu-Sieber (1999) se puede extender con facilidad. Continuando con el ejemplo que se ha desarrollado anteriormente, en este caso, serían los conocimientos teóricos sobre la materia que el docente va a enseñar.

La unión de ambos tipos de conocimiento genera la capacidad profesional de una persona, sea el trabajo que haga. En algunos espacios, puede priorizar uno sobre otro, pero siempre estos dos se hallan e interactúan en cada acto de generación de un producto. Aterrizando, contextualizando y realizando una intertextualidad con la teoría educativa, se diría que la formación profesional se basa en competencias específicas y otras transversales, encontrándose la mayoría de los saberes teóricos en las específicas o profesionalizantes. Regresando a los primeros teóricos de la gestión del conocimiento, todo saber transferible se basa en un esquema elaborado por aquellos que van a lograr el aprendizaje. Esto se evidencia en el gráfico elaborado por Nonaka y Takeuchi (1999):

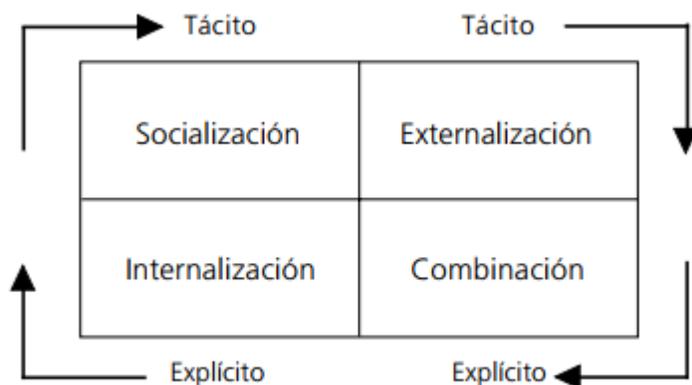


Figura 1. Nonaka, I, Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press. p. 25

Como se puede observar, los actos de transferencia, además de los tipos de conocimiento anteriormente explicados (tácito y explícito), se desarrollan mediante procesos de internalización, socialización, externalización y combinación. Como se puede

inferir, los autores en mención le brindan una notable y trascendental importancia a los actos de socialización. La clave se encuentra en procesar y aprehender el conocimiento, es decir, hacerlo propio. Para ello, se debe socializar y externalizar el conocimiento personal. La manera de lograrlo es que el individuo que está aprendiendo realice una transformación, es decir, que combine e interiorice ese conocimiento y llegar a apropiarse del mismo. Este procedimiento es altamente complicado y necesita una capacidad analítica por parte de la persona que aprende. Ahora bien, esto también implica la externalización de la persona que ha aprendido. En otras palabras, la persona que ha aprendido demuestra sus nuevas capacidades al transferir y descontextualizar en un nuevo escenario.

Terminado lo desarrollado por Nonaka y Takeuchi (1995), se debe regresar y detenerse en los replanteamientos de Szulanski (1996) de la teoría de los primeros. Anteriormente, se había identificado los momentos del proceso de transferencia para Szulanski (1996), los cuales, básicamente, se basaban en la capacidad del estudiante y del docente para romper el *stickiness*. Este es un término prestado de la economía que significa mantenerse pegado a un espacio o terreno. Esto, que podría denominarse como estancamiento, es el punto quiebre trascendental para el completo aprendizaje que consiste en pasar un conocimiento de explícito a tácito. Las cuatro fases del autor estudiado, basadas y desarrolladas en relación a las planteadas por Nonaka y Takeuchi (1995): iniciación, implementación, *ramp-up* e integración, buscan romper un discurso teórico y conseguir que se convierta en uno práctico y propio del que decodifica lo que se le enseña. El “*ramp-up*” y la integración implican que se ha generado un nuevo conocimiento tácito que el estudiante ha conseguido decodificar y apropiar.

Finalmente, si bien es cierto que la teoría de comportamiento organizacional no se basa en teorías educativas, resulta adecuado y necesario explicitar un vínculo e intertextualidad entre estas. En la rama educativa, las indagaciones constructivistas han desarrollado propuestas muy similares a la teoría de transferencia anteriormente indicada. Gagné, cuando se refiere al procesamiento de información, indica que existen ocho fases para que se produzca una adecuada transferencia (Cloux, Kanashiro & Young, 2001). La importancia de lo indicado radica en la posibilidad para retener, evocar y generalizar (2001, pp. 30-31). Similar a la teoría de transferencia de Von Hippel (1994), Nonaka y Takeuchi (1995) y Szulanski (1996), el docente debe facilitar estas capacidades por medio del desarrollo del interés por parte del estudiante. Dicho interés se produce al posibilitar que la adquisición del conocimiento enseñado se desarrolle mediante la interacción del estudiante con su contexto, para que, de esta forma, el aprendizaje pase a formar parte de la memoria a largo plazo. Este hecho permitirá analizar y reproducir el contenido del aprendizaje en contextos disímiles. Relacionado a esto se halla la propuesta fundamental de Piaget sobre el fin de la educación: facilitar un aprendizaje para que los individuos realicen nuevos aspectos; es decir, que analicen y reformulen la información aprendida (Cloux, Kanashiro, Young, 2001). Al igual que lo indicado por Gagné, este tipo de aprendizaje se basa en la capacidad de inserción en la memoria del estudiante, lo cual, en este caso, se produce gracias a aprendizajes previos que posee el individuo (Cloux, Kanashiro, Young, 2001). Sin embargo, se encuentra una intertextualidad más relevante en Bloom cuando estructura el desarrollo de la transferencia en 3 estadios: contexto, nivel de cognición y sustancia de la transferencia (Bloom, 2007). Los niveles en cada uno de ellos van desde una tensión entre cercanía y lejanía. El nivel de transferencia es más logrado o complejo según la capacidad de la persona para usar, aprehender y reformular un conocimiento y desarrollarlo para

solucionar o crear algo. El concepto y finalidad es similar a la teoría de comportamiento organizacional, pero el proceso o la manera como se desarrolla es diferente. El proceso de Bloom consiste en una recontextualización del aprendizaje. Mientras que la teoría de Szulanski y otros tenía la intencionalidad directa de lograr el desarrollo de la transferencia, Bloom se concentra, más que en la elaboración de un método, en la comprobación de cualquier proceso de enseñanza. Para Bloom, se puede comprobar el logro de la transferencia si el estudiante modifica y hace propio el aprendizaje. La única forma de verificar esto es si dicho estudiante realiza un nuevo proceso que no sea similar ni equivalente a aquel con el que se midió el aprendizaje en un primer momento. En términos extremadamente sencillos y prácticos, solo se puede comprobar si alguien aprendió algo es si se aleja lo aprendido de modo que el estudiante, con el aprendizaje ya interiorizado, logra no solo aplicar, sino modificar el aprendizaje y generar nuevos conocimientos. Gracias a una correcta intertextualidad entre la teoría del comportamiento organizacional y la teoría de Bloom, se puede identificar un modelo completo: el proceso para lograr la transferencia y el modelo para poder corroborar si este se ha logrado.

Cerrando este acápite, se puede indicar que existen congruencias entre la teoría sobre transferencia del conocimiento, el modelo de transferencia de Bloom y lo planteado previamente por Wittgenstein. Factores subjetivos como motivación en base a la necesidad y estructuras de conocimiento que fomenten este aspecto son fundamentales para que proceda y se desarrolle una correcta transferencia. Sin embargo, esta afirmación solo se puede dar en el proceso de producción (oral y escrita) del lenguaje y no en otros actos de conocimiento, los cuales poseen una complejidad diferente. Siguiendo con esto último,

anteriormente, se había aterrizado, brevemente, en una interpretación de los procesos de transferencia en el contexto específico que nos atañe: los procesos de redacción.

1.3. Justificación del estudio

En nuestro contexto, existe un grave problema en los procesos de comprensión y redacción de textos. Ante esto, el trabajo busca explicar, teórica y aplicativamente, que los alcances y percances del sistema de enseñanza de la comprensión y redacción de textos están supeditados a los procesos de transferencia del conocimiento que realiza el estudiante. Esto se debe a que aquellas metas y problemas solo se evidencian por medio de la aplicación del conocimiento en contextos disímiles. Para esto, modelos actuales de enseñanza, los cuales se encuentran centrados en el estudiante e intentan hallar una constante practicidad a lo aprendido, son de mayor utilidad al momento de esclarecer nuestras dudas acerca de la magnitud que puede lograr la enseñanza del lenguaje. Evaluar su extensión y propiedad permite localizar, en mejor medida, la existencia o no de una problemática. En ese sentido, en el método técnico no se ha logrado explorar las posibilidades que brindan dos influencias en su propuesta: las de la pragmática y lo planteado por Wittgenstein. Quienes abordan una postura similar a la de Cassany, obvian la relación teórica ya mencionada. Por ello, al hablar de proceso de redacción, priorizan la intervención del estudiante y ven en este aprendizaje un proceso a largo plazo, lo cual olvida el aspecto técnico ya indicado.

Por otro lado, un aspecto de vital importancia, que se desprende de lo indicado en el anterior párrafo, es la posibilidad de desarrollar una tecnificación medida de la enseñanza de cursos generales en los que, aparentemente, no puede medirse de una manera correcta el proceso de aprendizaje. Esto, que se daría a partir de una enseñanza específica de ciertos metatextos y su unión con un proceso autónomo del estudiante, no ha sido indagado en el campo general que nos interesa; sin embargo, se focalizará en el caso de los cursos generales (específicamente, el curso Seminario de Investigación) que permitan al estudiante aplicar conocimientos de lenguaje y redacción aprendidos previamente porque, en estos, hay una interesante combinación de los procesos generales de redacción (unión de un espacio teórico concreto y complejo (lo normativo) y uno libre, autónomo y creativo (el proceso de redacción), con materias diversas y desarrollos de redacción diferentes en contenido (ejes temáticos) y forma (aspectos formales) que permiten medir la practicidad de lo aprendido por estar supeditado a aspectos de decisión, contraste y selección por parte del estudiante.

El trabajo a desarrollar aporta al campo específico de la enseñanza de comprensión y redacción de textos en programas de educación superior, porque posibilita establecer una evaluación efectiva y compleja del proceso de redacción, el cual es una competencia transversal que debe ser entendida desde dicha complejidad, porque no solo basta con su desarrollo en el curso en sí. A su vez, permite establecer hasta qué punto el modelo de enseñanza por competencias, sin una evaluación por competencias, el cual se está desarrollando en muchas instituciones de educación superior, es viable, más que para el desarrollo del curso, para el logro de la competencia transversal de comunicación escrita.

A nivel teórico, el desarrollo de esta tesis se encuentra sustentado porque no se ha considerado, hasta el momento, la necesidad de implementar a la transferencia en la discusión para la medición y comprensión del proceso de redacción. Esta es esencial, ya que, como se ha indicado anteriormente, debe desarrollarse una evaluación compleja del proceso de la competencia de expresión escrita. Esto se debe, principalmente, a que los actos de redacción se desarrollan y utilizan en el transcurso de la carrera del estudiante.

Además de lo indicado, la investigación posee asidero en el hecho de que, hasta el momento, no se ha logrado conocer la razón por la cual los estudiantes logran o no transferir y desarrollar lo que aprenden en el curso general de lenguaje en contextos posteriores y relativamente disímiles. La razón por la que se logra, sea intencional o no, no ha sido evaluada ni analizada.

Por lo indicado anteriormente, se puede afirmar que la tesis en mención es un aporte para el campo de la educación superior, tanto a nivel teórico como, especialmente, en lo referente a los procesos de evaluación en programas didácticos planteados en un enfoque por competencias. Resulta esencial evaluar la relación entre la evaluación y método de enseñanza, especialmente en cursos que desarrollan competencias transversales como la expresión escrita.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS

Objetivo general

- Comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes: el curso Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana

Objetivos específicos

- Comprender la capacidad del estudiante para desarrollar procesos de interpretación del conocimiento teórico aprendido en Lenguaje I en un curso formativo diferente: Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana
- Comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de interpretación del conocimiento práctico aprendido en Lenguaje I en un curso formativo diferente: Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana
- Comprender la capacidad de maleabilidad de aspectos teóricos de lenguaje por parte de los estudiantes en un curso formativo diferente: Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad privada peruana
- Comprender la capacidad de maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos por parte de los estudiantes en un curso formativo diferente:

Metodología de la Investigación de la Facultad de Negocios de una universidad
privada peruana

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Diseño del estudio cualitativo

3.1.1. El tipo y el nivel de la investigación

Es un estudio de tipo cualitativo descriptivo. El estudio consistió en el análisis de contenido de producciones escritas de estudiantes del curso Metodología de la Investigación. Dicho análisis no se concentró en el desarrollo de las competencias investigativas por parte del estudiante, sino en la capacidad para transferir conocimientos teóricos y de contenido aprendidos en un curso previo, Lenguaje, bajo la nueva contextualización que brinda el primer curso en mención. Debido a la naturaleza compleja, poco investigada y categoría de la transferencia, especialmente en aspectos analíticos, en nuestro caso, la parte de desarrollo de contenido, el estudio debe ser de corte cualitativo. Esta situación permite, a su vez, un análisis del desarrollo del estudiante en un espacio temporal (redacción parcial y final), ya que existe la posibilidad de que el estudiante, con el paso del tiempo, consciente o inconscientemente, incorpore, asimile y recontextualice aprendizaje previos que le sean de utilidad para el nuevo contexto que es el curso de investigación. A su vez, amerita un análisis de todo el universo estudiado, a pesar de que este no es, en ningún sentido, significativo.

3.1.2. Diseño de la investigación

Se desarrolló un diseño cualitativo hermenéutico que permita la evaluación e interpretación de la categoría procesos de transferencia. La intencionalidad de la investigación radica en comprender los procesos de interpretación y aplicación que realizan los estudiantes en un contexto (curso) diferente al de Lenguaje, pero en el que se soliciten actividades de redacción. Para esto, se necesita desarrollar un grupo de análisis de redacciones, cuyos desarrollos fueron evaluados desde análisis de contenido. Dichos procesos se interpretarán en base al uso adecuado de lo aprendido en el curso anterior (Lenguaje) durante el desarrollo del curso seleccionado (Metodología de la Investigación). Se considera que resulta necesario explicar por qué se trata de un diseño hermenéutico.

La hermenéutica, tanto para Husserl (2013) como para Habermas (1989), se produce como la base misma del proceso fenomenológico. Este es un acto de evidenciación que posibilita la aprehensión de la realidad, es decir, de visualizar el mundo desde el yo; desde el sí mismo. Para Husserl, este proceso está vinculado con la acción. Por otro lado, el proceso de Habermas se relaciona con el acto comunicativo y la consciencia del proceso del mismo. Ante esta base filosófica moderna, surge el proceso de interpretación hermenéutico.

En el campo de las ciencias sociales, esta propuesta de análisis ha sido asignada para toda visualización y análisis de un fenómeno en investigaciones cualitativas. Sea la técnica usada, la profundización interpretativa que brinda un estudio hermenéutico es esencial para comprender la magnitud de lo indagado después de que este haya ocurrido (Nieves, Ruedas, Ríos,; 2009). El estudio desarrollado analiza las redacciones de los

estudiantes tras que estos hayan sido redactados, es decir, la interpretación ocurre concluido el fenómeno en cuestión. A su vez, la técnica usada, análisis de contenido, sirve para comprender lo redactado de manera intrínseca y evita emitir enunciados vinculados a aspectos colaterales y la inferencia del investigador. Por lo indicado, el proceso desarrollado pertenece a un diseño hermenéutico.

3.2. Población

El universo fueron los estudiantes matriculados en el curso Metodología de la Investigación de la carrera Administración de Negocios Hoteleros y Turísticos: 15 estudiantes. De ellos, se realizó una selección en base a un criterio específico: haber presentado la redacción parcial y final. Dichas redacciones son textos donde se establece un proyecto de investigación. La parcial se desarrolla hasta los objetivos, mientras que, en la final, se elabora el mismo proyecto hasta la parte de la metodología. A su vez, es necesario indicar que solo se dicta en un solo salón el curso, ya que es para la especialidad de administración. Todos los estudiantes son mayores de edad. Se realizó un seguimiento de sus redacciones (avances y redacción final) desde una visión vinculada, en todo momento, a los aprendizajes que deberían estructurar de acuerdo al curso de Lenguaje 1.

3.3. Informantes

La única pieza de información fue el texto de los estudiantes. Tras el criterio de exclusión señalado anteriormente, se estableció la presencia de 6 informantes con dos redacciones cada uno. Por lo indicado, se debe precisar e indicar que la investigación desarrollada se centró en los textos, los cuales fueron uno parcial y otro final. El primero es una redacción de un proyecto de investigación, elegido por el estudiante con la sola condición que esté vinculado a la carrera, Administración de Negocios Hoteleros y Turísticos, y se desarrolló hasta la parte de los objetivos. El segundo texto consiste en una redacción del proyecto hasta la parte metodológica. El recojo de estos se realizó una vez establecida la nota de cada uno por parte del docente del curso Metodología de la Investigación. El análisis y codificación de los mismos se realizó culminado el ciclo académico. La indagación realizada busca comprender si se produce, en algún momento del ciclo, el proceso de transferencia de una competencia desarrollada en un curso previo, Lenguaje 1, y que debe ser potenciada en el transcurso de la carrera. El uso del análisis de contenido, por su ontología mixta, nos permite analizar, clasificar y estructurar el texto desarrollado por el estudiante. Por ello, las producciones escritas son el núcleo de la investigación y la fuente primaria de la investigación.

Debido a que la teoría planteada indica que el interés y la necesidad son elementos fundamentales para que se desarrolle la transferencia, este proceso puede activarse en cualquier momento del semestre cuando se presenten aquellos aspectos. Por eso, fue necesaria la aplicación en el transcurso del semestre (una redacción parcial y otra final). Es

necesario recalcar que el docente del curso no tuvo inferencia en cuestiones de redacción, ya que este aspecto no se evalúa en el curso.

3.4. Operacionalización de categoría y subcategorías

Categoría: Transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente		
Definición conceptual: Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szulanski: 1996)		
Definición operacional	Categorías	Subcategorías
Capacidad para comprender y evaluar una situación comunicativa y, en base a eso, reformular y seleccionar conocimientos gramaticales y de contenido para la redacción de un texto académico	1.1. Interiorización y aplicación de conocimientos teóricos aprendidos en CPL1	1.1.1. Evalúa la redacción desarrollada para que no se presenten errores de puntuación enseñados en CPL1 en el texto. 1.1.2. Ejecuta una redacción que contiene conectores y uso de referentes enseñados en CPL1 1.1.3. Desarrolla el texto de una manera ordenada. 1.1.4. Estructura el texto por medio de una adecuada jerarquización de ideas
	1.2. Interiorización, absorción y desarrollo de conocimientos prácticos aprendidos en CPL1	1.2.1. Selecciona las estrategias explicativas: definición, aclaración, ejemplificación y causalidad para el desarrollo de la redacción/exposición 1.2.2. Aplica, cuando es pertinente, las estrategias explicativas 1.2.3. Se percibe una coherencia constante en el texto gracias a una comprensión de las fuentes leídas en el curso Seminario de Investigación

<p>1.3. Maleabilidad de conocimientos gramaticales y formales de CPL1 en contextos y situaciones diferentes</p>	<p>1.3.1. Selecciona conocimientos gramaticales que son relevantes para el contexto comunicativo solicitado. 1.3.2. Omite conocimientos gramaticales que no son relevantes para el contexto comunicativo solicitado.</p>
<p>1.4. Maleabilidad de conocimientos prácticos previos en contextos diferentes, mediante un proceso de selección y descarte</p>	<p>1.4.1. Desarrolla ideas complejas de manera formal 1.4.2. Elabora ideas descriptivas por medio de las estrategias de redacción (definición, ejemplificación, aclaración y causalidad) que interactúan con su postura hacia un dilema ético o situación comunicativa solicitada. 1.4.3. Selecciona las estrategias para explicar su postura.</p>

3.5. Técnicas e instrumentos

En primer lugar, la técnica para el recojo de la información fue el análisis de contenido. Por otro lado, el instrumento para el análisis de los datos fue una guía de elaboración propia, denominada Guía para el análisis de contenido, la cual sirvió para evaluar cada una de las redacciones. Es decir, la información fue recogida mediante una observación directa de las redacciones de los estudiantes y su análisis posterior se desarrolló por medio del instrumento de elaboración propia. A continuación, se detalla cada una de estas.

3.5.1. Técnicas:

Análisis de contenido: Técnica, inicialmente cuantitativa, que, últimamente, se ha usado con resultados adecuados en indagaciones cualitativas. En el presente trabajo, se desarrollará este abordaje de manera cualitativa. Permite una evaluación compleja de textos desde una perspectiva pragmática, pero sin una exploración sociológica ni cultural como lo desarrolla el análisis del discurso. Lo importante de esta técnica es que permite determinar la frecuencia con la que se visualiza o no un fenómeno. De esta manera, se puede comprender de qué modo y cuántas veces se logra o no un proceso de redacción para que esto sea establecido y codificado. Con esta codificación, se puede desarrollar un análisis pertinente y establecer el nivel de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante. No escapa la situación del fenómeno intrínseco y, por ello, no permite entender otro proceso o elemento que no sea el del texto en sí. Esto es esencial para establecer si se evidencia o no el fenómeno que se está estudiando.

En nuestra investigación, esta técnica nos permitió estudiar, evaluar y codificar el proceso de transferencia en los textos de los estudiantes. Como se había indicado anteriormente, la naturaleza mixta, por su uso, del análisis de contenido, permite clasificar, de manera muy adecuada, el desarrollo del texto del estudiante, tanto para un análisis individual, en dos momentos, parcial y final, como para uno grupal. Finalmente, se debe recalcar que esta técnica sirvió para la recolección de la información y su posterior estructuración, pero, además, por su naturaleza mixta, fue de utilidad en el análisis realizado mediante la Guía para el análisis de contenido.

3.5.2. Instrumentos

Se analizó la redacción de los estudiantes mediante la Guía para el análisis de contenido (Anexo 1). Este instrumento sirvió para el análisis de los datos.

La Guía para el análisis de contenido fue analizada y validada por un jurado de expertos en el tema de pedagogía de la investigación y de la enseñanza del lenguaje (Anexo 2). Para la validación, se optó por el método Delphi, el cual consiste en un grupo de entrevistas e interacciones escritas entre el investigador y cada miembro del jurado. Cada variación fue anunciada y resaltada por los otros miembros del jurado para que todos estén de acuerdo con el proceso. Tras las tres interacciones que se recomienda para la ejecución del método de validación elegido, se aprobó el instrumento que evalúa el desarrollo de la transferencia del aprendizaje de lenguaje. Es necesario, además, recalcar un aspecto sobre dicho instrumento: sirve para el análisis de los procesos de transferencia de lenguaje y, por ello, en esencia, desde un punto de vista práctico y teórico, no puede ampliarse a otras ramas o al desarrollo de otras competencias generales, menos unas de especialización. En el mismo anexo, se puede observar el análisis, procesos y aclaraciones que sufrió el instrumento para llegar a su versión final.

El instrumento hace referencia a la categoría transferencia y se evalúa a partir de sus subcategorías. Se evidencian cuatro niveles de alcance de la transferencia, los cuales son transferencia nivel 1, nivel 2, nivel 3 y nivel 4. Por otro lado, las subcategorías se establecen como el tipo de logro y profundidad de la redacción desarrollada. En primera instancia, se observa la interpretación de conocimientos teóricos, es decir, los elementos como puntuación, tildación y léxico formal. La segunda subcategoría es la interpretación de conocimientos prácticos. En esta, ingresa el uso de estrategias explicativas y descriptivas,

pero sin que se le otorgue ningún tipo de fin argumentativo. Los dos elementos indicados anteriormente ameritan un proceso de transferencia que no implica la recontextualización; es decir, existe asimilación, pero no una completa aprehensión o interiorización.

Las dos siguientes subcategorías son similares a las anteriormente explicadas, pero se producen en un nivel de maleabilidad, es decir, se produce una interiorización completa. Estas dos son, por un lado, la maleabilidad de conocimientos teóricos, la cual, a pesar de ser un aprendizaje técnico, implica la selección de usos de ideas para desarrollar una correcta jerarquización, por ejemplo. Por otro lado, se puede observar la maleabilidad de conocimientos prácticos. Esta se caracteriza por desarrollar estrategias explicativas aprendidas en el curso de lenguaje, pero se les desarrolla un viraje argumentativo. Además, se debe recalcar que los elementos técnicos se codifican a partir del error; mientras que los prácticos, por acierto.

3.6. Procedimientos

La secuencia fue la siguiente:

- a. Diseño y aplicación de los textos de estudiantes del salón de Metodología de la Investigación. Se realizó el diseño para el análisis de contenido de cada redacción en el siguiente orden: a. avances de redacciones y b. redacción final.
- b. Realizado este proceso, se ejecutó el análisis de contenido. Para ello, por la naturaleza del mundo seleccionado y la cantidad de evaluaciones, no se optó por desarrollarlo con el programa ATLAS.ti, sino de manera virtual por medio de

documentos o archivos virtuales. Hecho esto, se realizó una codificación de cada texto, dos por estudiante, ya que una era la redacción parcial y la otra la final. Finalmente, se analizó esa data de manera individual y grupal.

Este proceso de análisis implica el desarrollo de la codificación. Esta consistió en observar la repetición de tipos de error, en el caso de las subcategorías gramaticales o técnicas, y de los tipos de acierto, en el caso de las subcategorías de contenido. Como indica Fernández (2002), el análisis de contenido es una técnica que se puede usar para estudios de corte cualitativo que se basa en establecer la frecuencia con la que se desarrolla un fenómeno. De este modo, se determina cuántas veces ocurre un evento escrito y este se va clasificando. En el caso de los estudios cualitativos, esta estructuración sirve para una análisis profundo del fenómeno encontrado a partir de la frecuencia acaecida. En el caso de la tesis desarrollada, se estableció en hojas de cálculo la frecuencia de los fenómenos. Tras esto, se analizó cada uno de ellos para determinar en qué nivel de transferencia de cada una de las subcategorías se encuentra el texto del estudiante.

3.7. Consideraciones éticas

Para la ejecución de la investigación, se consideraron los aspectos éticos establecidos en las normas y reglamentos de la universidad.

En lo concerniente a la beneficencia, el investigado se benefició de una evaluación de su capacidad para transferir conocimientos de lenguaje. A su vez, se le informó, de manera privada y confidencial, los resultados que se obtuvieron del estudio realizado.

Asimismo, se le brindó capacitaciones para desarrollar sus capacidades de transferencia de conocimientos. Por otro lado, en lo vinculado a los costos e incentivos, el investigado no pagó nada por participar en el estudio. También, no recibió ningún incentivo económico, únicamente la satisfacción de colaborar a un mejor entendimiento del desarrollo de la transferencia de conocimientos de lenguaje.

Relacionado con lo indicado anteriormente, en el plano de la no maleficencia, no existieron riesgos por participar en el estudio. El desarrollo académico del investigado, en el curso Metodología de la Investigación, no se relacionó, en ningún nivel, con el proceso de transferencia que se desea evaluar. La evaluación que se realizó es diferente y se hizo de manera separada a la del docente del curso en mención. Tanto las entrevistas como las evaluaciones del contenido escrito no perjudicaron al investigado, ya que la información que se brindó es absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto los investigadores Dennis Lazo y Juan Muñoz accedieron a ella con los fines específicos de la indagación. Esto quiere decir que la evaluación cualitativa que se realizó es de análisis y no se vinculó, en ninguna instancia, con la evaluación cuantitativa que realiza el docente del curso donde se desarrolla la investigación. Inclusive, debido a la confidencialidad de lo desarrollado, ni el docente del curso ni la institución conocieron el nivel de transferencia de cada estudiante, ya que su identidad fue codificada. Ellos manejarán la información obtenida, que es anónima, ya que se elaborará una codificación de cada entrevista, es decir, no se colocará nombres ni apellidos. El nombre del investigado no será mencionado ni indicado en ninguna publicación ni presentación de resultados posteriores. La confidencialidad es de vital importancia para el estudio. Por ello, se realizará una codificación que altere los nombres de los participantes a modo que no se pueda conocer su identidad.

Para la aplicación del análisis de textos y las entrevistas, se elaboró una ficha de consentimiento informado que fue autorizada por el Comité de Ética de la universidad. Esta fue firmada por los estudiantes seleccionados, los cuales son mayores de edad y participaron de manera confidencial y voluntaria en la investigación. A su vez, el proyecto fue presentado al Comité Institucional de Ética para Humanos (CIE) para su evaluación y este solo será aplicado una vez aprobado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Lo primero que se debe indicar sobre los resultados de la investigación es que se visualizó una conexión directa entre la base teórica y el logro o no de la transferencia. En términos exactos, en los textos de los estudiantes se evidenció una interesante constante: cuando el contenido de lenguaje ameritaba la necesidad y el interés del estudiante, se plasmaba la transferencia de lo estudiado en la redacción del texto de Metodología de la Investigación. Por ello, se observan resultados positivos, es decir, el logro, en gran medida, de la transferencia en las partes vinculadas a desarrollo de contenido. Por otro lado, no se lograba la transferencia en las partes de la redacción vinculadas más a lo técnico, es decir, vocabulario, tildación y comas.

Ahora bien, resulta interesante que, en las partes en las que el estudiante necesitaba de dicho aprendizaje técnico para que se entienda el contenido, por lo general, cumplía con la aplicación e, inclusive, con la transferencia del saber aprendido en el curso de lenguaje. Debido a la naturaleza del informe, a continuación, se pasará a un adentramiento más específico del logro de cada parte del aprendizaje de la competencia de lenguaje según el instrumento mostrado líneas arriba. Sin embargo, antes de eso, se debe realizar una observación pertinente y necesaria: los resultados, por ser de índole cuantitativo, no son, en ningún aspecto, significativos.

Por lo indicado, se puede afirmar que el fin de la investigación es conocer los procesos de transferencia a partir de un análisis de las redacciones de los estudiantes seleccionados para la investigación. Con esto, por medio de una arqueología de la redacción de los estudiantes, se podrá evidenciar el proceso de redacción, en qué consistió,

por qué se logró o se fracasó y en qué medida esto se reproduce o no en un aula de estudiantes con aptitudes similares.

Antes de pasar al informe más específico de resultados, se desea realizar una explicación sobre el instrumento y sobre los textos redactados. En primer lugar, el instrumento desarrollado busca ser una herramienta para la codificación y análisis de contenido con el objetivo de identificar o no el desarrollo de la transferencia de lo aprendido en el curso de lenguaje en un contexto posterior. Esto, en esencia, implica que el contexto amerita un desarrollo más competente de los estudiantes o, en el peor de los casos, un desarrollo más profesional o analítico. Es decir, aquel que lleva el curso estudiado ha desarrollado más competencias que cuando llevó el curso de lenguaje.

A su vez, lo que se le solicita en el curso Metodología de la Investigación es de mayor complejidad por dos aspectos: a. desarrolla competencias analíticas e investigativas y b. no se le solicita que genere un texto descriptivo como se le pide en lenguaje. Por ello, lo natural y lógico es que se logre la transferencia; sin embargo, el proceso debe ser analizado por la naturaleza compleja del aprendizaje y por los resultados que indican estudios que se ha analizado y mencionado en el primer capítulo. Ahora bien, el instrumento en mención abarca las competencias que el estudiante debe lograr para pasar el curso de Lenguaje 1. Estos son los mismos que desarrolla todo curso de redacción que se enfoque en una enseñanza por competencias, es decir, una enseñanza funcional o profesionalizante del lenguaje. Estos aprendizajes se han colocado en cuatro escalas que poseen dos subescalas para determinar el logro o no de la transferencia.

Sin embargo, primero se debe especificar, brevemente, las partes que evalúa el curso de lenguaje. Se puede indicar que estas se separan en dos aspectos: conocimiento de aspectos teóricos y desarrollo del contenido. El primero, capacidad casi técnica, consiste en

conocer y presentar, en la redacción, una correcta ortografía, puntuación y sintaxis. Por otro lado, el segundo aspecto, el más complejo y en gran medida interpretativo, consiste en que, en base a fuentes leídas, se elabore un contenido bien jerarquizado, que cumpla una función comunicativa y que lo haga mediante estrategias como explicaciones, aclaraciones y ejemplos. Mencionado esto, se puede pasar a explicar la estructura del instrumento. Este posee dos divisiones. En primer lugar, se tiene cuatro niveles de transferencia. En segundo lugar, existen dos modos de observarla: desde la aplicación o desde la maleabilidad.

Estos procesos se ejecutan, de igual forma, en dos escenarios que se ha mencionado anteriormente: el teórico y el práctico. Sin embargo, la complejidad puede variar. Un primer nivel, lógicamente, es la aplicación. Esta consiste en realizar exactamente lo que aprendieron anteriormente. Por otro lado, el nivel más complejo es el de maleabilidad. Este implica la recontextualización del aprendizaje previo. El estudiante no solo aplica lo aprendido previamente, sino que lo analiza, lo observa, selecciona partes que necesita y suprime las que no para lograr un objetivo.

Mencionado esto, es posible explicar acerca del contenido elaborado por los estudiantes que fue analizado en la presente investigación. Es necesario porque ayuda a delimitar el grado de interés del contenido desarrollado. El curso Metodología de la Investigación, como se mencionó anteriormente, es un curso de especialidad y se desarrolla en el sexto ciclo. Lenguaje, por otro lado, se cursa en el segundo semestre. Como es el sexto ciclo, los estudiantes, en este curso, elaboran su idea de investigación, la cual les podrá servir para el desarrollo de su tesis. Por ello, la selección del tema a elaborar es individual y en extremo importante y de interés para ellos.

Esto influye, porque, ya sea de manera consciente o inconsciente, existe una mayor predisposición realizar la transferencia de conocimientos de lenguaje, ya que es una

herramienta que necesitan para emitir algo que les gusta y que posee gran relevancia para ellos tanto a nivel personal como profesional. A todo ello se debe agregar el hecho de que se trata de una carrera de negocios. Por ello, la posible tesis está vinculada a un texto tanto profesional como de vida por parte del estudiante. Este aspecto del interés es clave y por eso se resalta con tanta insistencia.

Pasando al informe de resultados y detalle de los mismos, se debe realizar una estructuración según el nivel de la transferencia en cada uno de los cuatro elementos que se ha indicado anteriormente. Debido a que se ha optado por realizar un análisis de contenido, se mencionará citas elegidas de los estudiantes que sirvan para demostrar, con la mayor evidencia posible, el momento en el que se encuentran los estudiantes en mención. Como estos textos se encuentran codificados, se indicará la evaluación como la redacción parcial o final y el nombre codificado.

Además de esto, se debe resaltar que, en el curso, los estudiantes presentan dos evidencias de aprendizaje: la redacción de medio ciclo y la del final. Las redacciones que realizan son textos del curso Metodología de la Investigación, en los cuales deben resaltar, plantear y explicar objetivos, hipótesis, marco teórico, planteamiento del problema, justificación de la investigación y antecedentes. A pesar de que toda la redacción ha servido, fue de mayor utilidad la parte del marco teórico, antecedentes, justificación y planteamiento del problema, ya que, en estas secciones, existía una redacción más completa en extensión y contenido que en las otras. A continuación, se pasa al análisis según las partes de la redacción que puede transferir o no un estudiante.

4.1. Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje

El primer elemento a evaluar es el desarrollo de aspectos teóricos y gramaticales. Estos son los más técnicos y no ameritan un análisis para su comprensión. Para conseguir una redacción sin estos errores, se necesita conocer la teoría y aplicarla sin miramientos a la práctica. Por ello, el nivel más complejo implicará la aplicación, es decir, un nivel previo, pero no completo de la transferencia. En otros términos, su presencia o ausencia no nos asegura que un estudiante logre transferir conocimientos de lenguaje. Ahora bien, a su vez, este proceso no debe interpretarse como el más elemental o fácil, sino como el más técnico y teórico. Finalmente, se debe recalcar que esta fase se mide por presencia de error, es decir, la cantidad y el calibre del error en tildación, puntuación y construcción de palabras ayuda a delimitar el estadio en el que el estudiante se encuentra.

Los resultados de esta parte de la investigación fueron esperables si se relaciona con la teoría mencionada en el capítulo anterior. De todas las fases o momentos evaluados de la redacción, este fue el que todos los estudiantes no lograron por completo en los dos momentos analizados (parcial y final). Todos se encuentran oscilando entre la transferencia limitada y la transferencia intermedia, salvo por el primer estudiante a evaluar, codificado con el nombre de Alberto, quien pasó de transferencia nivel 2 a transferencia nivel 1 entre el parcial y final.

En el parcial, se encuentra, en el texto de Alberto, diversos errores que lo sitúan en el 2 de transferencia. Los errores, por lo general, son de nivel 3; sin embargo, los errores de nivel dos son constantes y de mayor preponderancia. Es decir, Alberto cometió errores como puntuación explicativa y circunstancia, y tildes diacríticas. Sin embargo, en el nivel 3 se tiene errores de puntuación que dificultan más el entendimiento del texto, coma en lugar

de punto, sin embargo, este error es de nivel 3, ya que no cometerlo amerita una mayor comprensión y análisis del estudiante. A continuación, citaré y analizaré algunas partes del texto parcial de Alberto que se encuentran en el nivel 2 y en nivel 3 cuya codificación pueden visualizar en el anexo 3 (es adecuado resaltar, en este momento de la investigación, que, la lista de códigos se encuentra en el anexo 4).

Del nivel 2 resaltan errores de comas de circunstancial que el estudiante debe ser capaz de delimitar como simple acto mecánico:

Hace un par de años de atrás tuve la oportunidad de laborar en un establecimiento de hospedaje en el área de recepción, en donde el dueño del establecimiento motivaba al personal a través de incentivos o con un pago extra al final del mes por cada vez que los trabajadores en su conjunto lograran alcanzar una meta propuesta. (A3C6).

Es necesario recalcar que, en la cita indicada y las posteriores a mencionar, A significa el número del anexo y C el número de código de dicho anexo.

Al inicio del texto, se puede hallar un error de coma de circunstancial de tiempo. De los circunstanciales, es muy común que los estudiantes coloquen el de temporalidad al inicio, ya que permite delimitar y contextualizar la información. Por estar al comienzo, corresponde colocar una coma que el estudiante ha obviado. Otro error similar ocurre en la siguiente cita:

García, Posada y Hernández (2012) en su artículo de revista titulado “LA MOTIVACIÓN Y LOS SISTEMAS DE RECOMPENSAS Y SU IMPACTO EN LA PRODUCCIÓN” encontramos

algunos tipos de recompensa para nuestros trabajadores, para retenerlos y satisfacerlos para que brinden un servicio de calidad. (A3C14).

En esta parte, se puede evidenciar la presencia de un circunstancial de lugar movido: “en su artículo de revista titulado “LA MOTIVACIÓN Y LOS SISTEMAS DE RECOMPENSAS Y SU IMPACTO EN LA PRODUCCIÓN””, el cual no está puntuado de manera correcta. Al igual que el circunstancial de tiempo, el de lugar es muy usado por el estudiante y su aplicación se debe dar, en estas instancias, de modo mecánico. Su uso constante, a su vez, se debe a que se enseña como modo para contextualizar una idea a desarrollar.

En lo concerniente a errores de tildación, se puede hallar errores como el siguiente:

Por otra parte el propietario no remuneraba los días feriados y logré observar aquellos días no laborales como el comportamiento del personal era totalmente distinto cuando sabían que no habría ningún tipo de recompensa por laborar en aquellos días, su forma de entregar el servicio a los huéspedes era casi en su totalidad fría, desganada y apenas saludaban. (A3C18).

En la segunda línea, se puede visualizar que no se tildó la palabra “como”, la cual, de acuerdo al contexto debe llevar tilde. Estas tildes son ampliamente estudiadas, en el curso de lenguaje, debido a que es un error muy común la falta de tildación en expresiones como la señalada anteriormente. Además, se encuentra un error de coma explicativa en la última línea: la expresión “casi en su totalidad” debe ir entre comas por ser información extra que es adherida al texto.

Por otro lado, los errores más significativos de nivel tres son por colocar coma donde no debe ir o colocarla en lugar de un punto y seguido. Este error, a pesar de ser recurrente, no perjudica, en gran medida, la comprensión del texto. A continuación, se cita un extenso texto que nos sirve para analizar los dos aspectos mencionados anteriormente:

Cabe mencionar que, hotel es un establecimiento de hospedaje cuyo objetivo es vender el servicio de alojamiento de manera no permanente a cambio de una contraprestación económica, adicionando servicios complementarios como un servicio de alimentos y bebidas, lavandería, bar, gimnasio y esto dependerá del tipo de categoría con la que cuente el hotel, los hoteles tienen una categoría que va desde una hasta cinco estrellas. Además, el personal del hotel será el principal responsable de la atención hacia nuestro huésped, ayudarlos en todo momento, tratar de solucionar todas sus dudas posibles prestando la máxima atención, ofreciendo un buen servicio. (A3C16).

En la primera línea, se halla un error. No debe ir coma antes de hotel. Es posible que se haya colocado con la intencionalidad de delimitar una explicación. Sin embargo, esta no viene al caso y, por ello, es un error. Además, en la cuarta línea se evidencia una coma en lugar del verbo. La oración debe ser dividida en dos, ya que cada enunciado separado por el estudiante con una coma posee un verbo principal y sentido completo. Su separación es necesaria para que se entienda por completo la idea.

Ahora bien, estos dos errores se encuentran en un nivel 3 por su naturaleza menos técnica. En teoría, resulta más fácil transferir un conocimiento teórico, porque este se encuentra en una fase de aplicación. Dentro de estos apartados técnicos, se puede delimitar algunos que necesitan cierto análisis por parte del redactor. Puede que, en lugar de colocar

un punto, sea más pertinente colocar coma porque las dos ideas guardan relación, podría inferir el estudiante tras un breve análisis.

Pasando al final de Alberto, es posible encontrar mayores errores significativos, lo cual generó que su rendimiento termine en un nivel 1 (Anexo 14). De los errores más significativos, que se encuentran en el anexo 3, destacan, en primer lugar, un error de puntuación que no se debe analizar, pero sí indicar: el estudiantes colocó punto aparte tras cerrar una interrogación: “¿En qué grado favorece la motivación del personal en la calidad del servicio, en el Hotel Crowne Plaza Lima y Hotel Estelar Miraflores de Lima Metropolitana?.” (A3C12).

Otro tipo de error que resulta significativo es la coma que separa oración. A continuación, se muestra un tipo de este error:

Gracias a esta herramienta SERVQUAL, Morillo, obtuvo los siguientes resultados: al comparar las expectativas con las percepciones de los huéspedes con los distintos puntos evaluados se encontró en gran cantidad que las percepciones superaron las expectativas para aquellos huéspedes que pernoctaron en hoteles de cuatro y tres estrellas, por otra parte de los que pernoctaron en hoteles de dos y una estrellas las expectativas superaron a las percepciones. (A3C28).

Es posible identificar, en la primera oración, un error de coma que separa el sujeto del verbo. Este es el tipo de error más crítico y en el que se realiza mayor incidencia en el curso de Lenguaje. Es relevante porque el estudiante, al hacer esto, demuestra que separa oraciones de manera oral, es decir, coloca una coma donde considera que, a la lectura, uno

se detiene. Por ello, implica que no se manejan los aspectos más básicos de redacción en este ítem. Un error similar se identificó en texto parcial, sin embargo, no fue significativo porque podría interpretarse como una falla casual. La repetición del error denota la falta de conocimiento sobre este aspecto.

Terminado el análisis de la evaluación que difirió de las otras, se puede pasar a agrupar a los demás estudiantes según un análisis del tipo de errores que hicieron que se encuentren en los niveles señalados anteriormente. Nuevamente, es necesario recalcar que no importa la significancia cuantitativa de los resultados, sino la razón por la cual se han producido. Las personas codificadas como Karina y Karola se encontraron en la transferencia nivel 3; mientras que Karlota, Katty y Ketty, en el nivel 2. Además, el nivel de logro se repitió tanto en el parcial como en el final. Se puede afirmar que los errores que cometieron fueron los mismos en sus dos evaluaciones. A continuación, se analizará, en conjunto, aquellos que lograron el nivel 3; para luego hacer lo mismo con los de nivel 4.

En primer lugar, el logro en nivel 3 por parte de Karina y Karola se caracterizó por una constante: se cometieron pocos errores significativos de coma circunstancial y coma explicativa. A su vez, no se evidenciaron problemas de coma que separa las partes de la oración. Por último, los errores más recurrentes y significativos son aquellos que ameritan cierto análisis y que, por ello, se encuentran en el nivel 3: los de coma colocada de forma inadecuada y coma que separa las partes de la oración.

Del error de nivel 2 se puede hallar expresiones como la siguiente:

Según la Fao (2009) para poder abastecer la necesidad de alimento se necesitará aumentar un 70% la producción de alimentación. Por ello, los países en vías de desarrollo, dependientes de la agricultura deberán adoptar métodos de producción más eficaces y sostenibles. Estos métodos deberán adaptarse al cambio climático y a la globalización. (A5C4).

En la segunda oración, se puede identificar la expresión “dependientes de la agricultura”, la cual debe ir entre comas, ya que se trata de información extra que se puede suprimir, es decir, es un inciso. A su vez, se omitió la puntuación después de la expresión “según la Fao”. Este proceso es más técnico, puesto que se debe conocer la regla y, simplemente, poder aplicarla. Este error se observó en el texto parcial y final de Karina. Por otro lado, en las evaluaciones de Karola (Las codificaciones, parcial y final, de Karina y Karota se encuentran como anexo 5, 6, 7 y 8, respectivamente, se identificó expresiones como la siguiente:

En la investigación realizada en el 2016 por Jimenez, Otazo y Rios; los autores comprobaron que su hipótesis era correcta, concluyeron que “el estancamiento en el desarrollo del distrito de Paucartambo se debe al deterioro de la relación entre el Estado y la sociedad civil derivado fundamentalmente del incumplimiento de los acuerdos y compromisos suscritos en el proceso de Presupuesto Participativo”, entre los años 2004 – 2012. (A5C9).

La expresión “En la investigación realizada en el 2016 por Jimenez, Otazo y Rios (...)” debe ir una coma en lugar del punto y coma. Esto se debe a que es un circunstancial de lugar movido que debe puntuarse. Anteriormente, se ha explicado la razón de la importancia y tecnicidad de la aplicación de comas explicativas y de circunstancial.

Explicado esto, se puede pasar a los errores que ameritaron que se encuentren en el nivel 3 de transferencia. En el caso de Karola (Anexo 17), tanto en el parcial como en el final, se hallaron errores de concordancia y de colocación incorrecta de la coma. Lo errores son pocos y se mencionarán los más resaltantes. Por un lado, sobre el uso inadecuado de la coma, se encuentra la siguiente expresión: “De hecho, durante la Festividad de la Virgen del Carmen se retrata, la leyenda de la llegada de la imagen de la Virgen al pueblo.” No se debe colocar la coma antes de “la leyenda”, puesto que se está separando partes de la oración que no se debe realizar. Por otro lado, se visualizan errores de concordancia como el siguiente: “Por otro lado, existe un principal desincentivo de las fiestas religiosas en el Perú es la inseguridad.” La expresión, de modo correcto, debería ser: “Por otro lado, existe un principal desincentivo de las fiestas religiosas en el Perú a causa de la inseguridad.” Los errores pueden dificultar la comprensión, pero implican cierto análisis de lo que uno está redactando. Los otros errores, los de nivel 2, son pocos y no tan significativos. Por ello, se optó por colocar el logro en el nivel 3.

Tras esto, es necesario pasar a los últimos tres estudiantes: Karlota, Katty y Ketty, (Anexo 19). Ellos llegaron a un nivel 2 tanto en el parcial como en el final. Sus errores y análisis de los mismos es muy similar al parcial de Alberto. Por ello, se ha optado por la selección y análisis de algunos de los errores.

Karlota (ver su codificación en el anexo 7 y anexo 16), por ejemplo, cometió errores significativos de los tres primeros niveles. Sin embargo, una cita extensa que nos puede ayudar a delimitar la recurrencia del error se visualiza a continuación:

En la cultura moche se utilizaban objetos para llevar a cabo sus rituales para la fertilidad. Actualmente la creencia de que estos objetos poseen propiedades mágicas sigue estando vigente, ya que estos se siguen utilizando en rituales de curandería hasta el día de hoy.

En esta cita se aprecia la relación que existe entre la cultura moche y los rituales realizados por chamanes, los cuales forman gran parte del turismo místico en la ciudad de Trujillo.

En este artículo se trata la producción utilitaria y ritual moche, en el sitio de Huacas de Moche, el cual se ubica en el norte del Perú. (A7C15).

En cada párrafo, se encuentra el mismo error: la falta de puntuación de la coma del circunstancial movido al inicio de la oración. “En la cultura moche”, “En esta cita” y “En este artículo” se visualiza circunstanciales de lugar movidos que no son puntuados correctamente. Más que el error, en este caso, es necesario precisar que es una constante y evidencia recurrencia.

Por otro lado, en Katty (Ver su codificación en el anexo 11) se observan errores similares. Por ejemplo: “Este trabajo de investigación redacta como la cultura organizacional es importante porque permite dar sentido a las actividades de los miembros de una empresa, ayuda a llevar a cabo las metas que persiguen y los objetivos en común.” (A11C20). Se evidencian dos errores en la primera oración. Se debe tildar el “como” y existe una construcción confusa al indicar que “el trabajo redacta”.

En síntesis, se puede delimitar los resultados de este apartado de la siguiente manera (los resultados completos están en el anexo 13):

Resultados												
Estudiante-fase	Alberto-parcial	Alberto-final	Karina-parcial	Karina-final	Karlota-parcial	Karlota-final	Karola-parcial	Karola-final	Katy-parcial	Katy-final	Ketty-parcial	Ketty-final
Categorías												
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje												

Figura 2. Nivel logrado de cada estudiante, redacción parcial y final en lo que respecta a la primera subcategoría. Elaboración propia

Nominalización	Color
Transferencia Nivel 1	
Transferencia Nivel 2	
Transferencia Nivel 3	
Transferencia Nivel 4	

Figura 3. Leyenda para el nivel de logro de la transferencia. Elaboración propia

Para cerrar esta fase, se debe realizar unas observaciones. En primer lugar, esta fase, la más técnica, es la que menor rendimiento tuvo. Si se vincula la teoría y estas evidencias, cosa que se realizará con mayor detenimiento en la triangulación, se puede observar una

significativa, pero evidente explicación. La teoría de comportamiento organizaciones y la planteada por Bloom indicaba que se puede medir el logro de la transferencia mientras más descontextualizada esté la evaluación del aprendizaje.

A su vez, lograr esto se produce, según Szulanski, por el interés para recontextualizar, lo que implica un interés por lo que aprendió y por el proceso que se encuentra realizan al momento de transferir conocimientos. Por otro lado, la funcionalidad del lenguaje, explorada por Wittgenstein y reelaborada, en cierta medida, por Cassany, plantea que la persona realiza el acto comunicativo de manera natural por la necesidad de comunicarse y, por ende, de existir como ser cultural, es decir, existir como ser. La comunicación escrita no se aleja de este proceso si la única manera para lograr ser entendido es por este medio. En otras palabras, el estudiante necesita comunicarse de forma escrita cuando sabe que el receptor solo puede leerlo, ya que no hay ni exposiciones ni otros medios para hacerse entender el mensaje.

Por lo indicado anteriormente, el proceso de transferencia se da en diversos niveles según la necesidad e interés por transmitir un mensaje. En los casos estudiados, existe la necesidad de que el receptor comprenda el mensaje, pero el emisor conoce que esto se puede dar aún si se producen ciertas fallas en el primer aspecto que se está evaluando. Por ello, se producen estos resultados. En otros términos, los estudiantes saben que deben ser entendidos, pero no se produce ni la necesidad ni el interés por codificar y recontextualizar los conocimientos teóricos del lenguaje del nivel de aplicación.

4.2. Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje

Este segundo apartado será el más breve que se desarrollará. Esto se debe a que todos los estudiantes se encuentran entre el nivel 3 o nivel 4 y no existen evidencias. Esto se debe a dos razones. En primer lugar, la mayoría de estudiantes lograron la transferencia a nivel de maleabilidad sobre la de interpretación. Es decir, en las partes analizadas donde se evidencia la interpretación del conocimiento teórico, también se observa un nivel superior: la maleabilidad, la cual amerita una real transferencia. La otra razón es que, al igual que el otro apartado, las evidencias son errores, es decir, procesos de redacción insuficientes, que no respondan la intención comunicativa y que no elaboren ninguna estrategia descriptiva. Este tipo de errores no se han encontrado en la redacción parcial ni final de ninguno de los textos analizados.

El único que se ha encontrado en nivel tres es el parcial y final de la persona codificada como Karlota. A continuación, se analizará algunos de sus enunciados para mostrar el tipo de error que la sitúa en un nivel 3 de transferencia. En primer lugar, desarrolló una estrategia explicativa sin ningún fin argumentativo.

Con la modernidad de hoy en día, muchas tradiciones y creencias se van perdiendo, pero con el turismo místico, el cual se va desarrollando cada vez más, estas prácticas pueden seguir prevaleciendo en el tiempo y no perder su importancia, ya que lleva a las personas a conocer su pasado (en caso de turistas nacionales) y ofrece una experiencia innovadora a los turistas extranjeros de poder conocer nuestra cultura de manera diferente. (A9C11).

Es posible observar cómo el estudiante ha explicado su idea principal del párrafo (la capacidad del turismo místico para mantener prácticas tradicionales y creencias ancestrales) mediante el desarrollo de una causa. Esta es que posibilita que uno conozca el pasado, tanto turistas como personas nativas. El procedimiento es adecuado, ya que se desarrolla una extensión y contenido preciso, y un uso correcto del conector de causa. Sin embargo, esta redacción no tiene un fin argumentativo. Es decir, no se ha logrado el proceso más complejo, en el cual el estudiante recontextualiza lo aprendido y lo lleva a un siguiente nivel. Por ello, no se logra el nivel más alto que posibilita acercarse a la maleabilidad.

Otro enunciado significativo es uno en el que se observa una aclaración que, nuevamente, carece de fin argumentativo:

Una vez que los prisioneros habían ingerido estos brebajes, pasaban a ser sacrificados mediante los rituales moches, pero no se realizaban en cualquier lugar, todos estos actos tenían escenarios específicos, como en La huaca de la luna, en la ciudad de Trujillo.

Lo que quiere decir que estos lugares se han vivido escenas de sacrificios, curandería, rituales y que hoy en día ya no son solo relatos y mitos, sino que está comprobado que estos actos sucedieron en estos templos. (A11C8)

En este caso, se observa una aclaración o reformulación, la cual es relativamente pertinente. El enunciado parafraseado, primer párrafo, se entiende casi por completo, por ello, en cierta medida, no ameritaría una parafraseo. El otro problema es que no llega a un desarrollo argumentativo, lo cual lo coloca en el nivel 3. Finalmente, un caso similar lo se observa a continuación:

Con la siguiente cita, los autores expresan como lo espiritual puede llegar a ser un patrimonio cultural, no es sólo lo tangible lo que se debe tomar en cuenta. Este país cuenta con mucho folklore, pero sin embargo lo místico no se toma en cuenta como se debería.

Medina C, Nuñez E. (2016):

En el ámbito nacional nuestro Perú es un lugar que llama al corazón de aquellos que están listos para un despertar espiritual y energético, un viaje para encontrar a ti mismo. El turismo esotérico es la corriente turística interesada en las fuerzas sobrenaturales, la energía cósmica y sus influencias en el hombre y la tierra. En algunos casos estas prácticas se consideran como patrimonio cultural intangible que puede ser considerado como un elemento propio del territorio siendo considerado un bien intangible. (A11C16)

El estudiante ha realizado un proceso más complejo en esta ocasión: coloca primero el parafraseo y, luego, la cita seleccionada. La reformulación, en este caso, es un resumen adecuado, pero que no posee ningún fin aclarativo, sino descriptivo o informativo.

Aclarado este punto, se puede pasar a ver, en conjunto, el desarrollo de los demás participantes. Todos se encuentran en el nivel 4 y, a continuación, se detallará la siguiente producción de la persona codificada como Katy (Anexo 18):

Rousseau (1990), define a la cultura como conjunto de cogniciones compartidas por los miembros de una determinada unidad social, las cuales se adquieren a través del aprendizaje social y de procesos de socialización que expone a los individuos a diversos elementos culturales, como actividades e interacciones, informaciones comunicadas y artefactos materiales, que conforman la

experiencia social al trabajo que dotan a sus miembros de valores compartidos, marcos de comprensión comunes y sistemas de creencias y de expectativas. (A11C29).

Esta reformulación llega a un nivel superior. Es pertinente porque lo que se desea aclarar es complejo y puede servir para el desarrollo de una argumentación. Sin embargo, existen dos problemas. En primer lugar, el estudiante ha optado por un parafraseo, en parte, mecánico, es decir, ha cambiado, por momentos, las palabras de la cita original por ciertos sinónimos que, si son pertinentes, podría desarrollarse una aclaración más compleja que mantenga el contenido, pero que modifique la forma. El segundo problema es que el parafraseo tiene potencial para ser desarrollado como argumentación. Posee esta naturaleza, pero no se conecta por completo con el argumento principal ni la tesis. Por ello, si bien está en nivel 4 de aplicación, no está en el nivel más complejo de maleabilidad.

A continuación, se pueden observar los resultados globales de esta sección.

Resultados	Alberto-parcial	Alberto-final	Karina-parcial	Karina-final	Karlota-parcial	Karlota-final	Karola-parcial	Karola-final	Katy-parcial	Katy-final	Ketty-parcial	Ketty-final
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje												

Figura 4. Nivel logrado de cada estudiante, redacción parcial y final en lo que respecta a la segunda subcategoría. Elaboración propia

Nominalización	Color
Transferencia Nivel 1	Amarelo
Transferencia Nivel 2	Ciano
Transferencia Nivel 3	Naranja
Transferencia Nivel 4	Azul claro

Figura 5. Leyenda para el nivel de logro de la transferencia. Elaboración propia.

Lo explicado nos permite realizar un análisis relacionado con la teoría. Recordando lo indicado por la teoría del comportamiento organizacional sobre la transferencia, debe existir interés por parte del estudiante para emitir los enunciados pertinentes. A su vez, siguiendo nociones de filosofía del lenguaje que permiten priorizar, en el proceso, la necesidad de enunciarse en un contexto, se puede afirmar que las personas investigadas han desarrollado una transferencia a nivel de interpretación porque les interesa y necesitan emitir un contenido pertinente para poder explicar el desarrollo de la investigación que desean realizar. Los mejores comentarios e interpretaciones provienen del planteamiento del problema, y de los antecedentes y marco teórico, ya que existe la necesidad e intencionalidad de lograr comunicarse y probar lo que su investigación es pertinente a nivel teórico y aplicativo.

4.3. Maleabilidad de aspectos teóricos de lenguaje

En esta fase, se abordará la segunda área: la maleabilidad de aprendizaje. Brevemente, se explicará qué se entiende por este aspecto. La aplicación amerita cierto proceso de asimilación o de incorporación, mas no de interiorización o aprehensión. Bloom, cuando explica el proceso de transferencia y contextualización del conocimiento, no establece ningún término exacto, cosa que ocurre, de igual forma, con los teóricos sobre el comportamiento organizacional. Por ello, se ha optado por colocar un término.

La maleabilidad consiste, en términos coloquiales, en apropiarse del conocimiento; hacerlo suyo. Este es un proceso de aprehensión que consiste, como se indicó en el marco teórico, en un acto complejo de evidenciación e interiorización. Un estudiante, en el ámbito de la redacción o expresión escrita, puede desarrollar la maleabilidad de aspectos gramaticales de lenguaje y de elementos de contenido. Ambos se caracterizan por la interpretación y recontextualización del conocimiento aprendido en un momento “A” y repetido por medio de un proceso de selección en un momento “B”. A continuación, se desarrollará la primera maleabilidad: la de aspectos teóricos o gramaticales del lenguaje.

Primero se debe resaltar que el proceso que se realiza aquí es más complejo que el de interpretación de aspectos teóricos, pero desde lo que es la transferencia de conocimiento. Por ello, esto no amerita una relación directa entre uno y otro, siendo el último requisito para que exista maleabilidad. Es decir, en una redacción, se puede evidenciar un nivel 1 en interpretación del aspecto que nos atañe y, a su vez, un nivel 4 en el área de maleabilidad.

Esto se debe a que, mientras que en el primer estadio se evaluó errores de puntuación, tildación y concordancia, en el proceso actual que se está analizando se evaluó aspectos como la selección y omisión de la jerarquización y desarrollo de ideas muy específicas que, en el contexto del texto que están desarrollando (texto del curso Metodología de la Investigación), no es pertinente, pero que sí lo sería en las redacciones descriptivas del curso de lenguaje. Es decir, de una tecnicidad se pasa a una evaluación donde el criterio del estudiante es fundamental.

Los resultados fueron que las redacciones de todos los sujetos investigados se sitúan en el nivel 4, salvo por el sujeto codificado como Alberto, quien solo logró una transferencia de nivel 1. Ahora bien, al igual que en el primer subcapítulo, se detallarán los errores hallados en la redacción de este último para luego pasar a un compendio de los demás.

Alberto obtuvo el mismo resultado en el parcial y el final. La constante fue la presencia de errores que se analizará. En primer lugar, en el parcial se halló el desarrollo de argumentos poco sólidos que no presentan una selección adecuada del contenido y la jerarquización:

Luego de analizar ambos significados uno de forma general y otra de forma especializada, esta investigación se encuentra más orientada con el significado de la letra “b”. En donde se denomina motivación a la voluntad de implementar altos niveles de esfuerzo hacia las metas propuestas, en base a la capacidad e impulso de satisfacer alguna necesidad individual. (A3C2).

En esta instancia se observa que se ha optado por afirmar sin desarrollar ningún argumento. La correcta disposición hubiera sido explicar de manera más detallada la orientación del significado, usando alguna estrategia y concretizando lo planteado. Es decir, este enunciado necesitaba de una explicación detallada que se podría realizar jerarquizando hasta el desarrollo de ideas terciarias. Sin embargo, el estudiante decidió realizar una afirmación que llega hasta una idea secundaria sin la explicación suficiente. Se observa, en este caso, la falta de criterio al momento de seleccionar el modo como se va a desarrollar el contenido.

Antes de continuar, es pertinente desarrollar una apreciación: cuando se indica decisión, no se hace referencia a que si existe el acto de transferencia es un acto consciente o no. Debido a los alcances teóricos que se ha indicado, aunque sea en lo que respecta a la redacción y expresión oral, no es relevante si existe una apercepción del proceso de transferencia, es decir, si el estudiante sabe qué ha usado del curso previo. Este acto puede ser inconsciente y, así, lograrse la transferencia.

Realizado este necesario acápite, se detallará un error similar al descrito y analizado previamente:

Después del respectivo análisis a ambas definiciones sobre calidad de servicio, se concluye que la primera definición es la más acertada para este trabajo de investigación, en donde definen a la calidad de servicio como una comparación entre las expectativas de los clientes y su percepción del servicio recibido. Sin embargo si el cliente encuentra calidad en el servicio, este seguirá comprando nuestro servicio y lo recomendará, por lo tanto nuestra empresa tendrá mayor rentabilidad, como lo afirma la segunda definición. (A3C31).

El problema en esta afirmación es que es necesario establecer una de las dos definiciones, ya que es el propósito del párrafo y del análisis. Sin embargo, debido a la poca explicación, no se logra establecer ninguna y se indica que las dos pueden desarrollarse. Ahora bien, esta falta de organización puede obviarse, lo que no puede ocurrir es el desarrollo inadecuado de la idea principal. Se concluye como acertada una, pero esto, como se ha dicho, no se realiza. Lo pertinente, en este caso, hubiera sido que la idea principal denotara la importancia y necesidad de parte de cada una de las dos definiciones. Por ello, la estructuración del párrafo resulta incorrecta. En la redacción final, Alberto persiste con los errores indicados.

Pasando al resto de las redacciones evaluadas, se puede afirmar que, tanto en el parcial como en el final, se logró el nivel 4. Esto se debe a que no se visualizaron errores como los que cometió Alberto. Es decir, la jerarquización fue adecuada, el contenido guardaba relación y cohesión, y se obviaron algunos aprendizajes debido al nuevo contexto que es la redacción de un texto. Por ejemplo, en la redacción final de la persona codificada como Karina (Anexo 15), se encuentra:

Podemos concluir entonces, que existe una estrecha relación entre la agricultura familiar y desarrollo rural sostenible en departamentos en vías de desarrollo, tales como Cajamarca. Por ello, es imprescindible adoptar métodos de producción más eficaces y sostenibles que se adapten al cambio climático y la globalización. (A7C7).

El estudiante, en este enunciado, evita la digresión al final. El gran logro es no desarrollar la sugerencia que indica. Tras el análisis llega a que se deben “adoptar

métodos de producción más eficaces y sostenibles (...)”, pero no los desarrolla ni indica un ejemplo. Si hubiera desarrollado esta idea terciaria de un texto descriptivo, se hubiera alejado de la intención de la investigación que está desarrollando. El proceso de maleabilidad se evidencia por el acto de obviar un aprendizaje que, en este nuevo contexto, no es pertinente. Un proceso similar se observa en la redacción final de Karola:

Los recursos turísticos inmateriales son una excelente oportunidad de crecimiento en el valor patrimonial. La rentabilidad económica es alta y el potencial enorme. Festividades como de la Virgen del Carmen en Paucartambo permitirían levantar la economía local haciendo partícipe a la población, articulando su relación con el Estado de manera más inclusiva y participativa, contribuyendo a la paz y a la superación de la pobreza en un mediano plazo. (A8C9).

En este párrafo, lo principal es la facilidad que brindan los recursos turísticos inmateriales en la festividad seleccionada. La explicación de la participación del Estado es mencionada, pero no desarrollada al detalle. Esto se debe a que, si se realiza, se alejaría del objetivo del párrafo. Por ello, se observa, al igual que en el párrafo citado anteriormente, la ausencia necesaria de ideas terciarias para mantener el curso de la argumentación e intencionalidad que posee el texto.

Se puede afirmar, por lo indicado, que el logro de este apartado no se relaciona directamente con el ítem de aplicación. A su vez, es dable ver que el proceso de selección, en este caso, se logra gracias a la preocupación del estudiante para poder enunciar su mensaje de manera adecuada. Así, por momentos, logra entender que, si se

disgrega, no logrará su cometido comunicativo. En esta instancia, ingresa, nuevamente, la noción de necesidad como base del aprendizaje de comunicación, en este caso, escrita. Ahora bien, desde este apartado se ve cómo se conecta, como un solo aspecto, el interés. Aquí, no solo se observa la necesidad de comunicarse, sino también el interés por hacerlo.

A continuación, se muestra el cuadro de la sección analizada:

Resultados												
Estudiante-fase	Alberto-parcial	Alberto-final	Karina-parcial	Karina-final	Karlota-parcial	Karlota-final	Karola-parcial	Karola-final	Katy-parcial	Katy-final	Ketty-parcial	Ketty-final
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje												

Figura 6. Nivel logrado de cada estudiante, redacción parcial y final en lo que respecta a la tercera subcategoría. Elaboración propia

Nominalización	Color
Transferencia Nivel 1	
Transferencia Nivel 2	
Transferencia Nivel 3	
Transferencia Nivel 4	

Figura 7. Leyenda para el nivel de logro de la transferencia. Elaboración propia

4.4. Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos

Esta, se podría decir, es la fase más compleja en lo que corresponde a la transferencia de conocimientos de lenguaje. Por un lado, los aspectos que se deben recontextualizar están vinculados al desarrollo de contenido. A su vez, el nivel de este proceso es superior al de interpretación por razones que se ha detallado anteriormente, pero que es necesario recalcar. La interpretación de desarrollo de contenido implica usar técnicas descriptivas en un texto argumentativo y de investigación. Sin embargo, no se transforman estas técnicas para que adquieran un valor argumentativo.

A diferencia del anteriormente indicado, el desarrollo de contenido en un nivel de maleabilidad consiste en usar esas técnicas, seleccionarlas y apropiárselas, de modo que es una fuente base para el logro de la argumentación y de la competencia investigativa.

En lo que respecta a los resultados, todos los estudiantes consiguieron una transferencia de nivel cuatro. Antes de pasar a una descripción de algunos de los resultados, se debe indicar que, no necesariamente, el logro de la interpretación y la maleabilidad están directamente relacionados. Es decir, un estudiante puede lograr un nivel bajo en interpretación, pero uno alto en maleabilidad. Esto se debe a que la interpretación se estructura e identifica por tipo, cantidad y profundidad del error, mientras que en la maleabilidad, se analiza el logro y el nivel del mismo.

Ahora bien, a pesar de que todos se encuentran, en este último estado, en el nivel cuatro, existen algunas redacciones que poseen una complejidad mayor que otros. A continuación, se realizará el análisis citando los enunciados más resaltantes.

Por un lado, se puede evidenciar el nivel de logro del estudiante codificado como Alberto en la siguiente extensa, pero necesaria cita:

Esto es totalmente verdadero, ya que, si bien es cierto, hay mucha competencia en esta industria hotelera en la cual todos venden servicio, una de las formas de destacar es brindar uno de distinguida calidad. Es por eso que, Santamaría y Cadrazco (2008) nos indican que la calidad del servicio cada día aparece con más fuerza en el ámbito mundial y que si se maneja de una manera adecuada, esta brindará a las empresas un gran valor y se constituye en una de las ventajas competitivas fundamentales para alcanzar el posicionamiento en el mercado y la productividad empresarial. Por lo tanto, los autores afirman que cuando el servicio se da y es considerado como calidad, nos ayudará a mantener muy buena relación con nuestros clientes y así obtener un gran nivel de fidelización y lealtad. (A3C7).

Los logros de la redacción de los estudiantes son los siguientes: desarrollo de una estrategia de causalidad con fin argumentativo, desarrollo de una estrategia de reformulación con fin argumentativo y omisión de ideas terciarias. El primer aspecto se visualiza cuando, después de indicar la importancia de la calidad para mejorar el rendimiento y productividad, se desarrolla una consecuencia por medio de un parafraseo en el que se detalla la importancia de dicha calidad. Esta estrategia descriptiva se adhiere a la argumentación y posibilita la comprobación de la tesis que plantea el estudiante.

Además de esto, en la última oración, se puede encontrar una reformulación con la finalidad que amerita el logro de la maleabilidad. Se realiza un parafraseo de lo más pertinente, porque resume todas las ideas vinculadas a la calidad que realizó el

estudiante previamente. Este cumple una intencionalidad argumentativa porque ayuda a demostrar al planteamiento de la indagación.

Finalmente, en el parafraseo se indica que se debe lograr la lealtad a través de forjar un adecuado vínculo con los consumidores. Aquí, en un nivel de aplicación, el redactor podría optar por especificar este aspecto, es decir, desarrollar una idea terciaria. Sin embargo, uno podría disgregarse y, a su vez, se alejaría del motivo del parafraseo con finalidad argumentativa desarrollada: un resumen que demuestra el propósito de la investigación. En el caso de la redacción comentada, se ve cómo se opta por no realizar ideas terciarias. Por ello, el nivel de recontextualización es mayor, ya que se selecciona y obvia cierta información que se ha aprendido en el contexto “A”, pero que no es útil en el contexto “B”.

Otro caso similar se observa en caso de Karola. En su redacción final, se puede ver la siguiente enunciación:

En la tesis de Carreras, Cumpa, Rivero y Vega, realizada en el 2016, se trabaja la idea de gestionar cuatro fiestas religiosas bajo la marca Perú Místico, viendo la factibilidad de aplicar un presupuesto y una estrategia de marketing especializada. Una de sus conclusiones es que “la oferta de valor presentada en el plan de Turismo de Festividades Religiosas debe ser dinámica e ir siempre acompañada de actividades complementarias, pero sin restar protagonismo a la festividad propiamente dicha”; ello debido a que la muchos visitantes, sobretodo los jóvenes, asisten a las fiestas patronales en busca de diversión y desenfreno de manera irresponsable, restándole importancia a las manifestaciones culturales o a la experiencia religiosa de las mismas. Por esto se propone que se incluya, en el paquete turístico, otros atractivos para complementar las actividades sin perjudicar el disfrute de la fiesta, fomentando la conservación de la cultura local. (A8C10).

En el texto citado, se desarrolla la estrategia de ejemplificación con fin argumentativo, la estrategia de reformulación con la misma finalidad y la omisión del desarrollo de ideas terciarias. Se opta por redactar una idea terciaria a modo de ejemplo. De los tipos de gestión, se elige citar una parte de las fuentes primarias y, de ahí, en lugar de parafrasear algo que es de fácil comprensión, el estudiante decide escribir un ejemplo que ayuda a argumentar sobre la necesidad de la gestión de la fiesta en mención.

Finalmente, se ha optado por colocar el caso de Katty. Su redacción demuestra una muy adecuada selección para desarrollar un ejemplo con fin argumentativo como idea terciaria. A continuación, se realiza la cita pertinente:

Primero es necesario especificar cómo son las características de los consumidores en los que se enfoca Airbnb. Serpa Guzmán G. y Silva Vega D. señalan que “ estos usuarios o viajeros buscan vivir una experiencia lo más similar posible a la cultura local, buscando incrementar la experiencia cultural vinculándose con dueños de espacios residentes de la zona a visitar, y no solo ser un espectador pasivo (Euromonitor, 2014). Es posible que a muchos les sea fácil adaptarse al vivir la experiencia pero es necesario mencionar que algunas personas pueden no acomodarse al estilo de vida que tenga el propietario del hogar, lo cual puede crear un ambiente negativo generando una mala experiencia para el huésped, causando el regreso a la utilización de hospedajes convencionales. (A12C17).

Tras decir las características se decide realizar una idea terciaria en la que se detalla un ejemplo para que quede clara la afirmación acerca del perfil de los consumidores. La decisión es adecuada tras un análisis pertinente de la situación comunicativa. De este modo, el ejemplo ayuda a la argumentación de la sección analizada.

La explicación especificada se relaciona con la teoría abordada previamente. No es casual que es este apartado en el que los estudiantes han conseguido el mayor logro. Este es el espacio donde se evidencia, con mayor notoriedad, la relación entre necesidad de comunicarse e interés por lograr emitir sus ideas y planteamientos. La base del logro comunicativo de la competencia investigativa es analizar una problemática y desarrollar una evaluación. Para ello, toda herramienta aprendida previamente se debe aprehender, asimilar y reconfigurar. Por esto, un conocimiento de redacción escrita se debe interiorizar y alterar para lograr el fin de enunciación.

A continuación, para finalizar con esta sección, se adjunta el cuadro de resultados:

Resultados												
Estudiante-fa	Alberto-parcial	Alberto-final	Karina-parcial	Karina-final	Karlota-parcial	Karlota-final	Karola-parcial	Karola-final	Katy-parcial	Katy-final	Ketty-parcial	Ketty-final
Maleabilidad de aspectos de contenido												

Figura 8. Nivel logrado de cada estudiante, redacción parcial y final en lo que respecta a la cuarta subcategoría. Elaboración propia

Nominalización	Color
Transferencia Nivel 1	Yellow
Transferencia Nivel 2	Cyan
Transferencia Nivel 3	Orange
Transferencia Nivel 4	Light Blue

Figura 9. Leyenda para el nivel de logro de la transferencia. Elaboración propia

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Como se ha ido indicando en el transcurso de la evidenciación de los resultados, existe una relación directa entre el logro de la competencia de transferencia, y el interés y la necesidad de realizar un acto comunicativo escrito, lo cual obedece a la intención primordial de la presente investigación: Comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes.

En el primer apartado, se evidenció que los estudiantes desarrollan un texto con diversas falencias en el campo de los aspectos más técnicos del lenguaje: tildación, puntuación y léxico formal, lo cual obedece al primer objetivo específico. Estos aspectos son los que carecen de interés para el estudiante y este tipo de errores, a su vez, no difieren ni confunden la emisión del mensaje que desean comunicar, es decir, no existe la necesidad de manejar estos conocimientos para que se dé una adecuada comprensión de aquello que desean expresar.

En segunda instancia, relacionado a la capacidad para comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de interpretación del conocimiento práctico en lo que respecta a la interpretación de aspectos de contenido, se observa cómo, en este caso, es primordial que se entienda lo que se está comunicando y esto es el contenido de un trabajo que los estudiantes han elegido con completa independencia. Es decir, nuevamente el interés y la necesidad tienen un papel crucial en la activación de la transferencia. Unidos estos dos aspectos, el estudiante desarrolla un texto que utiliza aprendizajes previos, los reelabora y los aprehende.

Vinculado a lo anteriormente indicado, en el tercer aspecto que se aborda, la maleabilidad de elementos técnicos, tercer objetivo específico de la presente indagación, se observa cómo, en esta instancia, ingresan aspectos técnicos como jerarquización de ideas, pero que ameritan cierto análisis complejo y que, sin la activación de la transferencia, el estudiante puede elaborar un texto que emita un mensaje poco comprensible. Ante esto, surge, nuevamente, la unión del interés y la necesidad para que se establezca un adecuado proceso de transferencia que permite que, en la mayoría de textos salvo en la de “Alberto”, se logre una transferencia nivel 4.

Finalmente, en la última instancia, la maleabilidad de aspectos de contenido, se puede observar la necesidad de un desarrollo complejo de aquello que se aprendió en el curso de lenguaje. Para esto, el estudiante debe, principalmente, usar las estrategias aprendidas en el curso base, Lenguaje, y volverlas, de estrategias explicativas, a estrategias argumentativas. Este proceso complejo solo se puede lograr si existe la vital necesidad de emitirse y el interés por lograrlo.

Esta situación, tanto de modo general como en relación a cada objetivo específico, no se relaciona directamente con lo planteado por los antecedentes mencionados anteriormente. En estos, no se ha observado la existencia de reflexiones teóricas que puedan evidenciar la viabilidad de cada una de las propuestas, ni se ha hallado una incidencia estable y programada de la integración de cuestiones técnicas con elaboraciones autónomas por parte del estudiante. Lo más preocupante, sin embargo, es la poca relevancia que se le brinda al proceso de transferencia, el cual, de acuerdo a las bases teóricas desarrolladas, Szulanski (1996) y Bloom (2007), resulta ser una de las bases de una evaluación completa a nivel profesionalizante.

La revisión de la literatura nos permite comprender que el fenómeno no depende de saber si cierto modelo es viable o no por los resultados de los estudiantes, sino que está supeditado en la aplicación y uso del conocimiento que el estudiante pueda desarrollar en contextos diferentes.

Además, a nivel teórico, se puede observar que se pueden vincular las propuestas de filosofía del lenguaje y la teoría de la transferencia. Sobre lo primero, se puede inferir un aspecto de vital importancia para la programática de la investigación: el individuo, al tratar temas generales, pero contextualizados, inconscientemente se encuentra procesando y asimilando información que podrá usar en situaciones que lo ameriten. La constitución misma del tipo de postura estudiada se basa en eso: el proceso de transferencia es inherente a ella. Si la existencia de una intencionalidad es relevante no es el motivo de la investigación desarrollada; sin embargo, cierto nivel de consciencia, en el proceso de redacción, puede servir de ayuda a reflexiones metacognitivas.

Por otro lado, la teoría de la transferencia nos brinda herramientas para comprender cómo romper con el problema de codificación entre lo teórico y lo práctico y, de este modo, lograr el desarrollo de la transferencia. Para Szulanski (1996), dicha codificación se puede lograr por medio del interés. La capacidad de romper el *stickiness* se logra por medio del gusto por lo que se aprende. Lógicamente, en un contexto de capacitaciones, el interés está relacionado con la labor que desempeñará el capacitado. Mientras más su labor se adhiera a funciones vinculadas al subempleo, mayor será la posibilidad de que exista el desinterés. En un ambiente de aprendizaje en educación superior, por otro lado, el interés se vincula con el nexo de lo aprendido con la profesión que desempeña el estudiante. Por ello, los cursos en los que se dificulta con mayor intensidad lo aprendido son los cursos generales que buscan desarrollar competencias transversales que el estudiante no observa que

explícitamente se vinculan con la carrera que están estudiando. En estos casos, es labor, tanto del docente como del estudiante, encontrar los puntos en los que se conecta la profesión con el curso en mención para lograr el desarrollo de la competencia.

En síntesis, la competencia de expresión escrita o de redacción termina siendo de índole teórico práctico y se desarrolla como competencia transversal. Por ello, formaría parte de los conocimientos que, para Szulanski (1996), tienen pocas probabilidades de generar interés en el estudiante. Por otro lado, su posibilidad para desarrollarse en diversos cursos, permite lo que indica Bloom (2007) sobre la nueva contextualización del aprendizaje para corroborar si la transferencia ha sido o no efectiva. Esta situación compleja, que será analizada y detallada en el siguiente capítulo, es necesario mencionarla, ya que permite vincular con la teoría del lenguaje de Wittgenstein (2013). Como se había indicado antes, el proceso de lenguaje se genera de una manera natural. Uno necesita comunicarse, tanto a nivel oral como escrito, para poder desarrollarse y existir a nivel social, cultural e, inclusive, personal. Por ello, esto se debe aprender desde una visión netamente práctica y que sea constantemente modificable. Sin embargo, la pregunta es ¿qué ocurre cuando el ser no considera necesaria la comunicación escrita para aprender?

La respuesta a esta interrogante es que, en cierto momento, necesariamente, así sea de un modo indirecto, el estudiante debe interiorizar el hecho de que si no desarrolla la competencia escrita, le será imposible desarrollar por completo sus aptitudes ni desempeñarse de manera adecuada en un ambiente profesionalizante. Es en esta pequeña brecha donde entran en un importante contacto la necesidad de aprender a comunicarse de manera escrita y el interés por comunicarse. Este nexo, a nivel teórico entre las propuestas de Szulanski (1996), Nonaka y Takeuchi (1995), y Wittgenstein (2013), se evidencia en un

aspecto práctico en el vínculo directo entre la necesidad y el interés. Es decir, el estudiante se interesa por aspectos de un curso porque evidencia que necesita saberlos y comprenderlos para poder desarrollarse profesionalmente. Esta evidenciación implicará la selección de ciertos apartados, suprimir otros y lograr modificar lo aprendido, de modo que se convierte en un aprendizaje interiorizado, aprehendido y propio. Por medio de este proceso se puede afirmar que se ha desarrollado una recontextualización del aprendizaje, lo cual, a su vez, asegura la transferencia.

Lo indicado por los autores anteriores permite, a su vez, inferir que todo proceso de transferencia y aprehensión se debe a cuestiones instintivas y automáticas, las cuales están basadas en la necesidad. Por ello, si bien puede existir una programática y orden para el desarrollo cognitivo de la transferencia, este responde a cuestiones ontológicas y, por ende, no tecnificables.

En síntesis, se puede observar que el estudiante, ante la única posibilidad de dirigir un mensaje a nivel escrito, debe hallar, consciente o inconscientemente, las estrategias necesarias para lograr un adecuado texto. En este escenario complejo, por la materia del curso, existe un marcado interés por emitir un mensaje adecuado, ya que son sus ideas y aportes las que debe plantear y desarrollar. Por otro lado, no en todo el escenario se encuentra la necesidad de emitir un adecuado contenido. En las áreas técnicas, especialmente, existe la posibilidad de desarrollar una redacción que se entienda con ciertos errores de redacción. En este escenario, donde no confluye el interés y la necesidad, es en el que no se desarrolla la transferencia. Por otro lado, en aquellos donde sí se evidencian estos dos fenómenos, existe, a su vez, el escenario en el que si no se logra una adecuada redacción el contenido no se comprende.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

- La capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes (curso Seminario de Investigación) está supeditada al interés y necesidad de enunciarse de modo escrito en el nuevo contexto comunicativo.
- En los textos analizados, la capacidad del estudiante para desarrollar procesos de interpretación del conocimiento teórico aprendido en Lenguaje I en Metodología de la Investigación no se logró porque no existía ni la necesidad ni el interés.
- En los textos analizados, se identificó que la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de interpretación del conocimiento práctico aprendido en Lenguaje I en Metodología de la Investigación se logró cuando se presentó el interés y necesidad por parte del estudiante.
- En los textos evaluados, la capacidad de maleabilidad de aspectos teóricos de lenguaje por parte de los estudiantes de Metodología de la Investigación se produce cuando el estudiante tiene interés para desarrollar un texto formal y la necesidad de su emisión para la comprensión de la investigación que está desarrollando.

- En los textos evaluados, la capacidad de maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos por parte de los estudiantes del curso Seminario de Investigación se debe a que al estudiante le interesa su tema de investigación y necesita enunciarse de manera escrita para que dichas ideas sean entendidas por parte del receptor.

CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES

Existen ciertas recomendaciones que se deben indicar antes de concluir esta investigación.

El proceso de evaluación de la transferencia se puede ejecutar solo para conocimientos de comunicación, escrita y oral, por la base teórica que le ha servido de sustentación. Es por ello que, para extrapolarlo a otros aprendizajes, debería reevaluarse la teoría, especialmente la vinculada al concepto de necesidad.

Se puede afirmar que este análisis es un primer paso para futuras investigaciones que puedan cuantificar el proceso de transferencia, lo cual es esencial para lograr el desarrollo de competencias y, en especial, establecer un modelo adecuado para poder evaluarlas.

Cada uno de los estadios de análisis del instrumento desarrollado, interiorización y aplicación de conocimientos teóricos aprendidos en Lenguaje 1, interiorización, absorción y desarrollo de conocimientos prácticos aprendidos en Lenguaje 1, maleabilidad de conocimientos gramaticales y formales de Lenguaje 1 en contextos y situaciones diferentes y maleabilidad de conocimientos prácticos previos en contextos diferentes, pueden llegar a cuantificarse a partir de la noción de interés y necesidad, pero solo se puede desarrollar en lo referente a la competencia escrita y oral.

A partir de lo desarrollado, es posible establecer una didáctica de la enseñanza del lenguaje basada en los procesos de transferencia indicados anteriormente. Es decir, si se fomenta el interés y la necesidad en la enseñanza del lenguaje, se potenciará significativamente el logro de la competencia de expresión escrita.

Por lo indicado, se puede afirmar que el proceso de transferencia que se ha desarrollado en la presente tesis funciona como una herramienta válida y necesaria para los procesos de evaluación de competencias transversales en la educación superior. Por ello, es necesario que una evaluación descontextualizada sea considerada y efectuada para revisar, evaluar y comprender la posibilidad del logro de una competencia transversal.

Finalmente, es necesario brindar ciertas recomendaciones para futuras investigaciones. En primer lugar, las indagaciones que se desarrollen sobre la expresión oral o escrita deben comprender que el proceso de aprendizaje de estas competencias se produce mientras que exista el interés y la necesidad. Por ello, investigaciones de corte cuantitativo y cualitativo deben incluir estos aspectos para un análisis más completo. Por otro lado, en un espacio más general, es decir, la evaluación en la educación superior, se recomienda que se considere el proceso de recontextualización, es decir, desarrolla evaluaciones posteriores o diferentes al aprendizaje primigenio para que, de esta manera, se comprenda si se ha logrado una aprehensión de lo enseñado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, O. H., & Ramírez, D. A.,S. (2012). ¿Cómo enseñar el área de lenguaje con un enfoque constructivista, utilizando en el aula un computador, un videoprojector e internet? *Revista Educación y Pedagogía*, 24, 219-230.
<http://search.proquest.com/docview/1431279125?accountid=42404>
- Andreu, R.; Sieber, S. (1999). *La gestión integral del conocimiento y del aprendizaje*. Navarra: Instituto Superior de Estudios de Empresa.
- Austin, J.L. (1998) *Cómo hacer cosas con palabras*. México: Siglo XXI
- Ausubel, Novak y Hanesian (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bloom, J. (2007). *Atheoretical model of learning and complexity: Depth, extent, abstraction and transfer*. *Anual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Cassany, D. (1990) *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm
- Cassany, D. (2012). *La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. Las tic en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Editorial Océano.

- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15, 45-61. <http://search.proquest.com/docview/1024792428?accountid=42404>
- Claux, M., Kanashiro, Y., Young, A. Modelos psicológicos de la instrucción (2001). Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/wpcontent/uploads/sites/5/2014/06/Modelos-psicologicos-de-la-instrucci%C3%B3n.pdf>
- Daniilo Martins de, C. C. (2006). Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, 27, 18-28. <http://search.proquest.com/docview/237026732?accountid=42404>
- de Castro, J. M., Daniela, M. D., Roberto, G. D., Dressler, M., & Rodrigo Baroni, d. C. (2013). Critical determinants within knowledge transfer processes: A case study at embrapa. *Revista De Administração Pública*, 47, 1283-1306. <http://search.proquest.com/docview/1643151453?accountid=43860>
- Espinosa, L. A., & Tamayo, A. M. C. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicologico*, 5, 125-138. <http://search.proquest.com/docview/214141213?accountid=42404>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales* 2-96, pp. 35-53.

Gatti, A. E. (2010). La comprensión lectora en profesionales que cursan estudios de postulación: diseño y valoración de una intervención educativa. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana De Lectura*, 31, 42-53.
<http://search.proquest.com/docview/651357551?accountid=42404>.

Gutiérrez, F., Madruga, J. A. G., Elosúa, R., Luque, J. L., & Gárate, M. (2002). Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas. *Acción Psicológica*, 1, 45-68.
<http://search.proquest.com/docview/1240366567?accountid=42404>

Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la Modernidad*. Madrid: Taurus

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jairo Aníbal, M. C., Rafael, A. S., Díaz Pardo, J. C., & Vásquez García, C. A. (2010). *Prácticas lectoras: Comprensión y evaluación. tendencias, estado y proyecciones. Forma y Función*, 23, 145-175.
<http://search.proquest.com/docview/1677569561?accountid=42404>.

Liebowich, F. (2007). *Introducción a la transferencia de conocimientos en proyectos de TI*. CyT 08, 61-68.
<http://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/CyT6/6CyT%2008.pdf>

- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41, 403.
<http://search.proquest.com/docview/1017676228?accountid=42404>
- Martínez-Díaz, E. S., Rodríguez, D.,E., & Díaz, N. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14, 531-555.
<http://search.proquest.com/docview/952876985?accountid=42404>.
- Nieves, F.; Ríos, M; Ruedas, M. (2009). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo*. Investigación y postgrado, 24-2, pp. 181-201.
- Nonaka, I, Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Planeta
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Szulanski, G (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the Transfer of Best Practice within the Firm. *Strategic Management Journal*, 17, 27-43.
- Takayanagui, Axel Didriksson. (2014). The university in a knowledge society: toward a model of transfer of knowledge production and learning. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19, 549-559.
<https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300002>

Trillos-Pacheco, J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios/Hypermedia reading and its impact on reading comprehension among college Students/A leitura hipermedial e sua incidência na compreensão leitora em estudantes universitários. *Palabra - Clave*, 16, 944-992. <http://search.proquest.com/docview/1468675213?accountid=42404>.

Van Dijk, T. y W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York, NY: Academic Press.

Von Hippel, E. (1994). "Sticky Information" and the locus of Problem Solving: Implications for Innovation. *Management Science*, vol. 40, no. 4, pp. 429-439.

Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus Logico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.

ANEXOS

Anexo 1

Guía para el análisis de contenido

Datos del documento a analizar:

Ensayos de investigación: Redacción de un texto para el curso Metodología de la Investigación

Tema del texto o situación comunicativa planteada: Cualquier tema vinculado a la administración de negocios hoteleros o alimenticios

Extensión del documento analizado: Aproximadamente 20000 palabras

Área	Definición	Modo de manifestación del fenómeno			
Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente	Transferencia Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szulanski: 1996)				
Categorías	Definición	Nivel 1 de transferencia	Nivel 2 de transferencia	Nivel 3 de transferencia	Nivel 4 de transferencia
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.	No utiliza aspectos formales aprendidos en el curso de lenguaje en la redacción de su texto de investigación.	Aplica pocos aspectos formales del curso de lenguaje: conectores de orden y signos de puntuación. A su vez, estructura el texto considerando la formulación de ideas principales y la formulación de algunas ideas secundarias.	Aplica ciertos aspectos formales del curso de lenguaje: puntuación y conectores de orden. También, estructura el texto considerando la formulación de ideas principales, secundarias y de algunas terciarias (a nivel básico), en cada párrafo redactado.	Aplica aspectos formales enseñados del curso de lenguaje: puntuación, conectores y uso de referentes. A su vez, estructura y desarrolla el texto considerando una secuencia lógica mediante la formulación y desarrollo de ideas principales, secundarias y terciarias.
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el	Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el	No emplea las estrategias explicativas enseñadas en el curso de Lenguaje	Incorpora pocos aspectos de contenido y uso de las estrategias explicativas desarrolladas en el	Incorpora aspectos de contenido, uso de estrategias explicativas desarrolladas en el	Escribe un texto coherente según la línea temática establecida y relacionada con la intencionalidad de la redacción. Esto se logra mediante la comprensión de las fuentes, demostrada a partir de la precisión y selección pertinente de la información desarrollada.

curso de lenguaje	curso de Lenguaje	al momento de desarrollar los planteamientos del texto de investigación.	curso de lenguaje. Sin embargo, no las aplica de manera coherente en la situación comunicativa tratada.	curso de lenguaje, aplicándolas para que exista cierta coherencia entre estas y la situación comunicativa tratada por medio de un manejo y comprensión de las fuentes leídas.	
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje	Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes	Relaciona constantemente elementos técnicos de redacción: extensión de líneas y oraciones con el desarrollo de la explicación de ideas.	Desarrolla una redacción con constantes digresiones en el desarrollo del texto.	Desarrolla el texto, la mayoría de las ocasiones, sin considerar la extensión de las oraciones o líneas por idea principal y secundaria. Considera relevante, para el texto solicitado, el uso de ideas terciarias.	Omite conocimientos gramaticales que no son relevantes para el contexto comunicativo solicitado. Esta omisión, la cual es consciente, implica la capacidad compleja de descontextualizar y recontextualizar un conocimiento previo en un contexto posterior, donde no es evidente el uso del aprendizaje en cuestión: analiza la situación y desarrolla ideas terciarias cuando es pertinente, no realiza un texto basado en el número de oraciones o líneas por idea principal y secundaria.
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos	Traspaso de conocimientos previos en contextos diferentes. Amerita un acto	En su redacción, desarrolla estrategias explicativas que no se relacionan,	Desarrolla, de manera detallada, estrategias explicativas, pero estas no interactúan con su postura y reflexión	Desarrolla ideas formales y descriptivas (con estrategias explicativas) que interactúan, por	Desarrolla ideas formales y descriptivas (con las estrategias explicativas) que interactúan y permiten sustentar su postura y reflexión de la situación comunicativa

	profundo de selección y descarte.	bajo ningún parámetro, con la postura y reflexión sobre el tema de investigación desarrollado.	sobre el tema de investigación redactado.	momentos, con su postura y reflexión hacia el tema de investigación tratado	solicitada. El desarrollo complejo del aprendizaje amerita el uso de conocimientos para la redacción de un texto descriptivo (el desarrollado en el curso de lenguaje) y la capacidad para descontextualizarlo con el objetivo de desarrollar una redacción donde sustenta un argumento (el desarrollado en el curso Metodología de la Investigación).
--	-----------------------------------	--	---	---	--

Aneo 2: Jurado de expertos – informe de evaluación

Lista de jueces de expertos

EXPERTO	GRADO ACADÉMICO	TIEMPO DE EXPERIENCIA	ESPECIALIDAD	INSTITUCIÓN DONDE LABORA
María de los Ángeles Sánchez Trujillo	Doctora	15 años	Investigación Educativa-docencia de cursos de redacción	UPC/PUCP
Carmita Pilar Vivas Bravo	Magíster	15 años	Docencia de cursos de redacción	UPC/PUCP
Gabriela Luisa Javier Caballero	Bachiller	4 años	Docencia de cursos de redacción e investigación	UPC/ENSAD

Jurado 1: María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú, Magíster en Educación por la misma universidad y Magíster en Educación por la Universidad Marcelino Champagnat. Es docente en la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la UPC.

Ficha para el llenado del experto

Nombre de la experta: María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Título de la investigación: Análisis de los procesos de transferencia de conocimientos de lenguaje en contextos de aprendizaje de cursos formativos

Objetivos de la investigación: Comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes (curso Seminario de Investigación).

En las siguientes líneas, le solicitamos que complete sus observaciones en relación al instrumento planteado, el cual sirve para un análisis de contenido del desarrollo de transferencia del conocimiento de lenguaje en un curso formativo posterior.

A partir de la revisión realizada, he identificado que se han realizado las modificaciones pertinentes para mejorar el diseño del instrumento. Solo tengo algunas sugerencias en cuanto al formato presentado:

- Sugiero unificar la escritura del nombre del curso “Lenguaje”. No en todos los casos la inicial aparece con mayúscula.
- Recomiendo unificar el alineado (algunas veces, está a la izquierda y, en otras, justificado).

Eso es todo lo que tengo que sugerir. Por lo demás, la redacción y precisión de las categorías e indicadores me parecen adecuadas al objetivo que se pretende en la investigación.

Atentamente

María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Doctora en Ciencias de la Educación

Jurado 2: Carmita Pilar Vivas Bravo

Licenciada en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Magíster en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Fue docente de cursos de redacción en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Actualmente, se desempeña como docente de cursos de redacción en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la UPC.

Ficha para el llenado del experto

Nombre de la experta: Pilar Vivas Bravo

Título de la investigación: Análisis de los procesos de transferencia de conocimientos de lenguaje en contextos de aprendizaje de cursos formativos

Objetivos de la investigación: Comprender la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos de transferencia de los conocimientos aprendidos en el curso Lenguaje I en cursos formativos diferentes (curso Seminario de Investigación).

En las siguientes líneas, le solicitamos que complete sus observaciones en relación al instrumento planteado, el cual sirve para un análisis de contenido del desarrollo de transferencia del conocimiento de lenguaje en un curso formativo posterior.

1. En la categoría Interpretación del conocimiento práctico aprendido en CPL1 para Transferencia completa se dice: “Se percibe una coherencia constante en el texto, una comprensión de las fuentes leídas en el curso Seminario de Investigación para la evaluación estudiada.” Considero que debería estar explicado a qué se refiere lo de percibir una coherencia constante en el texto y debería explicitarse cómo esto último se relaciona con la comprensión de fuentes.

La información que se agregaría al ítem observado sería el siguiente: Se percibe una coherencia constante en el texto, la cual consiste en el desarrollo de un texto que mantenga una línea temática establecida y relacionada con la intencionalidad de la redacción a realizar. A su vez, se evidencia una comprensión de las fuentes leídas en el curso Seminario de Investigación para la redacción desarrollada. La relación entre estos dos aspectos se debe a que permiten entender la existencia o no de la capacidad de selección y precisión de la información usada y elaborada.

En relación al primer ítem, encuentro aclaración, pero considero necesario comentar lo siguiente:

1. Siento la redacción un tanto ‘extensa’; creo que podría ser más concreta: ‘texto con una sola línea temática en relación con la intención comunicativa’, por ejemplo.

2. En la parte final se dice: “La relación entre estos dos aspectos se debe a que permiten entender la existencia o no de la capacidad de selección y precisión de la información usada y elaborada”. Al respecto, percibo confusión en dos cuestiones:

1. Cuáles son los dos aspectos
2. “La relación entre estos dos aspectos se debe a que permite entender...” no me parece que sea muy aclarativo. ¿Sería lo mismo decir “la relación entre estos dos aspectos permite entender...”?

Sobre los anteriores comentarios bajo 2 y 3 considero que las aclaraciones son adecuadas.

Jurado 3: Gabriela Luisa Javier Caballero

Bachiller en literatura por la UNMSM. Actualmente, cursa la Maestría en Artes Escénicas por la PUCP. Docente de cursos de redacción en la UPC y coordinadora de cursos de investigación en la Escuela de Arte Dramático.

Anexo 3: Codificación de la redacción parcial de Alberto

Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente		Transferencia				
	Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szulanski: 1996)					
Categorías	Definición	No hay transferencia	Transferencia limitada	Transferencia intermedia	Transferencia completa	
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.	C6 - C10 - C20 -	C2 - C5 - C7 - C8 - C9 - C13 - C18 - C23 - C24 -	C1 - C3 - C4 C12 - C19 - C21 - C22 - C25 - C26 - C27 - C28 -		
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje					
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje	Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes	C29 - C30			C17	
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos					C14 - C15 - C16	
	Traspaso de conocimientos previos en contextos diferentes. Amerita un acto profundo de selección y descarte.					

Anexo 3: Codificación de la redacción final de Alberto Anexo 4: Lista de códigos

Transferencia						
Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente	Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szulanski: 1996)					
Categorías	Definición	No hay transferencia	Transferencia limitada	Transferencia intermedia	Transferencia completa	
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje		C9 - C11	C3 - C4 - C6 - C8 - C10 - C14 - C18 - C19 - C24 - C29 -	C5 - C12 - C13 - C16 - C20 - C21 - C22 - C23 - C25 - C26 - C27 - C28 - C30 -		
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje						
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje					C2-	
		C31 - C32 -				
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos					C1 - C7 - C15 - C17 -	

Anexo 4: Lista de códigos

Lista de códigos				
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje				
Error: Concordancia gramatical				
Error: Puntuación: uso de la coma circunstancial				
Error: Tildación: tilde diacrítica				
Error: Redundancia				
Error: Puntuación: uso de la coma explicativa				
Error: Puntuación: uso del punto seguido				
Error: Escritura de palabras				
Error: Puntuación: coma antes de verbo				
Error: Puntuación: colocación inadecuada e la coma				
Error: Puntuación: uso de coma en lugar de punto seguido				
Error: Puntuación: uso de coma antes de verbo				
Error: Léxico formal				
Error: Puntuación: uso del punto y coma				
Error: tildación reglas generales				
Error: tildación: hiato acentual				
Error: construcción oracional				
Error: Uso de mayúsculas				
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje				
No hay análisis por medio del uso de alguna estrategia				
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje				
Acierto: Omisión de desarrollo de ideas terciarias				
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos				
Acierto: Estrategia de ejemplificación con fin argumentativo				
Acierto: Estrategia de causalidad con fin argumentativo				
Acierto: Estrategia de reformulación con fin argumentativo				
Acierto: Estrategia de reformulación sin fin argumentativo				

Anexo 5: Codificación parcial Karina

Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente	Transferencia Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szulanski: 1996)					
Categorías	Definición	Transferencia nivel 1	Transferencia nivel 2	Transferencia nivel 3	Transferencia nivel 4	
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.	C1 - C34 -	C2 - C3 - C4 - C5 - C9 - C11 - C15 - C16 - C17 - C19 - C28 - C28 - C29 - C35 -	C6 - C10 - C12 - C13 - C14 - C18 - C27 - C31 - C32 - C33 -		
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje			C30		
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje	Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes				C7 - C21 - C25 -	
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos	previos en contextos diferentes. amerita un acto profundo de selección y				C8 - C20 - C22 - C24 - C26	

Anexo 6: Codificación final Karina

<p>Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente</p>	<p>Transferencia Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Seulanski: 1996)</p>					
Categorías	Definición	Transferencia nivel 1	Transferencia nivel 2	Transferencia nivel 3	Transferencia nivel 4	
<p>Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje</p>	<p>Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.</p>	<p>C2 - C4 - C6 - C13 - C18 - C20 -</p>	<p>C1 - C3 - C5 - C9 - C14 - C15 - C16 -</p>	<p>C10 - C11 - C12 - C17 - C19 - C21 - C22 -</p>		
<p>Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje</p>	<p>Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje</p>					
<p>Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje</p>	<p>Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes</p>				<p>C7 - C24 - C26 -</p>	
<p>Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos</p>	<p>Traspaso de conocimientos previos en contextos diferentes. amerita un acto profundo de selección y descarta.</p>				<p>C8 - C23 - C25 -</p>	

Anexo 7: Codificación parcial de Karola

Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente	Transferencia Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szulanski: 1996)					
Categorías	Definición	Transferencia nivel 1	Transferencia nivel 2	Transferencia nivel 3	Transferencia nivel 4	
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.	C2 - C8 - C9 - c18 -	C5 - C11 -	C1 - C3 - C4 - C6 - C7 - c10 - C11 - C12 - c13 - c14 - c17 - c19 -		
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de lenguaje					
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje	Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes	c16 -			C23 -	
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos	previos en contextos diferentes. amerita un acto profundo de selección y	c15 -			C20 - C22 - C24 -	

Anexo 8: Codificación final de Karola

Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente	<p>Transferencia</p> <p>Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szularski: 1996)</p>					
Categorías	Definición	Transferencia nivel 1	Transferencia nivel 2	Transferencia nivel 3	Transferencia nivel 4	
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.	C13 - C12 - C17 -	C1 - C3 - C5 - C20 - C21 -	C4 - C6 - C15 - C16 -		
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje					
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje	Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes				C9 - C14 - C18 -	
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos	Traspaso de conocimientos previos en contextos diferentes. Amerita un acto profundo de selección y descarte.				C2 - C7 - C8 - C10 - C13 - C19 -	

Anexo 9: Codificación parcial de Karlota

Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente	<p>Transferencia</p> <p>Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Szulanski: 1996)</p>					
Categorías	Definición	Transferencia nivel 1	Transferencia nivel 2	Transferencia nivel 3	Transferencia nivel 4	Evaluación
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.	C5 - C20 - C27 -	C1 - C3 - C4 - C7 - C8 - C13 - C15 - C18 - C24 - C25 - C28 -	C2 - C6 - C9 - C12 - C14 - C16 - C17 - C18 - C26 - C29 -		
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje			C19		
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje					C11 - C22 - C31	
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos	Traspaso de conocimientos previos en contextos diferentes. Amerita un acto profundo de selección y descarte.				C10 - C21 - C30	

Anexo 10: Codificación final de Karlota

<p>Procesos de transferencia de conocimientos de relación en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente</p>	<p>Transferencia Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Sculanski: 1996)</p>					
Categorías	Definición	transferencia nivel 1	transferencia nivel 2	transferencia nivel 3	transferencia nivel 4	
<p>Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje</p>	<p>Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.</p>	<p>C1 - C17 - C24 - C30 - C33 - C34 -</p>	<p>C2 - C4 - C5 - C12 - C20 - C21 - C22 - C28 - C31 - C32 - C35 - C36 - C37 -</p>	<p>C3 - C6 - C9 - C10 - C11 - C13 - C14 - C15 - C23 - C25 - C26 -</p>		
<p>Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje</p>	<p>Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje</p>			<p>C8 - C16 - C29 -</p>		
<p>Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje</p>	<p>Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes</p>				<p>C7 - C19 -</p>	
<p>Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos</p>	<p>Traspaso de conocimientos previos en contextos diferentes. amerita un acto profundo de selección y descarta.</p>				<p>C18 - C27 -</p>	

Anexo 11: Codificación parcial de Katty

Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente	Transferencia Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Saulanski: 1996)					
Categorías	Definición	Transferencia nivel 1	Transferencia nivel 2	Transferencia nivel 3	Transferencia nivel 4	
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.	C5 - C14 -	C1 - C2 - C13 - C16 - C18 - C20 - C25 - C26 -	C6 - C7 - C8 - C9 - C10 - C11 - C15 - C17 - C22 - C23 - C24 - C28 - C32 -		
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje	Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje				C3 -	
Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje					C4 -	
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos	previos en contextos diferentes. amerita un acto profundo de selección y				C12 - C19 - C21 - C27 - C29 - C30 - C31 -	

Anexo 12: Codificación final de Katty

<p>Procesos de transferencia de conocimientos de redacción en un contexto posterior temporal y temáticamente diferente</p>	<p>Transferencia Capacidad para percibir y evidenciar un conocimiento, y aplicarlo y modificarlo en contextos diferentes (Soularski: 1996)</p>					
Categorías	Definición	transferencia nivel 1	transferencia nivel 2	transferencia nivel 3	transferencia nivel 4	
<p>Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje</p>	<p>Interiorización y absorción de conocimientos teóricos aprendidos en el curso de Lenguaje, facilidad para comprender y aplicar el fenómeno teórico aprendido.</p>	<p>C4 - C7 - C20 - C25 -</p>	<p>C1 - C2 - C3 - C16 - C27 -</p>	<p>C5 - C8 - C9 - C12 - C15 - C18 - C21 - C26 -</p>		
<p>Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje</p>	<p>Interiorización y absorción de conocimientos prácticos aprendidos en el curso de Lenguaje</p>				<p>C28 -</p>	
<p>Maleabilidad de aspectos teóricos de Lenguaje</p>	<p>Transferencia de conocimientos gramaticales y formales de lenguaje en contextos y situaciones diferentes</p>				<p>C10 - C14 - C22 - C29 -</p>	
<p>Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos</p>	<p>Traspaso de conocimientos previos en contextos diferentes. amerita un acto profundo de selección y descarte.</p>				<p>C6 - C11 - C13 - C17 - C19 - C23 - C24 - C30 -</p>	

Anexo 13: Resultados globales

Resultados	Alberto-parcial	Alberto-final	Karina-parcial	Karina-final	Kariote-parcial	Kariote-final	Karola-parcial	Karola-final	Katy-parcial	Katy-final	Ketty-parcial	Ketty-final
Categorías												
Interpretación del conocimiento teórico aprendido en el curso de lenguaje	Transferencia Nivel 2	Transferencia Nivel 1	Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 2	Transferencia Nivel 2	Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 2	Transferencia Nivel 2	Transferencia Nivel 2	Transferencia Nivel 2
Interpretación del conocimiento práctico aprendido en el curso de lenguaje	Transferencia Nivel 4	Transferencia Nivel 4	Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 4	Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 4					
Maleabilidad de aspectos teóricos de lenguaje	Transferencia Nivel 1	Transferencia Nivel 1	Transferencia Nivel 4									
Maleabilidad de aspectos de contenido vinculados a la producción de textos	Transferencia Nivel 4											

Nominalización	Color
Transferencia Nivel 1	Transferencia Nivel 1
Transferencia Nivel 2	Transferencia Nivel 2
Transferencia Nivel 3	Transferencia Nivel 3
Transferencia Nivel 4	Transferencia Nivel 4

Anexo 14: Evidencias de las producciones analizadas: modelo de análisis de contenido de redacción final de Alberto: subcategoría 1 y 4

4.1 ANTECEDENTES.

A largo de los años, se ha observado como el mundo empresarial ha ido cambiando su concepto con respecto a la calidad. Antiguamente, el concepto de calidad lo trabajan por lo general aquellas empresas dedicadas exclusivamente al servicio, y esto ha ido variando con el tiempo, Pinto (1998) nos dice que “este fenómeno salpica a todos los sectores de nuestra sociedad, desde la agricultura a los servicios, incluida obviamente la industria y sin que podamos olvidar el informativo-documental.”(párr.6). Es por que las empresas de ahora buscan darle lo mejor al cliente y no solo referente al producto sino también poniendo más énfasis en el servicio brindado por el personal, en busca de un concepto clave llamado “satisfacción”. La importancia que genera la calidad en las empresas de distintos sectores, ha conllevado a desarrollar distintos conceptos para el incremento de la misma, tales como la motivación, incentivos y recompensas para cada capital humano encargado de desempeñar estas labores de servicio al cliente.

Usuario
21:42 21 ago. Resolver

C8: Error: Tildación: tilde diacrítica

A partir del documento importado

Usuario
21:42 21 ago. Resolver

C9: Error: Puntuación: uso del punto seguido

A partir del documento importado

Usuario
21:43 21 ago. Resolver

Error: Escritura de palabras

A partir del documento importado

Usuario
21:43 21 ago. Resolver

Error: Escritura de palabras

A partir del documento importado

tipo de categoría con la que cuente el hotel, los hoteles tienen una categoría que va desde una hasta cinco estrellas. Además, el personal del hotel será el principal responsable de la atención hacia nuestro huésped, ayudarlos en todo momento, tratar de solucionar todas sus dudas posibles prestando la máxima atención, ofreciendo un buen servicio.

Dicho esto, se debe resaltar que en el sector hotelero, destacará aquella empresa que brinde un servicio con valor agregado, que pueda ser catalogado como un servicio de calidad por su clientela. Santonomá y Costa “afirma que este escenario implica que la competitividad del establecimiento hotelero, debe focalizarse en la mejora del servicio mediante una mejor calidad de servicio y la búsqueda de elementos diferenciadores” (2007, p.2). Esto es totalmente verdadero, ya que, si bien es cierto, hay mucha competencia en esta industria hotelera en la cual todos venden servicio, una de las formas de destacar es brindar uno de distinguida calidad. Es por eso que, Santamaría y Cadrazco (2008) nos indican que la calidad del servicio cada día aparece con más fuerza en el

Usuario
22:37 21 ago. Resolver

C12: Error: Puntuación: uso de coma en lugar de punto seguido

A partir del documento importado

Usuario
22:37 21 ago. Resolver

C13: Error: Puntuación: uso de la coma explicativa

A partir del documento importado

Usuario
22:38 21 ago. Resolver

C14: Correcto análisis a partir de la estrategia de causalidad: argumentación

A partir del documento importado

Anexo 15: Evidencias de las producciones analizadas: modelo de análisis de contenido de redacción final de Karina: subcategoría 1 y 3

Durante décadas, la agricultura se ha asociado con la producción de cultivos alimentarios esenciales. Sin embargo, en la actualidad, la agricultura se ve relacionada a la silvicultura, los productos lácteos, el cultivo de frutas, aves de corral, apicultura, hongos, arbitrario, entre otros. Estas actividades forman parte de la economía de muchos países, resaltando su importancia en los países en vía de desarrollo.

Comentario [1]: C1: Error: Redundancia

En el Perú la pobreza se concentra en los espacios rurales, donde el 77% de la población es pobre y la mitad de aquella vive en condiciones de pobreza extrema. Según los datos proporcionados por Minagri (2016) la agricultura forma el 7.1% del PBI del país, del cual el 97% es agricultura familiar, en donde más del 83% de los trabajadores agrícolas se dedican a la agricultura familiar. El 15% de la agricultura familiar del país se concentra en Cajamarca, siendo el departamento con mayor porcentaje agrícola del país, siendo también el que tiene mayor porcentaje de pobreza extrema. Según la INEI (2015) el 74,5 % de los productores cajamarquinos que tienen unidades agropecuarias declaran que esta actividad no les produce ingresos suficientes para atender los gastos del hogar o de la empresa., así mismo a nivel provincial, el 84,0 % de los productores agropecuarios mencionan lo mismo. Se puede inferir entonces que la mayor parte de la población con bajos recursos depende de la agricultura familiar para subsistir, para contribuir con la erradicación del hambre y la pobreza de Cajamarca es importante analizar la relación entre la agricultura familiar y el desarrollo sostenible en Cajamarca

Comentario [2]: C2: Error: Puntuación: uso de la coma explicativa

Comentario [3]: C3: Error: Redundancia

Comentario [4]: C4: Error: Puntuación: uso de la coma circunstancial

Anexo 16: Evidencias de las producciones analizadas: modelo de análisis de contenido de redacción final de Karlota: subcategoría 1 y 4

ANTECEDENTES:

Peralta, A. (2016). Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. *Potencialidad del turismo místico en las principales islas – Zona lago de la provincia de Puno*. Juliaca – Perú:

Teniendo como objetivo general conocer la potencialidad del turismo místico en las islas de Puno, se estudiaron estas islas para verificar si la implementación del turismo místico tendría éxito.

En cuanto a la descripción del problema, este surge ya que se creen que las tradiciones y costumbres se están perdiendo y el turismo místico sería una buena forma de recuperarlas.

En esta tesis, se tiene como definición del problema, la respuesta a la necesidad de brindar opciones de diversificación turística.

Se tiene como hipótesis que las islas si permiten el desarrollo del turismo místico, lo cual se confirma con las conclusiones en las cuales el 90 % de encuestados afirman que en la zona si existe potencial para el desarrollo de este.

Además se concluyó que en lugar no cuentan con la infraestructura necesaria para el desarrollo de este tipo de turismo, así como tampoco con la planificación de nuevos productos turísticos.

Como instrumento para esta tesis se realizaron encuestas y revisiones bibliográficas.

Comentario [3]: C3: Error: Concordancia gramatical

Comentario [4]: C4: Error: Tildación; tilde diacrítica

Comentario [5]: C5: Error: Puntuación: uso de la coma circunstancial

El turismo místico es parte del folklore de una cultura, en esta tesis se relaciona la cultura andina con el turismo místico y la potencialidad que este tiene, pero que sin embargo no está explotada al máximo.

Con la modernidad de hoy en día, muchas tradiciones y creencias se van perdiendo, pero con el turismo místico, el cual se va desarrollando cada vez más, estas prácticas pueden seguir prevaleciendo en el tiempo y no perder su importancia, ya que lleva a las personas a conocer su pasado (en caso de turistas nacionales) y ofrece una experiencia innovadora a los turistas extranjeros de poder conocer nuestra cultura de manera diferente.

Comentario [6]: C6: Error: Puntuación: uso de coma en lugar de punto seguido

Comentario [7]: C7: Acierto: Omisión de desarrollo de ideas terciarias

Comentario [8]: C8: Acierto: Estrategia de causalidad sin fin argumentativo

Rivasplata, S., Romero G. (2015). Universidad Privada del Norte. *Práctica del ritual del turismo místico en las provincias de Ascope y Trujillo en la región de la libertad*. Trujillo – Perú:

El objetivo de esta investigación fue descubrir cómo se desarrollan los rituales en el turismo místico en las ciudades de Ascope y Trujillo. Para esto se partió de la problemática general: ¿De qué manera se desarrolla el proceso actual de la práctica de rituales en Ascope y Trujillo?, teniendo como formulación del problema el análisis y descripción de las condiciones de la práctica del turismo místico en estas ciudades.

Anexo 17: Evidencias de las producciones analizadas: modelo de análisis de contenido de la redacción final de Karola: subcategoría 1 y 4

producto turístico, utilizando el marketing de destinos aplicado a las fiestas religiosas. En la tesis de Carreras, Cumpa, Rivero y Vega, realizada en el 2016, se trabaja la idea de gestionar cuatro fiestas religiosas bajo la marca Perú Místico, viendo la factibilidad de aplicar un presupuesto y una estrategia de marketing especializada. Una de sus conclusiones es que “la oferta de valor presentada en el plan de Turismo de Festividades Religiosas debe ser dinámica e ir siempre acompañada de actividades complementarias, pero sin restar protagonismo a la festividad propiamente dicha”; ello debido a que la muchos visitantes, sobretudo los jóvenes, asisten a las fiestas patronales en busca de diversión y desenfreno de manera irresponsable, restándole importancia a las manifestaciones culturales o a la experiencia religiosa de las mismas. Por esto se propone que se incluya, en el paquete turístico, otros atractivos para complementar las actividades sin perjudicar el disfrute de la fiesta, fomentando la conservación de la cultura local. Considerando, especialmente, que la Fiesta de la Virgen del Carmen de Paucartambo fue declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación en abril del 2006 (Ministerio de Cultura).

Comentario [7]: C7: Acierto: Estrategia de ejemplificación con fin argumentativo

Comentario [8]: C8: Acierto: Estrategia de reformulación con fin argumentativo

Comentario [9]: C9: Acierto: Omisión de desarrollo de ideas terciarias

Comentario [10]: C10: Acierto: Estrategia de reformulación con fin argumentativo

Comentario [11]: C11: Error: construcción oracional

Anexo 18: Evidencias de las producciones analizadas: modelo de análisis de contenido de la redacción final de Katy: subcategoría 1 y 4

Las empresas que están comprometidas con el éxito están abiertas a nuevos aprendizajes; **ésto** conduce a generar condiciones para mantener la innovación y el aprendizaje continuo y así dar una estabilidad laboral permanente a sus colaboradores de la empresa. **Esta investigación se toma como referencia, ya que se enfoca en cómo la cultura organizacional está ligada con el aprendizaje continuo y la innovación, lo que permite a la empresa proporcionar ambientes de estabilidad laboral en sus colaboradores.**

Comentario [7]: C7: Error: Glaciado reglas generales

Comentario [8]: C8: Error: Puntuación: uso de coma en lugar de punto seguido

Comentario [9]: C9: Error: Léxico formal

Comentario [10]: C10: Acierto: Omisión de desarrollo de ideas terciarias

Comentario [11]: C11: Acierto: Estrategia de causalidad con fin argumentativo

Para (Fuentes, 2012), en su ensayo “La Cultura Organizacional: Factor Clave de Éxito en las Empresas del siglo XXI” de la Universidad de Cartagena, se enfoca en cómo la cultura organizacional se relaciona con las variables tales como la satisfacción, el capital intelectual, el liderazgo, la motivación, el clima organizacional y la innovación.

Comentario [12]: C12: Error: Concordancia gramatical

Es así que concluye que la cultura organizacional es importante porque permite dar sentido a las actividades de los miembros de una empresa, ayuda a alcanzar las metas que persiguen y los objetivos en común. Se trata de mostrar teorías que ayuden a mejorar las relaciones que se pueden desarrollar a partir de la cultura organizacional como base importante de las organizaciones exitosas. La cultura organizacional es uno

Anexo 19: Evidencias de las producciones analizadas: modelo de análisis de contenido de la redacción final de Ketty: subcategoría 1 y 2

haciéndolo más accesible y a la vez generando un intercambio cultural mucho **mas** directo de lo que podría suceder, si se hubiese alojado en un hospedaje convencional. Considero bastante útil que **en la aplicación de Airbnb** el propietario deba establecer una serie de normas de su hogar y en base a esto, se califique tanto al inquilino como al propietario, para ayudar a las personas que utilizarán la plataforma en el futuro. **Luego reaccioné que aunque Airbnb pueda beneficiar mucho a los residentes con un ingreso adicional y a los visitantes con un precio menor de hospedaje, esta plataforma probablemente estaría alejando a estas personas de los hospedajes tradicionales.** Esta inquietud me motivó a investigar más sobre el tema y descubrí que mi hipótesis era cierta, **Airbnb** está bajando el nivel de ventas de los hospedajes convencionales, pero ¿cuánto? y acaso ¿los afecta en algún otro aspecto?, ¿se está implementando algún plan para solucionar esto? o ¿qué elementos necesitarían corregir los hospedajes tradicionales para satisfacer **mejor que Airbnb, las necesidades de los huéspedes, para atraerlos de vuelta?**, ¿se está llevando a cabo alguna estrategia de prevención para futuros impactos? **{**

Comentario [3]: C3: Error: Tildación: tilde diacrítica

Comentario [4]: C4: Error: Puntuación: uso de la coma circunstancial

Comentario [5]: C5: Análisis sin uso de una estrategia

Comentario [6]: C6: Error: Puntuación: uso de la coma explicativa

Comentario [7]: C7: Error: Puntuación: uso de la coma circunstancial

Comentario [8]: C8: Error: Puntuación: uso del punto seguido