



Revista



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA

educare

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto
Figueroa"*

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

Volumen 20 N° 3

Septiembre – Diciembre 2016

COMPONENTES COGNITIVOS DE EJECUCIÓN EN LA SECCIÓN RESULTADOS
DEL TRABAJO DE ASCENSO A LA
CATEGORÍA TITULAR. CASO UPEL 2005-2009

*IMPLEMENTATION COGNITIVE COMPONENTS OF THE HEADLAND: PROMOTION
TO THE "TITULAR" CATEGORY: UPEL CASE 2005-2009*

ISSN: 2244-7296

✠ Dora Rada*

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Carcas
UPEL-IPC

<u>Trabajo de Investigación</u>	 Roda Rada* UPEL IPC
Recibido:18-05-2016	Aceptado:21-09-2016
RESUMEN	ABSTRACT
<p>El trabajo reporta un extracto de una investigación que procura develar los componentes cognitivos subyacentes en el discurso de los Trabajos de Ascenso a la Categoría Titular (TACT), en docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Se utilizaron técnicas de análisis del discurso; la población documental fue 192 TACT (años 1997 – 2009) y el estrato 35 trabajos (años 2005 – 2009) de donde se eligieron 7; las unidades de análisis fueron los corpus de la Sección Resultados organizados en matrices. Con las categorías se delinearon trayectorias. La triangulación reveló que los Componentes de Ejecución más utilizados fueron de codificación y menos de cotejo y combinación. Se recomienda acompañamiento cognitivo para los docentes que opten ascender en el escalafón.</p> <p>Descriptores: Componentes cognitivos, Trabajo de Ascenso, Resultados de investigación.</p>	<p>The paper reports an excerpt from an investigation that seeks to unveil the cognitive components underlying the discourse of the promotion to the Titular Category (TACT), in teachers of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Speech analysis techniques were used; The documentary population was 192 TACT (years 1997 - 2009) and the 35 research layer (years 2005 - 2009) from which 7 were chosen; The units of analysis were the corpus of the Results Section organized in matrices. With the categories, trajectories were delineated. Triangulation revealed that the most commonly used implementation Components were coding and less used comparison and matching. Cognitive support is recommended for teachers who choose to be promoted.</p> <p>Keywords: Cognitive components. Promotion research, investigation results</p>

* Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM). Licenciada en Educación Mención Dificultades en el Aprendizaje, Especialista en Telemática e Informática en Educación a Distancia, Magíster Scientiarum. Doctora en Educación. Coordinadora Nacional de Investigación UPEL. Fue Coordinadora Nacional de Publicaciones Especiales. Coordinadora Nacional del Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación y de las Unidades de Investigación.

CONTEXTUALIZACIÓN INTRODUCTORIA

El contexto donde se inscribe el fenómeno que captó el interés es la cultura académica, los saberes y conocimientos generados en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) durante la carrera docente y, muy especialmente, las producciones escritas que pudieran hacer emerger procesos cognitivos puestos en juego durante su construcción. La naturaleza del ejercicio competente, así como los principios de organización del conocimiento subyacentes a las habilidades utilizadas por los profesores universitarios cuando resuelven problemas educativos, implica principios cognitivos para organizar sus experiencias, transferirlas y difundirlas como productos culturales.

Es conocido que el desempeño académico ha sido previsto en la Ley de Universidades (1970), mediante el escalafón, el cual se aplica como prescripción para ascender desde la Categoría Instructor hacia Asistente, Agregado, Asociado y Titular. Entre los requerimientos se incluye presentar y aprobar un Trabajo de Ascenso (TA) original e inédito, además del Título de Doctor para el ascenso a Asociado, lo cual impacta al de Titular. En este sentido, el Reglamento del Personal Académico de la UPEL (1998) lo exige en el artículo 83; sin embargo, en las Disposiciones Transitorias acota:

El requisito relativo a la presentación del Título de Doctor para ascender a la categoría de Asociado a que se refiere la Ley de la Materia, las Normas dictadas por el Consejo Nacional de Universidades y las previsiones de este Reglamento, sólo podrá ser exigido al personal académico ordinario a partir del 1º de febrero de 1998 (art. 152).

En torno al cumplimiento reglamentario, y a los fines de conocer sobre el número de docentes de la UPEL que obtuvo el ascenso a la Categoría Titular (CT) entre los años 1997 y 2009, se indagó en el Archivo de la Secretaría. Allí se hallaron los listados según el número de Consejo Universitario donde se expidieron ciento noventa y dos (192) resoluciones para dicha categoría. También se ubicaron datos sobre ascensos de quienes se mantenían rezagados para las categorías Asociado y Titular, aun cuando tuvieron la oportunidad de acogerse al artículo 152. Así, de once (11) docentes, cuatro (4) ascendieron a la Categoría Asociado (CA) y cinco (5) a la de Categoría Titular (CT) sin tener el doctorado. Al momento de hacerlo, otros dos (2) obtuvieron dicho grado académico antes de solicitar la CT; destaca que uno (1) lo hizo posteriormente.

De acuerdo con Bifano (2008), desde el punto de vista volitivo los docentes universitarios que aspiran a la CT, deberían tener una formación académica hasta el grado de Doctor, pero los programas de postgrado no deberían tener como fin facilitar dicha meta, sino formar investigadores y favorecer la búsqueda de soluciones a problemas nuevos, o mayores conocimientos aplicables a necesidades sociales. Cursar el doctorado es un medio para vincular y evaluar las funciones universitarias centrándose en la investigación, ya que en la carrera académica investigar debe ser el eje porque prioriza la creación, la transferencia de conocimiento y la solución de problemas, de allí que “un profesor con buen rendimiento podría llegar a titular en 15 años” (Bishop, 1999, p.45).

Desde el punto de vista normativo, y según establece la Ley de Universidades (1970), cada ascenso posee requisitos específicos que en el caso de la Categoría Titular, “requiere haber sido Profesor Asociado, por lo menos durante cinco años. Los Profesores Titulares durarán en el ejercicio de sus funciones hasta que sean jubilados”(artículo 97). En las Políticas de Investigación de la UPEL (1989), a los TA se les incluye dentro de las manifestaciones de investigación, las cuales son “expresión del esfuerzo intelectual original de los miembros del personal docente...” (p.30).

De allí que Farci y Rangel (2010), al categorizar la productividad investigativa en la UPEL, los ratifican como producto de investigación del área generación de conocimientos. No obstante, Lecuna (2006) sostiene que la preocupación institucional se ha centrado más en los trámites, lo reglamentario, el control de los pasos y procedimientos administrativos para procesar todo lo relativo al ascenso y no en las diferencias según cada tipo, modalidad o nivel de exigencia.

Al delimitar el fenómeno en estudio, se exploró sobre la ubicación en el escalafón de los profesores UPEL. Según la Dirección General de Planificación y Desarrollo (UPEL-DGPD, 2009a), para el año 2009, de los 1.741 docentes activos, 797 (45,77%) eran instructores, 443 (25,44%) asistentes, 301 (17,28%) agregados, 103 (5,91 %) asociados y 97 (5,57 %) titulares. Lo anterior permite afirmar que el ascenso en el escalafón fue de 19,33 puntos porcentuales de diferencia entre instructores y asistentes, de 8,16 puntos entre asistentes y agregados, de 11,37 puntos entre agregados y asociados y de 0,34 entre asociados y titulares. Siendo el rango porcentual entre Agregado y Titular de 40,2 puntos. Pudiera conjeturarse que, tal como lo afirma Becerra (2002), la exigencia se encuentra “en relación directa con la categoría a la cual se aspira ascender” (p.232).

Aparentemente, luego de alcanzar la CT, los docentes mantienen su productividad y se hacen visibles en el contexto institucionalizado local, nacional y global. Ello evidenciaría que en la UPEL se da preeminencia a la investigación como productora de conocimientos para transferir y divulgar contenidos disciplinares (Reglamento General UPEL, 2000). En este sentido, la excelencia de los miembros del Personal Académico se reflejaría en su desempeño durante la carrera profesional, su formación permanente y sus producciones intelectuales. Lo anterior estaría en correspondencia con la concepción que tiene la UPEL sobre los trabajos de ascenso, tal como se colige de documentos institucionales:

1. El Reglamento General de la Universidad (UPEL, 2000), en su artículo 115, prevé las posibilidades de elaborarlos y presentarlos estableciendo lo relativo al escalafón y ubicación del Personal Académico.

2. El Reglamento de Personal Académico (UPEL, 1998) prescribe que para ascender de una categoría académica a otra se requiere presentar y aprobar un trabajo original e inédito, que podrá “ser de carácter experimental, teórico o consistir en un tratado, monografía o texto que suponga una contribución valiosa en la materia” (art. 63). Contempla apoyo para su elaboración al ofrecer “...las facilidades que requiera para realizar dicho trabajo” (art. 65).

3. El Reglamento del Fondo para el Fomento de la Investigación -FONDEIN- (2005) prevé apoyo financiero para su elaboración (Arts. 8,9 y 15, literal e).

4. Las Políticas de Investigación de la UPEL (1989), los incluye en los apartados referidos a: proyectos de investigación, concepción y propósitos de la función y como manifestaciones de investigación. La política 2, literal h, expresa “se normarán las condiciones y proceso para la preparación y evaluación de los trabajos de ascenso, de forma de asegurar la mayor seriedad y rigor científico en el cumplimiento de este requisito” (p.36).

5. Las Normas para la Elaboración y Presentación de los Trabajos de Ascenso (1990) lo conciben como:

...un esfuerzo de creación que demuestra el crecimiento alcanzado por el profesor en el ejercicio de su función académica, particularmente en lo que se refiere al dominio de su especialidad docente y de los métodos de investigación propios de la misma (art. 3).

... inédito, creativo y original, con razonamiento riguroso, exposición sistemática y fundamentación metodológica; con adecuado soporte referencial, realizado individualmente; no haber sido publicado con anterioridad al último ascenso y no

reproducir total o parcialmente trabajos ya elaborados previamente con otros propósitos (art. 4).

... Para el ascenso a Titular, podrá presentarse la Tesis aprobada para el título de Doctor... (art. 8).

6. Las Normas para la Elaboración y Presentación de los Trabajos de Grado de Especialización y de Maestría y las Tesis Doctorales (Resolución N° 98-1941500, del 22-06-1998) constituyen un referente obligado para estructurar los escritos académicos que se someten a evaluación. Estas se incluyen en el manual de similar denominación (UPEL, 2012).

7. El Vicerrectorado de Investigación y Postgrado lo incluye en el criterio “productos relacionados con la actividad de investigación” (UPEL- Comisión Institucional de Revisión y Evaluación de la Investigación, 2005, p. 15).

Lo descrito permite afirmar que el TA posee rasgos distintivos de lo académico como “ámbito particular donde se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado” (Padrón, 1996, p.1); por lo cual se concibe como “prototipo de texto académico” que metodológicamente “es un tipo de discurso que le exige al docente evaluar sus conocimientos” (Fumero, 2008, p. 30), por ser una producción donde se reinterpreta el mundo estudiado que “(...) presenta temas que se exponen a una demanda dialogal en la que el lector es parte integral” (p. 31).

En atención a las ideas expuestas, el Trabajo de Ascenso a la Categoría Titular (TACT) debería poseer las características señaladas con un alto nivel de complejidad por ser la producción escrita de un profesional con 15, o más, años de ejercicio académico, cuya demanda es el argumento y contrargumento de ideas, adoptando posturas consolidadas, convenciendo, persuadiendo y negociando (Ríos, 2004).

El TACT puede considerarse una tarea intelectualmente exigente –TIE- (González, 1998), donde se resuelve una “dificultad presentada cuando a alguien se le plantea una interrogante, al tiempo que se le exige una respuesta o solución” (González, 2002, p. 61). Se le considera como expresión escrita de un experto que revelaría el nivel cognitivo empleado en el acto inteligente de descubrir, construir o reconstruir conocimiento pertinente al campo o especialidad donde su autor se desempeña. Tales consideraciones sugieren la noción de intelectual referida por Morin (1969), la cual se corresponde con el rol social del docente que emerge sobre un fondo cultural bajo la forma de papel político-social.

El compromiso de un profesional que se desempeña como docente de una universidad formadora de otros docentes no es solo con lo social, sino consigo mismo para mediar con excelencia sus conocimientos ante pares más noveles, para que luego éstos reviertan lo aprendido en niveles precedentes. En definitiva, ser intelectual provee de la capacidad para el auto-control cognitivo de adaptarse al medio, inhibir la primera respuesta instintiva, redefinirla y elegir la mejor respuesta. En este sentido, para Sternberg (1997), la persona inteligente posee tres aspectos cognitivos esenciales: el analítico, el sintético o creativo y el práctico, los cuales están representados en la Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana -TTIH- (Sternberg, 1985), mediante tres subsistemas: el contextual, el experiencial y el componencial.

Cognición implica un conjunto de actividades por medio de las cuales es procesada la información y permite conocer: (a) cómo se recibe, selecciona, transforma y organiza la información; (b) cómo se construyen las representaciones de la realidad; y, (c) cómo se elaboran los conocimientos (Ramírez, Rendón y Holguín, 2002). Acciones y representaciones mentales desempeñan un papel central en la organización y realización de las conductas reguladas tanto por el medio interno como por el externo. Tales representaciones se describen en función de símbolos (letras, palabras, números), bosquejos, imágenes, ideas y otras formas (esquemas, marcos, guiones, planos, mapas cognitivos, categorías, estrategias y modelos mentales) que permiten percibir sus interacciones.

Se puede conjeturar que el desarrollo cognitivo alcanzado por un docente universitario durante su carrera puede evidenciarse en el ejercicio de sus funciones y en sus producciones que, al ser analizadas desde enfoques cognitivos, revelarían trazos de los procesos puestos en juego para elaborarlos. Este planteamiento constituye el centro del problema que acá se reporta en virtud de que la UPEL, en sus *Normas para la Elaboración y Presentación de los Trabajos de Ascenso* (Resolución N° 90.92.601 del 14-6-990), estableció que el Trabajo de Ascenso (TA), es:

...un esfuerzo de creación que demuestra el crecimiento alcanzado por el profesor en el ejercicio de su función académica (art. 3);...inédito, creativo y original, con razonamiento riguroso, exposición sistemática y fundamentación metodológica; con adecuado soporte referencial e individual (art. 4).

Es fácil deducir que dicha concepción integra elementos del contexto cultural, la experiencia profesional y la actividad cognitiva que deberían conjugarse en la realización de un trabajo de tal envergadura. Las consideraciones expresadas llevan a suponer que en las proposiciones

contenidas en los discursos escritos de los TACT, elaborados como informes de investigación, podrían revelarse Componentes Cognitivos utilizados para redactarlos. Por ejemplo, en la Sección Resultados emergerían Componentes de Ejecución que permitieron ejecutar los planes contruidos para lograr la adquisición y generación de conocimientos. Se piensa que el registro de los componentes emergentes permitiría revelar una dinámica para trazar trayectorias sobre su contribución en la producción del discurso escrito.

Los argumentos anteriores sustentan el objetivo del reporte de esta investigación, como es: **develar los Componentes de Ejecución en el *corpus* de la Sección Resultados de los Trabajos de Ascenso a la Categoría Titular de la UPEL presentados en el lapso 2005-2009.**

Buscar el sentido de temas referidos a las cogniciones y las posibilidades de reflexionar, crear y recrear, dependen del cuerpo de conocimientos que conecta y organiza conceptos centrales con los contextos de aplicación. Lo cual pudiera favorecer el desarrollo del potencial cognitivo de los docentes universitarios. En este sentido, considero que presentar un punto de vista que posee cierto valor de verdad y puede ser transferible, también lleva implícita la intención de hacer aportes teórico-prácticos que permitan apoyar la resolución de asuntos institucionales.

ÁMBITOS REFERENCIALES

Empírico

El Trabajo de Ascenso, el Trabajo de Grado y la Tesis Doctoral son productos de investigación que contribuyen con la productividad investigativa en el *espacio gnoseológico* de la Educación (Ruíz y Gómez, 2003; Gómez y Ruíz, 2004; Farci, 2007; Farci y Rangel, 2010; Requena, 2007). Se les considera como *tareas intelectualmente exigentes* que requieren procesos cognitivos de nivel bajo, intermedio y global (González, 1998, Nieves, 2006; Hidalgo, 2007). Resultan de la planeación, ejecución y revisión constante para comunicar el conocimiento generado (Rada, 2007a).

Como construcción textual, se espera que en los trabajos de ascenso se encuentren algunos facilitadores de la construcción textual como: a) mantener la estructura textual propia del discurso escrito, b) realizar una planificación que involucre macroestructura, superestructura y formulación de enunciados guía, c) utilizar la capacidad para elaborar esquemas particulares

(Bustamante, 2004). Cada tipo de trabajo de investigación requiere diferente nivel de complejidad (De Rosa, 2012), por ello conceptualizar a los trabajos de ascenso como prototipos de textos académicos permite ofrecer estrategias para su construcción (Fumero, 2005, 2008).

Al construir textos académicos se presentan dificultades como problemas para el dominio de la superestructura y para organizar la información en una macroestructura apropiada, coherente y cohesiva, los cuales aumentan al elaborar las conclusiones y las consecuencias derivadas de la tesis y los argumentos (Bustamante, 2004). En tanto, Serrano de Moreno (2007) también se presenta: a) escaso uso de procesos y estrategias cognitivas para resumir, b) ausencia de la estrategia inferencia en la comprensión y producción escrita del resumen, c) escasa correspondencia entre la elaboración conceptual verbal y la noción subyacente a dicha práctica.

Asimismo según Lúquez, Fernández y Rietveldt (2002) los problemas más significativos se orientan hacia: a) bajo nivel hacia el aprendizaje representacional concreto- práctico, b) carencia de estructura cognitiva que apoye la relación conceptual, sus referentes o significados con las expresiones textuales. También para Sevilla (2009) hay carencia de estrategias cognitivas y metacognitivas para aprehender significativamente contenidos.

En la construcción de discursos argumentativos influyen las diferencias individuales y significados, ya que el autor toma posición con respecto a su trabajo e interactúa con la comunidad científica (Soto, 2002). En este sentido, los expertos imponen su criterio más abiertamente usando más los sujetos personales, eligen más sutilmente los sujetos instanciales-teóricos, influyen en la apreciación que pudieran hacer los lectores y hacen uso estratégico de los elementos para incrementar su efectividad de comunicar (Serrano de Moreno, 2007b; García Romero, 2008; Villegas, 2001). De allí que los novatos parecen preferir conectores contra-argumentativos para incluir argumentos fuertes y especializados y los expertos aquellos que introducen argumentos débiles (Pérez, 2007).

En cuanto al entrenamiento cognitivo, los cursos con enfoque metacognitivo pueden brindar la posibilidad de adquirir conocimiento nuevo sobre las asignaturas, potenciar el aprendizaje significativo utilizando conocimiento previo, y adquirir herramientas metacognitivas que faciliten el uso de estrategias cognitivas de autoaprendizaje (Fedor de Diego, 2002; Mayano, 2002). Aplicar la TTIH favoreció cambios en la búsqueda de ejemplos e ilustraciones apropiadas al contexto, construcción y validación empírica del contenido, así como escritos más consistentes y coherentes (Melbrán y Villar, 2002).

El corolario empírico permitió ubicar al problema en los planos ontológico y axiológico. Se pudo apreciar que los enfoques cognitivos han sido utilizados para analizar discursos y elaborar propuestas que apoyan la redacción de textos académicos con los que se puede descubrir, construir y reconstruir conocimiento como acto personal de inteligencia.

TEÓRICO

Sternberg (2000 a y b) expuso una visión dinámica de la inteligencia al concebirla como mejorable por la vía de la intervención de los procesos mentales y enseñó que procesos usar, cuándo, cómo combinarlos en estrategias que puedan aplicarse y funcionar en la ejecución de tareas que exigen altos niveles de inteligencia. Concluyó que la inteligencia de una persona, con respecto a las tareas o situaciones que demandan una conducta contextualmente inteligente, se evidencia en: (a) su habilidad para tratar con tareas o situaciones relativamente nuevas; (b) el grado de automatización con el cual ejecute las respuestas que la tarea o situación exige; y (c) la experiencia del sujeto en torno a la situación o tarea demandante.

El referido autor, relacionó la inteligencia personal con el mundo interno y el externo al identificar la zona donde la situación o tarea no es enteramente nueva, ni tan conocida como para afrontarla automáticamente de forma exitosa; es allí donde más se evidencia la inteligencia en concordancia con la experiencia. Describió mecanismos de pensamiento que potencialmente son usados en cualquier acto inteligente y especificó los mecanismos mentales (estructuras y procesos cognoscitivos) responsables de la conducta inteligente. El carácter triárquico de la inteligencia humana se manifiesta cuando las tres subteorías: contextual, sintética y componencial se utilizan conjuntamente en la explicación de los actos inteligentes.

En consecuencia, se una acción contextualmente apropiada, emitida en momentos relevantes del continuo experiencial del sujeto, es inteligente en la medida que involucra Componentes Cognitivos. La subteoría componencial relaciona directamente la inteligencia con el mundo interno de la persona y puede dar respuestas al cómo es generada la conducta inteligente, especificando el conjunto potencial de mecanismos mentales que subyacen con independencia del contenido conductual donde es emitida. De ser así, en la presente investigación se asumió que la conducta inteligente es requerida en los momentos de elaboración del trabajo de ascenso.

Los Componentes Cognitivos constituyen la unidad básica de análisis para explicar diferencias individuales en la conducta inteligente por ser mecanismos mentales de procesamiento de

información que operan sobre representaciones internas de objetos o símbolos. Llevan a cabo las siguientes acciones: traducir una salida sensorial en una representación mental, transformar una representación conceptual en otra o traducir una representación mental en una entrada motora. Su clasificación atiende a la función que cumplen: planificar, supervisar, evaluar y tomar decisiones con respecto a la ejecución de una tarea, ejecutar alguna tarea y aprender cosas nuevas. Las funciones permiten diferenciar tres clases de ComCog: (a) metacomponentes; (b) componentes de ejecución; y (c) componentes de adquisición de conocimiento (Sternberg, 1985, 1997).

A su vez, la subteoría componencial trabaja sobre la existencia de tres tipos de procesos que por sus funciones pueden dar evidencia de la tarea ejecutada: (a) el control del procesamiento de la información y la capacidad para monitorearlo y evaluarlo, (b) la ejecución de los planes realizados por los metacomponentes, (c) la codificación y combinación selectiva de la nueva información y la comparación con la información previa. Las concepciones y operaciones relacionadas con los ComCog se resumen en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Mecanismos mentales responsables de la conducta inteligente

DEFINICIÓN	ESTRUCTURAS COGNITIVAS	PROCESOS COGNITIVOS	MECANISMOS
Componentes Cognitivos (mecanismos del pensamiento que potencialmente son usados en cualquier acto inteligente)	A. Metacomponentes	A.1. Monitoreo	A.1.1.Reconocimiento del problema
			A.1.2. Monitoreo de la solución
		A.2. Control	A.2.1.Selección de procesos para resolver el problema
			A.2.2.Selección de la representación u organización
	A.2.3.Selección de estrategias para secuenciar procesos		
		A.2.4.Decisiones para la distribución de recursos intencionales	
	B. Componentes de ejecución o desempeño	B.1. Ejecución de planes	B.1.1. Componentes de codificación
			B.1.2. Componentes de comparación y combinación
			B.1.3.Componentes de respuesta
	C. Componentes de adquisición de conocimiento	C.1.Codificación de conocimiento previo	C.1.1.Codificación selectiva
C.2. Recopilación de nuevo conocimiento		C.2.1.Combinación selectiva	
		C.2.2.Comparación selectiva	

Elaboración propia a partir de: Sternberg R. (1985, 1990 y 1997).

Interesan aquí los Componentes de Ejecución que permiten realizar lo planificado, ejecutar los planes construidos por los metacomponentes al ser usados en la ejecución de varias estrategias

para llevar a cabo una tarea. Tienden a organizarse en etapas de solución de tareas que parecen generales a través de la codificación de estímulos, comparación o combinación entre estímulos y respuestas. Los Componentes de Ejecución (ComE) son clasificados por Sternberg (ob. cit.) en:

- a) *Componentes de codificación*: tienen que ver con la percepción inicial del problema y el acceso a lo almacenado para construir nueva información. Los cambios cualitativos y cuantitativos en la codificación parecen constituir una fuente principal de desarrollo intelectual.
- b) *Inferencias*: descubren relaciones entre objetos y situaciones del problema; se pueden dar por similitud, contraste, subordinación, parte-todo o negación.
- c) *Relaciones entre relaciones*: perciben las relaciones superiores entre las inferiores, permiten resolver analogías complejas.
- d) *Componentes de comparación y combinación*: están involucrados en el cotejo de información al decidir sobre lo más idóneo para la solución.
- e) *Componentes de respuesta o de aplicación*: aplican una relación previamente inferida al responder efectivamente a tareas y situaciones nuevas aplicando relaciones previas.
- f) *Justificación*: se utilizan cuando las alternativas de respuesta disponibles no son correctas y se debe elegir la mejor.

Pragmático

La Lingüística Cognitiva permitió entender la correspondencia del pensamiento conceptual, la experiencia corpórea y la estructura lingüística que propicia la descripción de contenidos reales de la cognición, mediante enunciados y textos de usuarios sociales, sus intenciones, propósitos, inferencias y subjetividad (Langacker, en Cuenca y Hilferty, 1999).

Desde esta perspectiva Fumero (2008 a, b), considera al texto académico como un tipo de discurso que resulta de la unión de competencias y secuencias para reinterpretar el mundo o reflexionar sobre un tema. Lo concibe como prototipo de otros textos cuya pertinencia se atribuye a la eficacia del producto y lo caracteriza como de orden argumentativo por las exigencias de la comunidad que valorará su contenido para dar un reconocimiento. Incluye dentro del prototipo a ponencias, ensayos de divulgación, trabajos de grado, tesis y trabajos de ascenso.

Desde esta perspectiva Jociles, (2007), afirma que el Análisis del Discurso posee técnicas que funcionan como instrumentos conceptuales para descomponer el discurso con el propósito de que emerja lo que el investigador quiere estudiar. Dentro del proceso de análisis se evidencia el papel activo de las técnicas y la perspectiva teórica así como las experiencias, saberes, actitudes y emociones de quien las utiliza. Las unidades de análisis se configuran utilizando instrumentos conceptuales con los cuales se identifican, las muestras se saturan tomando en cuenta tres dimensiones: la referencial, la expresiva y la pragmática.

La primera dimensión alude a una realidad extra discursiva, que en el caso del presente trabajo sería la de los Componentes de Ejecución (ComE). La expresiva es acción discursiva producto de una subjetividad específica que relaciona las propiedades del discurso con el contexto de quien lo enuncia, en este caso la especificidad del trabajo de ascenso (TA).

Mientras que la dimensión pragmática es la capacidad de inducir conductas o procesos acordes con el discurso y permite captar los efectos que él ocasiona en quien lo recibe; esta sería la dimensión propia del discurso argumentativo como parte sustantiva de los textos académicos de alto nivel cognitivo. De manera tal que, en el análisis retórico lo que se analiza son los fenómenos referidos por el discurso haciendo un análisis semiótico de ellos según aparecen en el texto en su contexto.

Para Jociles (ob., cit.), la propuesta de Ibañez sobre análisis de los discursos argumentativos se justifica por varias razones:

- a) Se considera una relación sistemática de los aspectos del discurso a los que el investigador debe prestar atención usando diferentes técnicas apropiadas a cada uno;
- b) Exige sistematicidad y amplitud al tomar en cuenta un mayor número de aspectos de la muestra para abordarla desde varios puntos de vista y prestar atención a estructuras elementales, a los argumentos que esgrime y los símbolos o valores a los cuales apela;
- c) Examina el discurso en su contexto y es aplicable a varias disciplinas; analiza la eficacia simbólica de la dimensión pre formativa (que incluye al discurso, su autor y la audiencia) a través de tres niveles: el nuclear, el autónomo y el total o *sýnnomo*.

Por otra parte, a fin de fundamentar lo prescrito para los trabajos de ascenso, se revisaron reglamentos, normativas institucionales y el Manual para la Elaboración de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría, y Tesis Doctorales -MTGEMTD- (UPEL, 2012), el cual, por

corresponderse con estándares internacionales, sirve de guía para presentar trabajos académicos escritos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

METÓDICA

De acuerdo con Fumero (2005), los estudios que tratan sobre las intenciones del lenguaje, sólo deberían abordarse desde la Fenomenología y la Hermenéutica, la cual pone a prueba sus reglas de consenso y estándares de verdad en la interpretación del sentido del fenómeno en estudio (Bauman, 2002).

Para llegar a la interpretación se utilizaron los niveles de análisis: nuclear, autónomo y total. Se siguió un enfoque sistémico-cualitativo (Martínez, 2012), por la doble característica de estructura y función dinámica que poseen los Componentes Cognitivos que pudieran subyacer en los documentos escritos. Los documentos permiten conocer mejor lo que son o hacen sus autores y sobre el contexto donde actúan (Maldonado, 2000). Para este autor los TA pueden considerarse documentos oficiales porque dan cuenta de la actuación profesional de quien los elabora y pueden revelar aspectos importantes sobre la cultura institucional.

Fuentes de Información

Población de Trabajos de Ascenso a la Categoría Titular de la UPEL

Al indagar sobre la población documental (ejemplares de los trabajos de ascenso), se encontró evidencia del estatus legal de todos los ascensos de los Miembros del Personal Académico en el Archivo Central de la Secretaría de la UPEL, sección Ascensos en el Escalafón. Posteriormente, en el archivo digital de la Coordinación Nacional del Área de Publicaciones Especiales se localizaron datos que permitieron conocer sobre el total de trabajos presentados para la Categoría Titular (CT), lo cual llevó a delimitar la población de Trabajos de Ascenso a la Categoría Titular (TACT), sobre la base de listados y resoluciones correspondientes a las respectivas sesiones del Consejo Universitario.

Luego se localizaron los documentos físicos en la Secretaría y en el Centro de Documentación e Información Educativa de la UPEL (CENDIE), donde pueden ser consultados por los lectores interesados. En general se encontró que entre los años 1997 y 2009, según las resoluciones respectivas, ascendieron a la CT ciento noventa y seis (196) docentes; sin embargo sólo se localizaron ciento noventa y dos (192) ejemplares.

De los 196 ascensos de los años 1998 y 1999, se movilizaron en el escalafón ochenta y nueve (89) profesores, que representaban 45,41% del total hasta el 2009, se apreció que ese lapso fue determinante para que los docentes que ya tenían la Categoría Asociado pasaran a la de Titular acogiéndose al artículo 152 del Reglamento del Personal Académico (1998):

El requisito relativo a la presentación del Título de Doctor para ascender a la Categoría de Asociado..., sólo podrá ser exigido al personal académico ordinario a partir del 1° de febrero de 1998.

En el lapso 2005-2009, hubo 41 ascensos a la Categoría Titular, lo cual representó el 20,09% del total acumulado en 12 años. Aparentemente se hace lento el ascenso a la última categoría.

Estrato Poblacional

Como estrato se escogió el lapso 2005 - 2009, considerando las gestiones: a) de las Autoridades Rectorales 2005-2009, b) de la Comisión Revisora de Expedientes de Ascenso (desde la sesión N° 274 del Consejo Universitario. Resolución N° 2005.274.1834.16). En el proceso de selección se apreció que de los cuarenta y un ejemplares (41), tres (03) no fueron localizados, uno (01) fue presentado por dos (02) docentes y uno (01) se redactó en ingles, de allí que el estrato se conformó con treinta y cinco (35) TACT, que corresponde al 18,22% del total general, dicho porcentaje se estableció como criterio de representatividad muestral con respecto a las sedes UPEL. (Ver Cuadro 2).

Cuadro 6

Número de TACT, julio 2005-diciembre 2009, según representatividad de las sedes UPEL

<i>N°</i>	<i>Sede</i>	<i>Siglas</i>	<i>f</i>	<i>18,22% por instituto</i>	<i>Reperenta- tividad</i>
01	Instituto Pedagógico de Caracas	IPC	(15 - 5)=10	1,82	2
02	Instituto Pedagógico de Barquisimeto	IPB	6	1,09	1
03	Instituto Pedagógico de Maracay	IPMRAE L	3	0,55	1
04	Instituto Pedagógico de Maturín	IPM	4	0,73	1
05	Instituto Pedagógico de Miranda	IPMJMS M	5	0,91	1
06	Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio	IMPM	4	0,73	1

07	Instituto Pedagógico Rural El Mácaro	IPREM	0	--	0
08	Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio	IPRGR	2	0,36	0
09	Sede Rectoral	SR	1	0,18	0
	Total		35	6,37	7

Fuente: Archivos de la Secretaría UPEL, 2009.

La Muestra

Para conformar la muestra se usaron los siguientes los criterios:

1. representatividad del 18,22%, por sede;
2. presentación ajustada al Reglamento del Personal Académico de la UPEL (1998), las Normas para la Presentación y Elaboración de Trabajos de Ascenso (Resolución 90.92.601) y el Manual de Trabajos de Grado de Especialización y de Maestría, y Tesis Doctorales (UPEL, 2012);
3. elaboración como informe de investigación y;
4. según contingencia ya que la selección final de los documentos fue al azar.

Aplicar el primer criterio a los treinta y cinco (35) ejemplares de TACT resultó en 6,37 y por posible defecto en los subtotales se eligieron siete (07) trabajos. Para el segundo criterio, se revisó someramente el aspecto físico de los 35 TACT y se desestimaron dos (2) porque en la portada se identificaba otra universidad. Según el tercer criterio dos (2) trabajos tenían discursos en ingles y otros dos (2) eran biografías comentadas. De los veintinueve (29) TACT, que cumplían físicamente con los criterios establecidos, se seleccionaron al azar los siete (7) ejemplares para la muestra, quedando representados seis (06) institutos de los ocho (08) que conforman la UPEL. A cada documento se le identificó con un código según sede y el año en que fue expedida la resolución de ascenso: TACT-IPC-2006, TACT-IPMAT-2007, TACT-IPC-2007, TACT-IMPM-2007, TACT-IPMJMSM-2007, TACT-IPB-2007 y TACT-IPMRAEL-2009.

Los contextos de aplicación se refieren a: Educación Inicial uno (01), Educación Básica tres (03), Educación Superior dos (02), Ciencias Biológicas uno (01). Es interesante destacar la visibilidad de los autores: a) en el Registro de Investigación y Postgrado (RAIP-UPEL, 2009), se localizaron cinco (05) fichas lo cual representó el 71.42%. También se confirmó que los mismos pertenecieron al Programa de Estímulo de los Investigadores -PPI (UPEL, 2009b). Igualmente se

pudo confirmar que tres (03) de los TACT de la muestra sirvieron para elaborar artículos para revistas científicas.

Abordaje Cualitativo

Sobre la base de estudios de trabajos de investigación Valarino (2000), sugirió el abordaje cualitativo, especialmente el meta-análisis para indagar elementos como: tipo, nivel, estrategias, foco, contexto, método, técnicas de recolección y análisis de datos, tipo de publicación, fuentes de financiamiento, tipo de evento donde se presentó y etapa de presentación. Estos elementos fueron considerados al momento de confeccionar las matrices con las que se dio significados contextuales a la información recabada en cada *corpus* analizado.

Corpus

El *corpus*, según Padrón (1996), consiste en el “inventario de manifestaciones, realizaciones o ejecuciones observables que al ser analizadas, manipuladas o procesadas, generan información acerca de alguna incógnita” (p. 129). En el caso que nos ocupa, los *corpus* constituyeron las unidades de análisis de los TACT, en este caso la Sección Resultados. Se consideró que en ella podían revelarse los Componentes Cognitivos de ejecución utilizados, en correspondencia con el contexto y la experiencia académica del autor. Para ello se ubicaron proposiciones donde se buscó develar estructuras y procesos subyacentes que aclaran niveles de comunicación. De allí se hizo emerger los sentidos posible y latente del texto (Martínez, 2002), lo cual se interpretó como Componentes de Ejecución o desempeño.

Técnicas de Análisis del Discurso

El análisis mediante matrices de elementos (Barrera, 2007) permitió indagar lo evidente, explícito, tácito e implícito en los discursos de las unidad selecciona. Es decir, de las evidencias textuales se hizo emerger lo “que se encuentra plegado” (p. 90) para que se revele o desvele el fenómeno oculto, en este caso los Componentes de Ejecución. En este orden de ideas, para el análisis de los Resultados se utilizaron los niveles autónomo y total.

a) Nivel autónomo: se usa para la descomposición de la muestra en diferentes discursos o textos que pueden relacionarse con distintos “ethos”, se establece la relación de las propiedades internas y externas.

b) Nivel total o *sýnnomo*: permite recuperar la unidad del discurso e interpretar la relación dialéctica entre sujeto-discurso-contexto.

Instrumentos conceptuales para la indagación hermenéutica

El interés se centró especialmente en la aparición de cada estructura y proceso cognitivo, lo cual no puede ser previamente conocido por pertenecer al “orden implicado” (Bhom, en Weber, 2001, p. 67). La confección de las matrices se sustentó teóricamente en criterios, subcriterios y dominios cognitivos, mientras que la indagación hermenéutica se basó en las teorías de servicio del ámbito pragmático. El Análisis del Discurso, cuya finalidad es recuperar la unidad discursiva e interpretar la relación dialéctica entre discurso y contexto, sirvió para procesar la información seleccionando proposiciones con sentido donde se intuyó la presencia de Componentes de Ejecución (ComE). El procesamiento manual de los discursos contenidos en los *corpus* de la Sección Resultados resultó en proposiciones que se vaciaron en la Matriz de Componentes de Ejecución para categorizar patrones emergentes.

HALLAZGOS

En la Sección Resultados de los TACT se buscó develar proposiciones que exhibieran el conocimiento general logrado en cada trabajo de ascenso, como formas de codificación, comparación, combinación y respuesta a tareas o situaciones previstas mediante los objetivos. Para ello se realizó un análisis de los discursos a nivel autónomo, lo cual permitió discutir integralmente sobre los resultados del presente estudio. Como información curiosa se observó que un solo TACT, presentó la Sección Discusión, a pesar de que el MTGEMTD (2012), refiere que los informes de investigación deben contener resultados, discusión y conclusiones.

Análisis autónomo de la Sección Resultados de los TACT

El nivel autónomo se usó para descomponer los *corpus* en diferentes discursos que pueden asociarse a distintos modos de escribir y establecer relaciones. En la Sección Resultados se seleccionaron los *corpus* donde se discutía sobre los datos hallados. La decisión se basó en que es allí donde se pueden revelar Componentes de Ejecución (ComE.), que según Sternberg (1985, 1992), los que aparentan ser más importantes son: la codificación, la comparación, la inferencia, las relaciones entre relaciones, la aplicación y la justificación.

Análisis de la Sección Resultados del TACT-IPC-2006

Se interpretó que los ComE, subyacentes en el discurso eran:

Componentes de codificación de estímulos: se reveló uno (01) de percepción inicial, uno (01) de almacenamiento de nueva información y dos (02) de cambios cualitativos en la codificación. Según la teoría estos últimos son fuente principal de desarrollo intelectual.

Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: aparecieron tres (03) de combinaciones por similitud y dos (02) comparaciones por inducción.

Componentes de respuestas: se develaron cinco (05) de justificación y seis (06) de aplicación de relaciones previas sobre saberes de la autora, no de los hallazgos. Esto puede atribuirse a que el modelo presentado como respuesta al problema se elaboró como posible solución a largo plazo.

En general aparecieron veinte (20) componentes: cuatro (04) de codificación, cinco (05) de combinación y comparación y once (11) de respuesta.

Análisis de la Sección Resultados del TACT-IPMAT-2007

Se revelaron:

a) Componentes de codificación de estímulos: se usaron quince (15) cuadros como forma de almacenamiento de datos cuantitativos.

b) Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: se usaron once (11) componentes de cotejo por inferencia y tres (03) por deducción; en cuanto a combinación se reveló uno (01) por contraste.

c) Componentes de respuestas: se develaron doce (12) componentes de justificación.

Análisis de la Sección Resultados del TACT-IPC-2007

Se develaron Componentes de Ejecución, de la forma siguiente:

a) Componentes de codificación de estímulos: cinco (05) evidencias de percepción inicial con lo cual se aprecia la naturaleza compleja del problema; cuarenta y tres (43) formas de almacenamiento de nueva información, la cual se realizó mediante seis (06) cuadros, treinta y siete (37) láminas y trescientas tres (303) figuras para argumentar lo escrito. Se revelaron nueve (09) cambios cualitativos en la codificación, que según Sternberg (1985), evidencia desarrollo intelectual.

b) Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: aparecieron catorce (14) distribuidos en: seis (06) de combinación, dos (02) de contraste, tres (03) de similitud y

uno (01 de subordinación; en cuanto al cotejo de información se revelaron nueve (09): una (01) negación, seis (06) analogías y dos (02) deducciones.

c) Componentes de respuestas: se develaron cuatro (04) respuestas efectivas a situaciones nuevas y tres (03) de aplicación de relación de relaciones para construir la clave propuesta en el problema.

Análisis de la Sección Resultados del TACT-IMPM-2007

Los ComE, subyacentes fueron:

a) Componentes de codificación de estímulos: una (01) manifestación de percepción inicial que exponía solo la discusión teórica a pesar de que se confrontó con las respuestas de las entrevistas. El almacenamiento de nueva información se realizó con cuatro (04) matrices cualitativas; se reveló un componente sobre cambios cualitativos en la codificación.

b) Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: aparecieron catorce (14) de cotejo de información: seis (06) de deducción, tres (03) de negación, dos (02) de inducción, dos (02) de inferencia y uno (01) por analogía. En cuanto a los de combinación se revelaron diez (10): ocho (08) de contraste y dos (02) de subordinación.

c) Componentes de respuestas: se desvelaron seis (06): dos (02) de respuesta efectiva a nuevas situaciones y tres (03) de aplicación de relaciones previas y una (01) de justificación.

Análisis de la Sección Resultados del TACT-IPMJMSM-2007

Se encontró lo siguiente:

a) Componentes de codificación de estímulos: uno (01) de percepción inicial, el cual refiere a la observación como medio para abordar la naturaleza del problema.

b) Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: aparecieron seis (06): tres (03) de deducción, dos (02) de contraste y uno (01) de similitud.

c) Componentes de respuestas: se develaron nueve (09): tres (03) de respuestas efectivas, tres (03) de aplicación de relaciones previas y tres (03) de justificación.

Análisis de la Sección Resultados del TACT-IPB-2007

Se reveló lo que sigue:

- a) Componentes de codificación de estímulos: como percepción inicial se reveló un (01) intento de conocer y se usaron nueve (09) cuadros para el almacenamiento de la nueva información.
- b) Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: aparecieron tres (03) comparaciones o cotejo de información por inducción y dos (02) comparaciones por inferencia..

Análisis de la Sección Resultados del TACT- IPMRAEL-2009

Acá se encontró:

- a) Componentes de codificación de estímulos: tres (03) de percepción inicial y un (01) cambio cualitativo en la codificación.
- b) Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: aparecieron cuatro (04) de combinación, uno (01) por contraste y tres (03) por subordinación; se revelaron cinco (05) de cotejo por analogía.
- c) Componentes de respuestas: cuatro (04) respuestas a nuevas situaciones, siete (07) aplicaciones de relaciones previas, una (01) relación de relaciones representada en forma de mandala.

En el TACT-IPMRAEL-2009, en veinticinco (25) ocasiones se utilizaron componentes de ejecución, discriminados en cuatro (04) de codificación, nueve (09) de combinación y comparación, y doce (12) de respuesta.

En general, la información de los análisis de la Sección Resultados, permitió revelar doscientos treinta y siete (237) ComE, discriminados así: TACT-IPC-2006 = 20; TACT-IPMAT-2007 = 42; TACT-IPC-2007 = 83; TACT-IMPM-2007 = 36; TACT-IPMJMSM-2007 = 16; TACT-IPB-2007 = 15; TACT-IPMRAEL-2009 = 25. De dichas frecuencias se buscó el punto medio de ejecución (33,85) y se concentró que tres (03) revelaron mayor empleo de procesos de orden superior y cuatro (04) menor uso para la solución de los problemas propuestos.

DISCUSIÓN SOBRE LA SECCIÓN RESULTADOS

El discurso de la Sección Resultados en cada TACT, tiene un modo especial ya que atiende al paradigma, interés o experiencia de quien lo realizó, porque los Componentes de Ejecución son responsables de las acciones que coordinadamente llevan a resolver el problema propuesto por los metacomponentes, por tanto, su uso o no, está en función del tipo, exigencia y contenido del problema, lo cual marca diferencias en los discursos. En lo contextual, según los manuales de

investigación, los elementos característicos de los resultados deben ser: enfatizar los datos y la información nueva, resaltar los hallazgos, discutirlos e interpretarlos.

Al desglosar los grupos de componentes develados en los discursos se interpretó lo siguiente:

a) Componentes de codificación de estímulos: se revelaron noventa y seis (96), de los cuales cincuenta y siete (57) pertenecían a un trabajo y treinta y nueve (39) a los seis restantes. En promedio el resultado fue 13,71 puntos; lo cual permite afirmar que dos (02) lo superaron y cinco (05) no. Los promedios de uso de cada categoría de este componente fueron: a) percepción inicial 1,71; b) cambios cualitativos en la codificación 1,71; y c) almacenamiento de información nueva 10,29. De acuerdo con Sternberg (1985), con la codificación se percibe la naturaleza del problema y se accede a información de la memoria a largo plazo pertinente a la solución. Los cambios cualitativos emergieron en cuatro (04) TACT, que, según el citado autor, son fuente principal de desarrollo intelectual.

b) Componentes de comparación y combinación entre estímulos y respuestas: entre los siete *corpus*, aparecieron setenta y nueve (79), lo cual arrojó un promedio de 11,29 puntos; es decir, tres (03) quedaron por encima y cuatro (04) por debajo. Los componentes de combinación emergieron veintisiete (27) veces así: catorce (14) de contraste de información, seis (06) de subordinación y siete (07) de similitud. Los promedios respectivos fueron: 2; 0,85 y 1. Los de comparación fueron los que más de revelaron -cincuenta y dos- (52), con ellos se cotejan alternativas de solución y se toman decisiones hacia la más favorable o idónea; mientras que emergieron catorce (14) deducciones, doce (12) analogías, siete (07) inducciones, quince (15) inferencias y cuatro (04) negaciones. Los promedios fueron: 2; 1,71; 1; 2,14 y 0,57 respectivamente.

c) Componentes de respuestas: se develaron cincuenta y siete (57) respuestas, cuyo promedio fue 8,14 puntos, lo cual permite afirmar que cuatro (04) TACT lo superaron y tres (03) no. Del resultado, trece (13) se interpretaron como respuestas a nuevas situaciones y veintiuno (21) como justificación. Los promedios respectivos fueron: 1,85 y 3 puntos. En cuanto al proceso que implica la aplicación de relaciones que ya antes habían sido inferidas, se develaron diecinueve (19); como relaciones entre relaciones emergieron cuatro (04), con ellas se perciben relaciones de orden superior entre otras de orden inferior y conllevan la resolución de problemas de analogías complejas. De estos dos procesos los promedios respectivos fueron: 2,71 y 0,57.

Centrando la discusión desde la Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana (TTIH, Sternberg, 1985, 1997, 2000), el componente más utilizado fue la codificación proceso con el cual se

recopilan datos e información nueva. El menos usado fue el de cotejo y combinación lo que repercutiría en las facultades para resaltar los hallazgos y discutirlos a la luz de los antecedentes y la teoría. A su vez, este desempeño impactaría en la interpretación y la respuesta que confirme-rechace hipótesis, persuada sobre la validez de los resultados, o se asocie al núcleo teórico de la disciplina que fundamenta la investigación realizada (Mayano, 2002), lo cual pudiera ser la razón del mayor uso de la justificación como manera de buscar una respuesta que brinde cierto nivel de satisfacción.

Es importante resaltar que donde emergieron más componentes de combinación y comparación se apreció mayor estructuración discursiva lógica-formal ya que la selección de procesos de solución debería ser clave para elaborar mejores respuestas porque permitirían decidir en qué proporción emplearlos secuencial o paralelamente.

Desde la Lingüística Cognitiva de Cuenca y Hilferty (1999), los elementos prototípicos de la Sección Resultados en un Trabajo de Ascenso a la Categoría Titular serían: el almacenamiento de datos o información nueva, el cotejo de información y la interpretación de los hallazgos. Como elementos periféricos estaría la percepción de relaciones de orden superior entre las de orden inferior para construir soluciones complejas, con lo cual se pondría en evidencia el esfuerzo personal, la originalidad y creatividad del TACT elaborado, requisito expresado en el Reglamento del Personal Académico (UPEL, 1998) para este tipo de producto investigativo.

Análisis Total o Discusión General

El análisis autónomo donde emergieron 237 Componentes de Ejecución permitió trazar trayectorias que seguían una tendencia decreciente; es decir, no se mantuvo la expectativa sobre el uso de componentes más complejos para afirmar que la mayoría de los discursos analizados pudieran considerarse tareas intelectualmente exigentes –TIE- en términos de González (1998, 2000). Dicha tendencia puede interpretarse como falta de hallazgos significativos, o poca disponibilidad de tiempo para completar la tarea y consignarla, en virtud de que el pico de la trayectoria ubicado hacia el final corresponde a la justificación, mecanismo con el cual se trata de modular la falta de una mejor respuesta.

Al recuperar la unidad dialéctica discurso-contexto, los ComE emergentes en la Sección Resultados se interpretaron como esfuerzo para buscar las soluciones previstas en los objetivos; sin embargo, el énfasis recayó en los de codificación (0,41%) con la profusión de cuadros para recopilar datos e información nueva que luego se comparó y combinó(0,35%) para presentar los

hallazgos. Sin embargo, aparentemente no impactaron cualitativamente en los componentes de respuesta (0,24%), pues la justificación fue usada más (0,37%) que la respuesta efectiva (0,25%), la aplicación de relaciones (0,36%) y la relación de relaciones 0.02. Se puede afirmar que a pesar de que los ComE fueron usados con prolijidad, pareciera que los esfuerzos iniciales de codificación y de comparación no impactaron con fuerza en las respuestas.

CONCLUSIONES

En los discursos de la Sección Análisis de Resultados en los Trabajos de Ascenso a la Categoría Titular UPEL 2005-2009, se revelaron Componentes de Ejecución con los cuales se lograron parcialmente los planes construidos. Los más utilizados fueron los de codificación y menos los de cotejo y combinación; entre los componentes de respuesta el tipo más usado fue la justificación y menos el de relación de relaciones.

Como trayectoria se interpretó que los Componentes de Ejecución siguieron una tendencia irregular y decreciente donde predominaron procesos cognitivos para acceder a información de la memoria a largo plazo pero muy poco uso de relaciones de orden superior que permitieran la resolución de problemas de analogías complejas. Esto puede ser lo que llevó al mayor uso de la justificación como respuesta.

RECOMENDACIONES

- a) Elaborar e implantar planes sistemáticos de formación de carrera con enfoques cognitivos que faciliten la adquisición de componentes de ejecución para elaborar los Resultados de los trabajos de ascenso según el nivel de realización, complejidad y exigencia de la categoría a optar.
- b) Elaborar e implantar criterios cognitivos con indicadores cualitativos para evaluar los trabajos de ascenso de acuerdo con la categoría del escalafón.

REFERENCIAS

Avilán, A. (2007). Sobre Escritura Universitaria en Venezuela. En M. García Romero (Comp.) *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. [Libro en línea]. Universidad de Los Andes Táchira. Disponible: <http://www.escrituraacademica.com/documentos/libro.pdf> (pp. 33-63). [Consulta: 2008, septiembre 3].

- Barrera, F 2007. *Técnicas de Análisis en Investigación. Técnicas de análisis cualitativo: análisis semántico, de signos, significados y significaciones*. Caracas: Quiron- Ciea-Sypal.
- Bauman, Z. (2002). *La Hermenéutica y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Becerra, A. (2002). *Thesaurus de la Investigación Académica Universitaria*. Caracas: Imprenta de la UPEL- Instituto Pedagógico de Caracas.
- Bifano, C. (2008). *Investigación y Calidad de los Postgrados*. [Documento en línea]. Conferencia dictada en las Jornadas de Calidad y Pertinencia de la Investigación y el Postgrado de la UPEL. Tucacas, Falcón. Disponible: <http://150.187.142.211/documentos/documento.php?id=95> [Consulta: 2008, febrero 27].
- Bishop, W. (1999). La Carrera Académica Universitaria. Una Propuesta Necesaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, I(1), 43-46.
- Bustamante, S. (2004). El Proyecto de Investigación como Texto: Una experiencia Etnográfica. *Investigación y Postgrado. Vol. 19 (2), 113-144*. Caracas: UPEL- Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005). Comisión Revisora de Expedientes de Ascenso. (*Resolución N° 2005.274.1834.16*). Caracas.
- Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2009). Informe sobre el Personal Docente y su Situación de Ascenso. *Sesión 316 del 31 de mayo de 2009*. Caracas: Autor.
- Cuenca, M.J.; y J. Hilferty. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Ariel.
- De Rosa, D. (2012). *Del Proyecto al Trabajo de Grado*. Turmero: UPEL-IPREM- Subdirección de Investigación y Postgrado.
- Fedor de Diego, A. (2002). Terminología y Metacognición. Informe de avance de un estudio empírico. *Simposios de RITerm-Actas 1988-2002*. Caracas: Universidad Simón Bolívar, Departamento de Idiomas.
- Ferrari, L. (2002). Marcadores de modalidad epistémica en artículos de investigación. En García Negroni, M. (Comp.). *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación*. (pp. 1083-1090) Buenos Aires.
- Farci, G. (2007). Patrones Metodológicos en la Evaluación de la Productividad y Producción Investigativa. *Investigación y Postgrado Vol. 22(1), 187-205*. Caracas: UPEL.
- Farci, G.; Rangel, D. (2010). Evaluación de la Productividad Investigativa en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa" en el Periodo 2000-2005. *Investigación y Postgrado Vol. 25(2), 181-220*. Caracas: UPEL.

- Fumero, F. (2005) El discurso académico en torno al trabajo de grado. *Entretemas*, 2005(4), 27-45. Maracay: UPEL- Subdirección de Investigación y Postgrado.
- Fumero, F. (2008a). *El Ensayo Académico desde la Perspectiva de la Lingüística*. Maracay: UPEL-VIP, Instituto Pedagógico de Maracay.
- Fumero F. (2008b). Prototipo de Texto Académico como Producto de la Actividad Metalingüística del Docente de la UPEL. *Investigación y Postgrado*. Vol. 23(2), 15-43. Caracas: UPEL- Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- García Romero, M. (2008). Análisis de los Conectores en Ensayos Argumentativos Escritos por Estudiantes Universitarios. *Textura*. Año 7 (10), 65-86. Maturín: UPEL-IPMAT.
- Gómez, A. (2005). *Lo Cognitivo-Discursivo*. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura.
- Gómez, L. y Ruíz, C. (2004). La Investigación en los Institutos Universitarios de Tecnología de la Región Centro Occidental de Venezuela. *Investigación y Postgrado*. Vol. 19 (2), 89-111. Caracas: UPEL- Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- González, F. (1998). Metacognición y tareas intelectualmente exigentes: el caso de la resolución de problemas matemáticos. *Paradigma*, Vol. 6(9), 59-88.
- González, F. (2002). Decálogo del Resolvedor Exitoso de Problemas. *Investigación y Postgrado*, Index 2002 (p. 17).
- Hidalgo, B. (2007). *Metabolización de Información. Dinámica de los Procesos de Pensamiento Activados en la Elaboración de Productos Intelectuales Caso: Tesis Doctoral*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Maracay.
- Hernández, A. y Padrón, J. (2007). *El Texto Académico*. Disponible: http://www.ideasapiens.com/actualidad/cultura/educacion/text_%20acad_%20mico.htm □ Consulta: 2007, junio 28 □.
- Jociles, M.I. (2007). *El Análisis del Discurso: de cómo utilizar desde la Antropología Social la Propuesta de Jesús Ibañez*. Ateneo de Antropología. Universidad Complutense de Madrid.
- Lecuna, V. (2006). Trabajo de Ascenso. Universali@ en línea. Revista del Decanato de Estudios Generales de la Universidad Simón Bolívar. Disponible: <http://universalia.usb.ve/antiores/universalia9/trabajo.html> [Consulta: 2006, abril 7].
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1.429. (Extraordinaria), septiembre 8, 1970.
- López Ferrero, C. (2002). La argumentación en los géneros académicos. En García Negroni, M.M. (Comp.). *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación*. Buenos Aires. Pp. 1121-1129.
- Lúquez, P.; Fernández, O. y Rietveldt, F. (2002). categorías Cognitivas Vinculantes con la Construcción del Conocimiento. Caso: Estudiantes de Carrera Docente. *Investigación y*

Postgrado. Vol. 17 (2), 141-169. Caracas: UPEL- Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.

Malbrán, M.; Villar, C. (2000). *Seminario sobre Desarrollo de la Enseñanza Universitaria: Carrera Docente Universitaria.* Mar de Plata: Universidad Nacional de la Plata.

Maldonado, J. (2000). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Educativa.* Maracay: UPEL-FONDEIN-Subdirección de Investigación y Postgrado.

Martínez, M. (2002). Hermenéutica y Análisis del Discurso como Método de Investigación Social. *Paradigma XXIII (1)*, 9-30. Maracay: Subdirección de Investigación y Postgrado.

Martínez, M. (2012). *Evaluación Cualitativa de los Programas.* México: Trillas 2007 (reimp.).

Mayano, E. I. (2002). La sección “discusión” de artículos científicos en disciplinas relacionadas con la producción animal: estructura genérica. En García Negroni, M.M. (Comp.). *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación.* Buenos Aires. Pp. 1187-1193.

Mendoza, N; y Mendoza L. (2007). *Curso Paradigmas y Momentos Escriturales en la Investigación Educativa.* Doctorado en Educación, UCLA-UNEXPO-UPEL. Disponible: <http://pide.files.wordpress.com/2007/06/programa-paramomes-upel-junio-7-de-2007.doc>[Consulta: 2007, diciembre 29].

Montemayor- Borsinger, A. (2002). Caracterización taxonómica de la evolución de Tema en el discurso argumentativo. En García Negroni, M. (Comp.). *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación.* Buenos Aires. (1174-1180).

Morin, E. (1969). La Cuestión de los Intelectuales. *Arguments (20)*, 12-13.

Nieves, F. (2006). La Lectura y la Escritura, Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de los Docentes PPI para Construir sus Objetos de Estudio. *Resúmenes XI Jornada de Investigación: La investigación y su perspectiva en la educación venezolana.* Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara” (p. 7).

Normas para la Elaboración y Presentación de los Trabajos de Ascenso. (*Resolución N° 90.92.601, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario*). (Junio 14, 1990).

Normas para la Elaboración y Presentación de los Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y las tesis Doctorales. (*Resolución N° 98.194.500, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario*). (Junio 22, 1998).

Padrón, J. (1996). El Texto Académico. *Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario.* Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez. Disponible <http://padron.entretemas.com/TextoAcademico.htm> [Consulta 2006, febrero 26].

- Palmucci, D. y González, N. (2002). Ambientalismo y argumentación en el discurso pedagógico de las ciencias naturales. En García Negroni, M. (Comp.). *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación*. Buenos Aires. Pp. 1213-1220.
- Pérez, M. (2007). Aplicación de Macrorreglas en la Sintaxis de Textos Argumentativos: Una propuesta didáctica. *Educare. Vol. 11 (extraordinario)*, 179-194. Barquisimeto: UPEL-IPB. Subdirección de Investigación y Postgrado.
- Rada, D. (2007a). *Análisis del Discurso de dos Entrevistas sobre los Trabajos de Ascenso a la Categoría Titular*. Trabajo presentado en la Cátedra Metódica del Análisis del Discurso. Trabajo no publicado. Maracay: UPEL-Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”.
- Rada, D. (2007b). El Rigor de la Investigación Cualitativa: Técnicas de Análisis, Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad. *Revista Sinopsis Educativa. Año 7, 1(17-26)*.
- Ramírez ML., Rendón MA., y Holguín A. (2002) *La Cognición: Campos Teóricos y Sus Implicaciones Pedagógicas*. Lección introductoria del Curso Desarrollo de las Cogniciones y Educación. Universidad de Barcelona.
- Reglamento del Fondo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación. (*Resolución N° 2005.272.1568 Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario*). (2005, Mayo, 5).
- Reglamento del Personal Académico. (*Resolución N° 98.194.1504, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario*). (1998, julio, 22).
- Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (*Resolución N° 338, Ministerio de Educación y Deportes*) (2000, noviembre, 10). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5 (Extraordinario).
- Reglamento de Investigación. (*Resolución N° 2008.317.519, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Consejo Universitario*). (2008, Julio, 27).
- Requena, M. (2007). Espacios de Producción Gnoseológica en Educación: Categorización de la Investigación Internacional. *Investigación y Postgrado Vol. 22(1)*, 59-92. Caracas: UPEL.
- Ríos, P. (2004). *La Aventura de Aprender*. 4° ed. Caracas: Cognitus.
- Ruíz, C. y Gómez, L. (2003). La Productividad Investigativa en los Institutos Universitarios de tecnología de la Región Centro Occidental de Venezuela. *Paradigma, XXIX (2)*, 7-28. Maracay: UPEL-IPM- Subdirección de Investigación y Postgrado.
- Serrano de Moreno, S. (2007a). Escritura académica. Haceres investigativos y quehaceres pedagógicos en el aula universitaria. En García Romero, M. (Comp.) *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. [Libro en línea]. Táchira: Universidad de Los Andes. Disponible: <http://www.escrituraacademica.com/documentos/libro.pdf> pp. 63-116. [Consulta: 2008, agosto 31.].

- Serrano de Moreno, S. (2007b). Escritura académica. En García Romero, M. (Comp.) *Investigaciones sobre escritura universitaria en Venezuela*. [Libro en línea]. Táchira: Universidad de Los Andes. Disponible: <http://www.escrituraacademica.com/documentos/libro.pdf> pp. 167-190. [Consulta: 2008, agosto 31.].
- Sevilla, C. (2009). Estrategias Cognitivas y Metacognitivas Activadas por el Estudiante del Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Entretemas N° 11*, 117-144. Turmero: UPEL-IPREM-Subdirección de Investigación y Postgrado.
- Soto, G. (2002). La argumentación en artículos científicos escritos en español. Superestructuras, Evaluaciones y Hedges. En García Negroni, M. (Comp.). *Actas del Congreso Internacional: La Argumentación*. Buenos Aires. Pp. 1262-1269.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. (1992). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. En Sternberg, R.J. Detterman, D.K.: *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Sternberg, R. (1997). Successful intelligence. *Review of General Psychology*(3), 299-316.
- Sternberg, R. (2000). Identificación de las habilidades, la instrucción y la evaluación: Un modelo Triárquico. En Beltrán, J. A., y Otros: *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1989). *Políticas de Investigación*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2008). *Memoria y Cuenta 2007. Resumen Ejecutivo*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2009a). *Boletín Estadístico 2009*. Dirección General de Planificación y Desarrollo-Unidad de Registro y Análisis Estadístico.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2009b). *Profesores PPI UPEL*. Disponible: <http://www.upel.edu.ve/http://150.187.142.211/noticias/noticia.php?id=146> (Consulta, 2009, agosto 25).
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2009c). *Registro de Investigadores del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (RAIP-UPEL)*. Disponible <http://150.187.142.211/raip-upel/>(Consulta, 2009, agosto 25).

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2012). *Manual para la Elaboración de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. 6ta reimpresión. Caracas: FEDEUPEL.

Valarino, E. (2000). *Tesis a Tiempo*. Barcelona, España: Edicomunicación.

Van Dijk, T. (1983a). *La Ciencia del Texto*. Barcelona, España: Paidós.

Van Dijk, T. (1983b). *Estructuras y Funciones del Discurso*. Nueva York: AcademicPress.

Villegas, C. (2001). Desarrollo de Procesos Cognoscitivos a través de Estrategias de Aprendizaje Fundamentadas en la Lingüística del Texto. *Letras* (62), 137-158.

Weber, R. (2001). Entrevista con David Bohm. En Wilber, H. (Comp.). *El Paradigma holográfico. Una exploración de las fronteras de la ciencia*. Barcelona: Kairós (65-141).