



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

---

---

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

***“ESCRITURA EN ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS Y  
UNIVERSITARIOS: CREENCIAS Y PRÁCTICAS.”***

TESIS  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
**RODRIGUEZ VARELA ERIKA IVONNE**

DIRECTOR:  
**DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS**

REVISOR:  
**LIC. JOSÉ LUIS ÁVILA CALDERÓN**

*MÉXICO, D. F.- 2015*



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# DEDICATORIAS

## **\*Adriana Varela**

Gracias a tu paciencia y comprensión, por tu bondad y sacrificio me inspiraste a ser mejor, tus consejos y guía influyeron en mí, para desarrollar la madurez que favoreció el logro de mis objetivos. Has sido una de las principales personas involucradas para ayudarme a que este proyecto fuera posible.

## **\*Angel Varela y Luz Sotelo**

Puedo decir plenamente que han sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, lo cual me ha ayudado a salir adelante en los momentos más difíciles, gracias a sus enseñanzas que son simplemente invaluable.

## **\*A mi familia**

Gracias por el apoyo que siempre me brindaron, por creer siempre en mí y porque han fomentado en mí el deseo de superación y de triunfo en la vida.

## **\*Dr. Gerardo Hernández**

Durante la realización de mi proyecto y formación profesional, usted ha sido mi mano derecha y quien me ha guiado en este proceso. Es cierto, no ha sido nada fácil, ni mucho menos, pero gracias a sus consejos, esto ha resultado un tanto menos complicado. El resultado de mi tesis ha sido espectacular, no sólo por el aprendizaje conseguido sino por el crecimiento personal, que es mejor de lo que esperaba y gran parte de ello se lo debo a usted.

## **\*Stephanie Caballero**

Te agradezco por tu desinteresada ayuda, por echarme una mano cuando siempre la necesité, por aportar considerablemente en mi proyecto y crecimiento personal. Te agradezco no solo por la ayuda brindada, sino por los buenos momentos en que convivimos.

## **\*Margarita Flores, Nancy Vargas, Mauricio Pérez, Giovanni Aguirre.**

Gracias porque siempre estuvieron listos para brindarme su apoyo y su ayuda, por motivarme y darme la mano cuando sentía que el camino se terminaba, por compartir conmigo buenos y malos momentos.

## **\*Edmundo Banda, Velia Romero, Patricia Sánchez, Friné Cossio, Francisco Benítez.**

Les agradezco por su apoyo y por compartir tanto momentos de aprendizaje como momentos de ocio, cada uno de ustedes me ha enseñado distintas formas de ver el mundo.

## **\*Amigos y compañeros**

Quienes sin esperar nada a cambio compartieron su conocimiento, alegrías y tristezas, quienes hicieron de mi experiencia en la Facultad una de las más especiales.

## **\*A mis maestros**

Gracias porque en este andar por la vida, influyeron con sus lecciones y experiencias para formarme como una persona de bien y preparada para los retos que pone la vida.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1. ¿QUÉ ES LA COMPOSICIÓN ESCRITA?</b>	<b>11</b>
1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA Y DEFINICIÓN	
1.2 FUNCIONES Y SUBPROCESOS DE LA ESCRITURA	
1.3 ESCRITURA Y GÉNEROS	
<b>CAPÍTULO 2. MODELOS TEÓRICOS SOBRE LA COMPOSICIÓN ESCRITA</b>	<b>26</b>
2.1 LOS MODELOS COGNITIVOS	
2.1.1 MODELO DE HAYES Y FLOWER	
2.1.2 MODELO DE BREITER Y SCARDAMALIA	
2.1.3 MODELO DE HAYES	
2.1.4 MODELO DE FLOWER	
2.2 APROXIMACIÓN SOCIOCULTURAL	
<b>CAPÍTULO 3. CREENCIAS DE ESCRITURA</b>	<b>55</b>
3.1 LA ESCRITURA EN CONTEXTOS ACADÉMICOS: LA LITERACIDAD ACADÉMICA	
3.2 CREENCIAS Y TEORÍAS IMPLÍCITAS DE ESCRITURA	
<b>CAPÍTULO 4. MÉTODO</b>	<b>68</b>
4.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	
4.2 OBJETIVOS	
4.3 PARTICIPANTES	
4.4 ESCENARIO Y CONTEXTO	
4.5 TIPO DE ESTUDIO	
4.6 MATERIAS E INSTRUMENTOS	
4.7 PROCEDIMIENTO	
4.7.1 APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	
4.7.2 APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA	

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS** **76**

---

### 5.1 CREENCIAS SOBRE ESCRITURA

5.1.1 ANÁLISIS DE VARIANZA (ANOVA) DE UN FACTOR

5.1.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE MEDIAS

5.1.3 ESTADÍSTICO GAMES-HOWELL

### 5.2 PRÁCTICAS DE ESCRITURA

5.2.1 TAREAS DE ESCRITURA

5.2.2 APRENDIZAJE LOGRADO AL REALIZAR DISTINTAS TAREAS DE ESCRITURA

5.2.3 DIFICULTADES SENTIDAS ANTE DISTINTOS ASPECTOS DE LA ESCRITURA

5.2.4 NECESIDADES DE FORMACIÓN

5.2.5 EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA

5.2.6 ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

5.2.7 CURSOS DE ESCRITURA

## **CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES** **93**

---

### 6.1 CREENCIAS SOBRE ESCRITURA

### 6.2 PRÁCTICAS DE ESCRITURA

### 6.3 IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

### 6.4 LIMITACIONES

### 6.5 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

## **REFERENCIAS** **106**

---

## **ANEXOS** **111**

---

1. EJEMPLO DEL CUESTIONARIO SOBRE ESCRITURA (SECCIÓN I: CREENCIAS)

2. EJEMPLO DEL CUESTIONARIO SOBRE ESCRITURA (SECCIÓN II: PRÁCTICAS)

3. GUION ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

## RESUMEN

El presente trabajo se dirige al estudio de las creencias y prácticas de escritura académica en cinco comunidades: una preuniversitaria (CCH-Bachillerato) y cuatro universitarias (carreras de Psicología, Historia, Biología y Filosofía) enfocándose principalmente a la exploración y descripción de las posibles diferencias existentes entre dichas comunidades. Para tal efecto, se diseñó y aplicó un *Cuestionario sobre la Escritura Académica* a una muestra intencional de 248 estudiantes (5° semestre). El cuestionario explora entre otras cosas: a) creencias de tipo reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional, b) tipos de tareas de escritura, d) dificultades y necesidades de formación, y f) tipo de cursos de escritura que reciben. También se diseñaron *ex profeso* entrevistas semi-estructuradas para profundizar en las prácticas de escritura, se aplicaron a 10 alumnos (2 de cada comunidad).

Los resultados demuestran que los estudiantes de las 5 comunidades poseen ambos tipos de creencias sobre la escritura, encontrando evidencias de que cada comunidad difiere entre sí, esto se constató al considerar que cada una de ellas construye y utiliza diferentes discursos (narrar, explicar, argumentar, etc.) con distintos fines. En cuanto a las prácticas de escritura los hallazgos principales se enfocan en la necesidad que los participantes reportan, especialmente los universitarios, de mejorar sus habilidades de escritura como miembros de una comunidad académico-discursiva específica y los escasos apoyos curriculares que las instituciones educativas les ofrecen para su formación.

En conclusión se constata la existencia de una estrecha relación entre las creencias de escritura y el tipo de actividades o tareas de escritura que se emplean en las distintas comunidades académicas-discursivas estudiadas, puesto que éstas ocupan una parte central en el aprendizaje de la disciplina utilizando los textos para distintos fines; es decir, la participación de los estudiantes en prácticas educativas relevantes favorece el desarrollo de creencias, ya sea de tipo reproductivo-transmisional o más de tipo constructivo-transaccional.

**Palabras clave:** Escritura académica, creencias, literacidad académica.

# INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

*Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más trascendencia. Daniel Cassany. 2006, p. 17*

*Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente. Daniel Cassany. 2006, p. 18*

Desde su aparición la escritura ha ido evolucionando de múltiples formas, tanto su concepción, las prácticas y los contextos en que es utilizada. En sus inicios sólo se le consideraba como una forma de conservar y recuperar de forma permanente los conocimientos que eran transmitidos mediante el lenguaje oral, para así evitar la pérdida de la información y la modificación de la misma. Es decir, la escritura como una mera herramienta que permite crear una memoria permanente del conocimiento transmitido culturalmente.

Es por ello, que se le concibió en ese momento como una herramienta revolucionaria que favoreció el progreso de nuestra especie en cuanto al manejo y almacenamiento de grandes cantidades de información y su difusión en espacios físicos y temporales diferentes; es necesario mencionar que dentro de esta concepción, que hasta la fecha es la más arraigada, se veía a la escritura como una actividad que con la simple ejercitación y práctica, principalmente en los niveles iniciales de educación, era suficiente para que los estudiantes se desarrollaran como escritores competentes.

Sin embargo, dada la importancia que la escritura ha tomado en nuestra sociedad y gracias al uso de las nuevas tecnologías, se ha ido transformando esta concepción para reconsiderarse como una herramienta que permite el desarrollo de nuevas formas de

---

<sup>1</sup> Es fundamental mencionar que este trabajo de investigación es parte de un proyecto mayor de investigación llamado “*Literacidad académica en comunidades de estudiantes universitarios: propuestas y experiencias de intervención presenciales y semi-presenciales con TIC*” que fue financiado por PAPIME con la clave PE301911.

pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos; permitiendo la resolución de problemas que deben enfrentarse por medio de diversas habilidades y estrategias. Asimismo favorece el aprendizaje y la reflexión de la información que es consultada o es producida, de manera que, para llevar a cabo la tarea de composición, se deba enseñar a los estudiantes de manera directa a lo largo de la vida y no sólo en los niveles iniciales de educación.

En este sentido es que se cree necesario vislumbrar a la escritura como una potente herramienta sociocultural que favorece el crecimiento tanto cultural como personal del escritor; pero para conseguir esto, es necesario elaborar y reflexionar sobre nuestro conocimiento, es decir, transformarlo. Por ende, se dice que la escritura no es una simple transcripción de pensamientos o ideas propias o de otros autores, sino más bien la reorganización del propio pensamiento en conjunto con el de otros autores para lograr la construcción de nuevos significados, teniendo como base el contexto en el que se participa.

En cuanto los alumnos ingresan a una carrera universitaria, empiezan a formar parte de una nueva comunidad discursiva que no sólo tiene un objeto de estudio, un marco teórico-conceptual propios, sino que también tiene un discurso académico-científico que se expresa principalmente por medios escritos (tipos de textos y géneros específicos), y que exige un modo de pensar y de comunicarse particular en cada comunidad científica (Lemke, 1997). Es decir, los alumnos ingresantes deben aprender a acceder al conocimiento que les provee dicha comunidad a través de los textos orales (p. ej. conferencias, seminarios, etc.) y los escritos (artículos, ensayos, reportes de investigación, monografías, tesis, etc.) lo que les crea a los alumnos situaciones de aprendizaje complejas, porque aún desconocen las formas de leer, escribir y de pensar que son propias de esa disciplina académico-científica. Situación que no ocurre sólo porque los ingresantes son novatos en la comunidad académica, sino porque la mayor parte de las veces no existen objetivos curriculares explícitos ni políticas institucionales que se dirijan a realizar esta tarea formativa.

En tal sentido, algunos autores han defendido la idea de que los alumnos requieren de una nueva alfabetización específica *de y para* cada disciplina que les provea de herramientas comunicativas escritas y sociales y que les otorgue una nueva identidad para participar de una manera efectiva en las distintas prácticas académicas letradas de las carreras a las que pertenecen (Carlino, 2005; Ivanic, 1998; Parodi, 2010, Hernández, 2012). Es decir, se requiere completar la alfabetización básica propia de los ciclos escolares básicos y medios con una *literacidad académica* que se caracterice por la exposición a los alumnos de experiencias de lectura y escritura situadas dentro de prácticas que tengan sentido al interior de las distintas comunidades académicas discursivas.

En lo que se refiere al contexto nacional, son muy pocos los trabajos que se han dirigido a estudiar esta problemática, los pocos que lo han hecho han encontrado resultados que confirman la situación explicada con anterioridad (Hernández, 2012; Roux, 2008). Es por ello que se concluye que hacen falta estudios a profundidad sobre la literacidad de cada carrera académica (p. ej. las ciencias naturales, sociales, humanidades, etc.) y aún más, se requiere, con base en estos resultados obtenidos y el análisis de los géneros y tipos de discursos propios de cada carrera, generar propuestas educativas innovadoras, eficaces y específicas que se centren directamente en subsanar los problemas ya documentados.

Las creencias que los alumnos desarrollan sobre la escritura son parte importante de las actividades de literacidad académica que ocurren dentro de determinadas comunidades académicas-discursivas. Si bien cuando los alumnos ingresan a las carreras académicas ya poseen una serie de creencias engendradas a partir de sus experiencias educativas y personales en los ciclos escolares básicos y medios (Hernández, 2006 y 2008), en las carreras académicas éstas podrán sufrir ya sea modificaciones o reafirmaciones dadas las nuevas actividades instrumentales y de aprendizaje que se realizan con los textos. Sin duda y aún con la escasa investigación, parece que se han encontrado argumentos al respecto (Hernández, 2006 y 2012), pero se requiere de mayor información para profundizar en ellos y, también, de una estrategia más amplia para indagar con más sistematicidad la relación *comunidad discursiva-prácticas de literacidad-sistemas de creencias de lectura y escritura*.

El presente trabajo que estudia las distintas comunidades académico-discursivas (CCH-Bachillerato, Biología, Psicología, Historia y Filosofía) en lo que respecta a las creencias y las prácticas de escritura, pretende hacer un aporte en esta dirección que con posterioridad permitirá el desarrollo de futuros trabajos ya sea para confirmar o profundizar en los hallazgos encontrados en esta investigación, pero también favorecerá el estudio de otras comunidades académico-discursivas. Es por ello, que con el objetivo de ampliar los trabajos en esta dirección, se considera fundamental visualizar que la escritura está más allá de la función educativa que se le atribuye y que se empiece a entender el proceso compositivo como una herramienta epistémica para elaborar el conocimiento; es decir, se requiere concientizar, tanto a nivel macro-institucional como a nivel micro-profesores y alumnos, que comprender y componer textos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas.

Por consiguiente es que en el presente trabajo se desarrollarán tres capítulos teóricos enfocados en caracterizar a la escritura como una potente herramienta que favorece la transformación del conocimiento. De modo que en el primer capítulo se explicará lo que entendemos como composición escrita, describiendo sus principales características, las funciones, los subprocesos así como los géneros discursivos que favorecen la composición de textos.

En el segundo capítulo se desarrollarán los modelos teóricos que se han elaborado para explicar la compleja actividad de composición escrita, logrando caracterizarla como una herramienta que permite transformar el conocimiento y mostrando la diferencia entre los buenos y los malos escritores; aquí se retoman tanto los modelos cognitivos como la aproximación sociocultural.

Y por último se explicará el concepto de literacidad académica como las prácticas que tienen lugar en una comunidad académico-discursiva específica y que a modo de hipótesis, se consideran que éstas generan formas particulares de escritura que se apoyan en

concepciones o creencias que guían las prácticas que se llevan a cabo dentro de esa comunidad; en otras palabras, influyen en los tipos de textos y géneros discursivos que se utilizan, en el grado de implicación para desarrollar los subprocesos de la composición escrita (planificación, textualización y revisión) y en cómo se evalúan esos textos producidos.

Estos capítulos permitieron el planteamiento de los objetivos generales para el desarrollo del presente trabajo, a saber: 1) identificar las creencias y prácticas de escritura, así como las experiencias curriculares con las que cuentan los estudiantes de cinco comunidades académicas (preuniversitaria: CCH-Bachillerato, universitarias: Psicología, Biología, Historia y Filosofía), y 2) sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de plantear de manera explícita políticas institucionales y objetivos curriculares que se dirijan a formar a los estudiantes como escritores dentro de su propia comunidad académico-discursiva.

Con base en los objetivos anteriores, se desarrollarán los últimos tres capítulos, éstos se dirigen a la descripción del método utilizado para el desarrollo de la investigación, donde se explican las preguntas y los objetivos centrales, así como el tipo de estudio, instrumentos, materiales y el procedimiento que se siguió para la aplicación del cuestionario y las entrevistas. En el capítulo cinco se describen y explican los principales resultados de la aplicación del cuestionario y las entrevistas realizadas a los participantes, esto permite el desarrollo del último capítulo donde se muestran las conclusiones y el análisis realizado para describir las creencias y prácticas de escritura así como la aportación de este trabajo de investigación en el campo de la educación.

## Capítulo 1. ¿Qué es la composición escrita?

### *1.1 Características de la escritura y la definición*

En este apartado se explicarán algunas de las principales características de la escritura que permitirán ampliar la conceptualización sobre el proceso compositivo que se tratará de construir más adelante, para ello que se retomará como base la explicación que Cassany (1999) realiza sobre las principales características de la escritura.

En primer lugar, se encuentra a la *contextualización* como una de las características fundamentales de la escritura, aquí se puede constatar que cada texto comunicativo que se produce “es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con interlocutores concretos, que comparten un código común y que probablemente pertenecen a una misma comunidad lingüística” (Cassany, 1999, p.27). En otras palabras, que tanto el contenido como la finalidad del escrito dependen del contexto en el que se encuentre inmerso, permitiendo el uso de una menor cantidad de palabras para comunicar lo que se pretende; dicho de otra forma, se deja que el contexto revele lo que se omite al escribir.

En relación estrecha con la contextualización se habla de las *intenciones comunicativas* como otras de las características de la escritura, en donde se explica que cuando se escribe por lo general se hace para lograr un cierto tipo de objetivo, y hasta determinado punto, “las intenciones comunicativas llegan a ser más importantes que las mismas palabras” (Cassany, 1999, p.25), esto se ve reflejado cuando se explica el objetivo de un mensaje recibido sin la necesidad de comprender literalmente, todas las palabras que están escritas en él.

Otra característica que se expone es que la escritura es entendida como un proceso dinámico y abierto que *permite la construcción de significados*, ya que el mensaje no está en el texto en sí, sino que “se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos” (Cassany, 1999, p.29). Es por esto que el

mensaje contenido en un texto es diferente para cada lector, es decir, el significado nunca será el mismo para las diferentes personas que lo leen, debido a que dependen de los conocimientos previos que cada lector tiene sobre el tema.

También se menciona a la *organización del discurso* como otra característica de la escritura, explicando que es en este momento cuando el proceso de composición escrita requiere el uso competente del código escrito, esto es, el uso de las reglas o los criterios de organización que favorecen la construcción de un discurso estructurado. En otras palabras, se utilizan tanto la coherencia y la cohesión como la adecuación y la corrección, para organizar internamente el contenido del texto y para tratar, en cierto sentido, de unificar la comprensión de los significados que se expresan en el escrito.

Ahora bien, según Cassany (1999) “lo que decimos es, de algún modo, polifónico e intertextual” (p.34) estas también son dos características de la escritura; al hablar de la *polifonía* se hace referencia a que nuestras palabras incluyen voces previas a la nuestra, en otras palabras, que solemos usar palabras u oraciones que se han escuchado o leído y nos apropiamos de ellas para mejorar o construir nuevos significados sobre éstas. Y en cuanto a lo *intertextual* se hace referencia a la conexión de ideas de otros textos y autores con las propias, es decir, se retoma lo que otros dicen para construir significados y esto se logra, muchas veces, con el uso de citas explícitas que enfatizan esta acción en los textos.

Es por ello, que cuando se escribe se requiere tener un cierto conocimiento sobre los principales usos lingüísticos o la tradición discursiva de una comunidad específica, para lograr el manejo adecuado de los significados que adquieren las palabras cuando se usan en esos contextos sociales, y que se muestran como convenciones aceptadas, aquí se explica otra característica de la escritura que es el *género*, donde Álvarez (1993 y 1994, citado en Cassany, 1999) explica que “denominamos género a cada una de estas esferas o contextos sociales de comunicación, que pueden contener tipos de texto más concretos; algunos de ellos incluso poseen denominación verbal específica: sermón, mitin político, clase

magistral, circular comercial” (p.33). Algunas definiciones y funciones principales de los géneros discursivos se explicarán con mayor detalle en el subtema 1.3 de este capítulo.

Ahora bien, lo que se ha venido desarrollando, permite explicar otra de las características que se le atribuye a la escritura y esto es, que los textos *varían de acuerdo a la comunidad* en la que se expresan, por esta razón se explica que “aprender a escribir significa aquí aprender a elegir para cada contexto la variedad y el registro más idóneo entre el amplio repertorio que nos ofrece” (Cassany, 1999, p.36) y debe adecuarse según el contexto social al que se pertenece y a la función que ésta cumplirá.

En este mismo sentido, se expone que una característica fundamental a la hora de llevar a cabo la tarea de componer es la *perspectiva crítica* que el texto posee, y por ello menciona que “si hay texto es porque alguien lo dijo o escribió y, en consecuencia, refleja su punto de vista de la realidad” (Cassany, 1999, p.36). Entonces se debe evitar creer que lo que esta escrito, ya sea en un libro, periódico, revista, anuncios, etc., es la verdad absoluta; mejor dicho, que la información que puede contener un texto es inamovible o incuestionable, sino por el contrario, que es una forma de representar al mundo desde una perspectiva personal y colectiva dentro de una comunidad que favorece la composición de ciertos textos y con ciertas finalidades específicas.

Por ende, Cassany (1999) dice que “el discurso se convierte así en el fusil contemporáneo para persuadir” (p.38), esto es, los textos se convierten en los medios por los cuales se transmiten puntos de vista, formando opiniones tanto a favor como en contra de un cierto tema de interés personal o social. Es por ello que se necesita de lectores y escritores críticos que puedan interpretar y reconstruir significados, y no de escritores y lectores que sólo reproduzcan la información que consultan, sin detenerse a reflexionar sobre su contenido.

Ahora bien, se entiende que “escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición” (Cassany, 1999, p.39), pero el uso de estas destrezas o habilidades requiere de diferentes

grados de implicación, y es por esto que la composición escrita se concibe como una habilidad compleja que puede ser utilizada como una herramienta para aprender y por la que aprendemos, si se le usa con esa intención.

Después de la revisión de las principales características de la composición, se puede visualizar la complejidad del proceso de composición escrita; así mismo también se facilita la elaboración de una pequeña recopilación de diversas definiciones realizadas por otros autores, éstas comparten algunas características similares que ayudarán a comprender con mayor claridad qué es lo que entendemos por composición escrita.

Iniciaremos con Alonso (1995) que menciona:

componer es algo más que traducir el lenguaje hablado a unos signos gráficos. Es una actividad que exige pensar y que constituye, además, un medio para pensar y cuya enseñanza debe centrarse en la mejora del proceso que el sujeto sigue para llegar al producto acabado (p. 212).

En esta descripción se deja de lado a la escritura como la actividad de sólo reproducir el lenguaje oral para plasmarlo en papel, convirtiéndose ya en una actividad que permite pensar y que para llevar a cabo la composición de un texto se debe seguir un proceso.

Mientras que Carlino (2006) comenta que:

la escritura da forma a las ideas pero no como un molde externo al contenido: al escribir se crean contenidos no existentes. Por ello, escribir es uno de los mejores métodos para pensar... Y una de las razones por las que se piensa distinto cuando se escribe es que la escritura permite tener de frente lo pensado, mantenerlo y volver a examinarlo. Entonces, la escritura no es una herramienta que en todos los casos sirve para lo mismo sino que su utilidad o función depende del uso que se haga de ella (p.9).

En este sentido, esta autora nos permite comprender con mayor detalle que la escritura permite pensar y reflexionar sobre lo escrito en función del uso que se haga de ella, pero que también se construyen nuevos contenidos con base en los ya existentes.

En la misma dirección se encuentra a Cassany (1997) cuando señala que “para componer un texto comunicativo el autor debe dominar un variado conjunto de estrategias, que le permitan aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta” (p.18). Con lo anterior, este autor da a conocer una característica importante, que los autores anteriores no retoman en su totalidad, al decir que es necesario dominar estrategias que favorezcan la composición de un texto; en otras palabras, la adquisición de habilidades que permitan el desarrollo adecuado del proceso de composición que deben considerarse como habilidades que se aprenden a lo largo de la vida.

Por último, retomaremos lo que Díaz Barriga y Hernández (2010) comentan al respecto, cuando explican que “componer es una actividad en esencia estratégica y autorregulada, dado que no hay que olvidar que el escritor trabaja en forma reflexiva y creativa <en solitario>, sin tener ventajas del hablante en cuanto al uso de referentes del contexto extralingüístico y de las provenientes de las emisiones verbales del escucha” (p.269).

En estos autores se destaca a la autorregulación como el proceso mediante el cual los escritores se cuestionan sobre la actividad que realizan al componer un texto, permitiendo tener más control sobre el mismo por medio del desarrollo de los subprocesos de planificación, textualización y revisión (que se explicarán con mayor detalle en el subtema 1.2). Pero también se enfatiza el trabajo “en solitario” que lleva a cabo el escritor y que le exige pensar en formas más adecuadas para explicar el contexto en que se desarrolla el escrito, evitando la omisión de aspectos relevantes para conseguir su objetivo.

En esta breve recopilación de algunas definiciones que para este trabajo, son fundamentales y permiten esclarecer cómo se entiende a la composición escrita y enfatizar sus principales

características, se considera adecuado mencionar que se hallaron algunas diferencias que no son excluyentes sino más bien complementarias, por lo anterior es que se propone la siguiente definición:

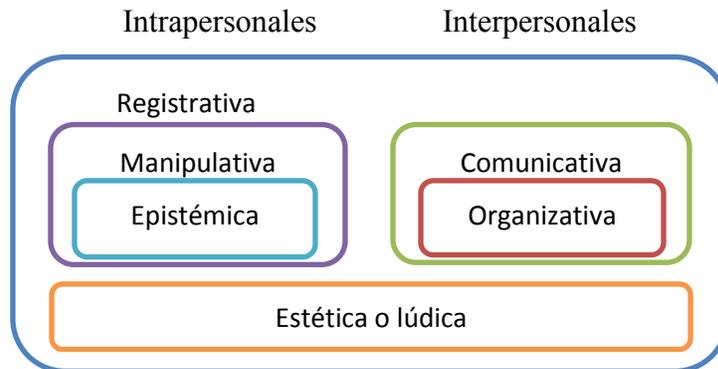
*La composición escrita es una actividad estratégica y autorregulada en solitario que se realiza con base en una situación concreta guiándose por metas específicas, esta actividad exige pensar sobre el contenido pero también es un medio para pensar.*

Así se constata que las características descritas sobre la composición escrita están directamente relacionadas con las funciones que la escritura desarrolla en la vida cotidiana, es decir, en qué momento se utilizan y cuáles son los objetivos que cumplirán, por lo tanto en el siguiente apartado se desarrollarán estas funciones para analizar su impacto al momento de componer un texto.

### ***1.2 Funciones y subprocesos de la escritura***

Como se mencionó, la escritura desarrolla distintas funciones que, en cierto sentido, impactar durante el proceso de composición escrita, mejor dicho, que cuando se redacta se utiliza la escritura con base en los diferentes propósitos u objetivos que se forman para llevar a cabo el proceso de compositivo.

Para iniciar con la explicación de lo que se consideran las principales funciones de la composición escrita, retomaremos la clasificación presentada en la figura 1.1, pero antes se aclarará que “aunque el conjunto de los usos escritos sea social por origen y desarrollo, podemos establecer una primera distinción entre usos individuales (intrapersonales) o sociales (interpersonales)” (Cassany, 1999, p.53).



**Figura 1.1.** Funciones de la escritura (tomada de Cassany, 1999).

Ahora bien, Cassany (1999) explica dos usos diferentes para componer textos, estos son: el *intrapersonal* y el *interpersonal*, el primero hace referencia a la escritura como una herramienta de trabajo, donde el autor y el destinatario son la misma persona, esto favorece el desarrollo de actividades personales, académicas o profesionales; para entenderlas mejor a continuación se describen estas funciones:

- ❖ Registrativa: donde la escritura permite el almacenamiento de la información, algo que la memoria no logra debido a la cantidad o a que no es relevante para ser guardada, en otras palabras, es una función básica que nos permite almacenar información de manera rápida y sin necesidad de memorizar, requiriendo así sólo el dominio del código escrito.
- ❖ Manipulativa: en este caso se dice que escribir permite modelar la información, en otras palabras, no siempre se reproduce literalmente lo que en otras fuentes se lee, sino que se realizan resúmenes, se sintetiza, se parafrasea, se agrega o se modifica, lo que permite cumplir con los objetivos que se tienen planteados para el logro del producto final. Es por ello que “al ser bidireccional y planificada, la escritura facilita la reformulación de los enunciados, según las necesidades y las circunstancias” (Cassany, 1999, p.54).
- ❖ Epistémica: este tipo de función involucra un mayor grado de desarrollo cognitivo, donde no sólo se manipula la información consultada sino que se construyen opiniones e ideas que no existían antes de realizar esta actividad, es decir,

transformamos el conocimiento que teníamos de un tema: se amplían, se relacionan, se concretan, se enriquecen, se formulan o se aclaran ideas. Es por ello que la escritura se transforma en una potente herramienta de aprendizaje y creación de nuevos conocimientos.

Mientras que al hacer referencia a los usos interpersonales, se entiende que la escritura se convierte en un “instrumento de actuación social para informar, influir, ordenar, etc.” (Cassany, 1999, p 54), donde el autor escribe para otros, por ello se distinguen las siguientes funciones:

- ❖ Comunicativa: este tipo de función permite la interacción con los otros, en diferentes situaciones, que cambian en función principalmente del tiempo, lugar y destinatario. Por ello “esta función interactiva exige dominar los rasgos discursivos y gramaticales propios de cada género y tipo de texto” (Cassany, 1999, p.55), es decir, se requiere adecuar la escritura a los diferentes textos que se producirán, no es lo mismo escribir una noticia que un manual.
- ❖ Organizativa: tiene un carácter permanente que desarrolla importantes funciones en las comunidades alfabetizadas como ordenar, certificar o administrar, ejemplos de ello, es realizar un oficio, manuales de instrucciones, constancias, certificados, etc.

Ahora bien, una última función, que está involucrada tanto en los usos inter como intrapersonales, es la estética o lúdica que posee una dimensión placentera o recreativa, ejemplos de ella son los poemas, artículos de periódico, publicidad, etc.

En definitiva, las funciones que posee la escritura se ven íntimamente relacionadas con la forma en la que escribimos, ya que permiten el planteamiento de un objetivo ya sea complejo como escribir un manual o un poco más simple como escribir una nota de despedida. Pero es aquí donde se encuentran inmersos los subprocesos de la composición escrita: planeación, textualización y revisión. Dicho de otra forma, para llevar a cabo la tarea de componer un escrito, se utilizan diferentes subprocesos para el desarrollo de la

misma; donde lo que varía es el grado de profundización en el uso de estos, con base en el objetivo que se plantea y la función que tendrá, permitiendo así el logro de un producto final, el texto escrito.

Asimismo, se elaborará una síntesis de los subprocesos que se consideran esenciales para comprender mejor la actividad de componer, pero también se explicará de manera breve qué son los modelos de redacción lineal y de redacción recursiva, que se consideran fundamentales para llevar a cabo la composición de un texto de forma estratégica y autorregulada.

Iniciaremos con el subproceso de *planificación*, que se entiende como el proceso mediante el cual se genera una representación del qué y del cómo se escribirá, esto es, se elabora un “<plan de escritura> que está jerarquizado en metas y submetas, sobre el modo en que operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intentará lograr” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p.271).

Siguiendo a Díaz Barriga y Hernández (2010) la planificación tiene tres subprocesos, a saber:

- ❖ Establecimiento de metas u objetivos generales: que se refiere a la elaboración de un propósito en función del lector del escrito y del tema del que se escribirá. Se pueden utilizar las siguientes preguntas: para qué, por qué y qué escribir y para quién se dirige el escrito.
- ❖ Generación de ideas o del contenido a escribir: este subproceso se relaciona con la búsqueda de información que se encuentra en la memoria a largo plazo y/o fuentes documentales, lo que permite comprender de manera más clara qué se quiere decir y con base en esto, lo que se escribirá.
- ❖ Determinación del género y la organización estructural del texto: aquí se hace referencia a la toma de decisiones sobre el género que se utilizará según la

comunidad discursiva a la que se pertenece y el cómo se organizará la información que se pretende escribir.

Para lograr lo anterior, según Alonso (1995) el escritor se basa en el conocimiento que tienen sobre el tema, de las convenciones que sabe sobre la estructura de los textos, así como de la reelaboración de nuevos planes de escritura cuando los existentes son inadecuados para el objetivo que se ha planteado.

Como otros de los subprocesos que se utilizan para componer un texto, se encuentra a la *textualización*, y es aquí donde se dice que ocurre la puesta en marcha del “plan de escritura” que se elaboró con anterioridad, por ende es donde se inicia la producción de las frases que darán coherencia y sentido al escrito. Éstas se encuentran almacenadas en la memoria a largo plazo y se deben recuperar, pero también se hace uso de documentos especializados en el tema que se pretende escribir, es por ello que se considera que durante este proceso, se toman una serie de decisiones que involucran un enorme esfuerzo cognitivo al escritor sobre el cómo llevar a cabo esta tarea.

Díaz Barriga y Hernández (2010) explican tres actividades durante el subproceso de textualización, éstas son:

- ❖ Referenciar: esta actividad se entiende como la habilidad para seleccionar palabras e ideas que se consideran como apropiadas para decir claramente lo que se intenta explicar.
- ❖ Linearizar las oraciones o ideas: mediante ésta se establece el orden y el sentido de las oraciones para conseguir un texto integrado, de alguna manera cohesionando los enunciados de forma apropiada, es decir que tengan sentido.
- ❖ Transcripción: se hace referencia a la forma en que se captura la información ya sea de manera manual o por medio de un procesador de textos, siguiéndose las convenciones de escritura del idioma en el que se encuentren inmersos, ya sea en español, inglés, alemán, etc.

Por último, se habla de la *revisión* como aquel subproceso que involucra la realización de cambios, la mejorar o refinamiento de los avances que se tienen, siguiendo a Díaz Barriga y Hernández (2010) se llevan a cabo las siguientes actividades: “detección y corrección de errores, valoración y adecuación del grado de cohesión global y local logrados en el texto y el grado de cumplimiento de metas y objetivos planteados” (p.272).

Pero también explican dos subprocesos de la revisión, a saber:

- ❖ Edición y lectura del texto: aquí se identifican los problemas que surgen cuando se textualiza o se escribe sobre el tema.
- ❖ Reedición del texto y nuevas revisiones del mismo: en este subproceso se realizan correcciones de los errores o de las explicaciones que son inadecuadas, haciendo cambios que permitan ajustarse a los objetivos que se pretenden conseguir.

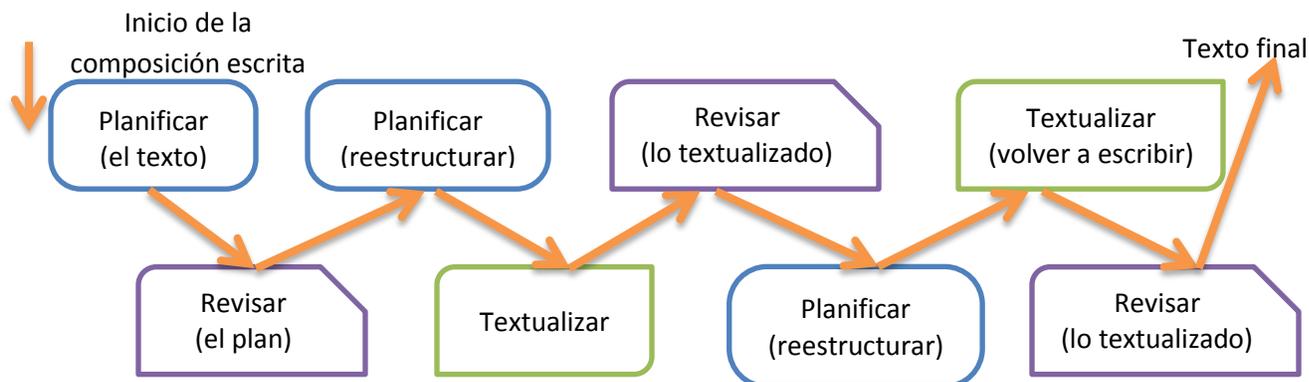
En fin, estos subprocesos (planificación, textualización y revisión) interaccionan de manera compleja, es decir, no siguen un proceso lineal o unidireccional. Para clarificar lo anterior se entiende como el proceso lineal de redacción, al proceso que inicia con la planificación de lo que se escribirá, continúa con la textualización, produciéndose las frases que darán coherencia y al final se revisarán éstas, para terminar así con la versión final del escrito, esto se observa mejor en la figura 1.2.



**Figura 1.2.** Proceso lineal (recuperada de Cassany, 1997)

En contraste, se encuentra al proceso recursivo de redacción, éste es un proceso complejo que permite que en cualquier momento se lleven a cabo ya sea la planificación, la textualización o la revisión. Dicho de otra manera, al iniciar la composición de un texto, se elabora un plan de escritura, después se textualiza o se escribe, pero al ir escribiendo se

pueden identificar problemas sobre el objetivo ideado en el plan de escritura, por lo que éste requiere de ser modificado, entonces se vuelve a planificar, después se textualiza, se revisa, etc. Para entender mejor esto se puede observar la figura 1.3.



**Figura 1.3.** Proceso recursivo (recuperada de Díaz Barriga y Hernández, 2010)

Después de esta sencilla explicación de las distintas funciones que la escritura desarrolla y su impacto durante el proceso de composición escrita, así como de los principales subprocesos que guían su desarrollo; en el siguiente apartado se describirá el género que es un concepto que ya se tenía mencionando pero que no se ha profundizado lo suficiente como para caracterizarlo.

### ***1.3 Escritura y géneros***

Este apartado tiene como principal objetivo describir lo que se entiende por género, es importante mencionar que existen diferentes maneras de nombrar a los géneros, se pueden encontrar como géneros, géneros textuales o géneros discursivos, en este trabajo se tomarán como sinónimos ya que se cree comparten las mismas características que no provocan cambios considerables en su conceptualización. También se describirán sus principales características y funciones.

Primero se puede confirmar que para Cassany (2006) “el género es visto como una forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio-temporal concretos” (p.22), aunque de manera sintética se encuentran características fundamentales que permiten la comprensión de lo qué es un género, a saber, que es una forma de comunicación y que se genera en un contexto específico.

De modo semejante Baserman (1994, citado en Russell y Yañez, 2003) explica que los géneros son “formas de vidas, formas de ser, marcos para la acción social. Son contextos para el aprendizaje” y Russell y Yañez (2003) agrega para “la enseñanza” (p.74). Aquí se observan a los géneros como herramientas para transformar el conocimiento y como medios para lograrlo.

Asimismo, los géneros discursivos pueden definirse como formas flexibles de funcionamiento del lenguaje en prácticas sociales situadas, es decir, formas del lenguaje que se originan en situaciones enunciativas concretas (Bakhtin 1939, en Ruíz y Leitáo 2010). Es decir, que pueden variar pero que, al mismo tiempo, no son completamente nuevos ya que, como menciona Marchezan (2006, citado en Ruíz y Leitáo, 2010), tienen en común marcas históricas y sociales que caracterizan una determinada cultura o sociedad.

Para Díaz Barriga y Hernández (2010) los géneros son formas de comunicación producto de convenciones sociales, generan acuerdos y expectativas sobre lo que los lectores de una comunidad o grupo cultural esperan encontrar en cada uno de ellos. Esta definición permite integrar al emisor del texto como un especialista en un área disciplinar concreta y a sus destinatarios, que generalmente también son especialistas o semiespecialistas en la misma disciplina del autor.

Se demuestra que existen puntos de concordancia entre las definiciones revisadas, por lo que, se propone una definición que trata esclarecer lo que en este trabajo se entiende por género, al decir que:

*Los géneros discursivos son formas abstractas y complejas de usar el lenguaje, que actúan con base en determinados propósitos, que han sido creados y que son usados en un determinado contexto social, por lo que se requiere tanto de una enseñanza como de un aprendizaje que permita al autor dominar los distintos géneros al momento de componer textos.*

Ahora bien, con base en Berkenkotter y Huckin (1995, citados en Cassany, 2006), algunas de las principales características de los géneros discursivos es que son dinámicos, están situados y organizados en forma y contenido; pero también construyen y reproducen estructuras sociales, delimitándose por comunidades discursivas específicas como la psicología, economía, medicina, etc.

Según Cassany (2006) el género discursivo ejerce tres funciones diferentes dentro de una comunidad discursiva, a saber:

- Cognitiva: hace referencia a que el conocimiento que tiene una disciplina se construye y formaliza, mejor dicho, lo que se sabe de un determinado campo disciplinar es la suma de lo que se ha publicado o dicho en el conjunto de sus géneros discursivos básicos.
- Interpersonal: aquí se observa que un determinado miembro de una comunidad discursiva construye su identidad como autor, en otras palabras, depende del uso que hace de los géneros de su campo para ser valorado por lo que ha publicado, otorgándole un estatus social en términos de valor, poder y reconocimiento académico.
- Social y gremial: hace referencia a que los factores socioculturales e históricos desempeñan un papel fundamental en los géneros discursivos debido a que contribuyen a establecer el estatus de los miembros con relación a otras comunidades discursivas.

Con base en lo anterior es que se pueden identificar distintos tipos de géneros discursivos según las diversas disciplinas, a saber: los literarios (novelas, cuentos), periodísticos (noticia, reportaje), jurídicos y judiciales (normas, demandas), científicos (artículos, monografías), etc. Según Díaz Barriga y Hernández, (2010) “en el mundo académico puede decirse que cada comunidad disciplinar tiene sus propios géneros, a través de los cuales desarrolla y disemina el conocimiento construido” (p.229).

La descripción realizada en este capítulo permite comprender con mayor claridad qué se entiende por composición escrita, pero aun así se requiere reflexionar sobre los modelos teóricos que favorecerán la formulación de argumentos con mayor peso, que permitan considerar a la escritura como una potente herramienta sociocultural que permite elaborar y reflexionar sobre nuestro conocimiento, transformándolo. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se describen con brevedad los modelos teóricos que siguen esta línea argumental que se pretende defender.

## Capítulo 2. Modelos teóricos sobre la composición escrita

### 2.1 *Los modelos cognitivos*

En la actualidad el interés sobre el proceso de composición escrita se ha extendido provocando el desarrollo de investigaciones sobre éste, lo que ha favorecido la formulación de teorías que tratan de explicar cómo influye este proceso compositivo en la apropiación y participación de los estudiantes dentro de las diversas prácticas académico-discursivas que una determinada disciplina del conocimiento demanda.

Es por ello, que este capítulo se dedica a explicar las principales teorías que han trascendido, permitiendo el esclarecimiento del cómo funciona este proceso compositivo, es decir, los subprocesos involucrados dentro de éste. Se pueden identificar cuatro modelos explicativos, a saber:

- ❖ Hayes y Flower que a principios de los ochenta se interesan por los procesos cognitivos que intervienen en la composición escrita, retomando tanto las estrategias que se usan al momento de redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, etc.) como las operaciones mentales que guían la composición (memoria a largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.).
- ❖ Bereiter y Scardamalia también en los ochenta proponen dos modelos cognitivos para describir y explicar el proceso compositivo de los expertos y los novatos, cada modelo detalla de forma teórica cómo es que se conducen estos dos grupos al momento de redactar.
- ❖ Flower en los noventa realiza una reformulación de su propuesta teórica afrontando las críticas realizadas, lo que provocó que considerará los factores sociales, tratando de elaborar una propuesta integradora que permitiera superar la dicotomía entre la cognición y el contexto.

- ❖ Hayes, por su lado y de manera similar modificó su esquema de los ochenta atendiendo a las críticas realizadas por otros expertos, y es por éstas que enriquece su propuesta retomando los factores socioculturales sin dejar a un lado el enfoque cognitivo que la caracteriza.

Cada uno de estos modelos explicativos han ejercido su influencia dentro del campo de la investigación sobre la escritura ya como un proceso complejo, que es relativamente nuevo, gracias a que la contribución de estos modelos permite reformular la concepción de la escritura, contribuyendo también a modificar su enseñanza y su evaluación; y es por ello que en los siguientes apartados se realizará una breve pero detallada descripción de cada modelo.

### *2.1.1 Modelo de Hayes y Flower (80's)*

A principios de los ochenta Hayes y Flower desarrollaron un modelo explicativo sobre el proceso de composición escrita, intentando revelar cuáles son los procesos que los escritores siguen durante la composición de un texto, enfatizando las estrategias o procedimientos que ejecutan y la forma en que éstos interactúan. Debido a lo anterior, y pese a que hasta ese momento los aspectos cognitivos no habían sido investigados a detalle, es que este modelo de corte cognitivo se ha retomado como una de las principales referencias para explicar cómo se desarrolla el proceso de composición escrita.

La investigación realizada por Hayes y Flower se desarrolló, principalmente en participantes adultos, utilizando como método los protocolos de “pensamiento en voz alta” donde se verbaliza lo que se va haciendo mientras se escribe un texto; es decir, se explica el proceso que se lleva a cabo durante la composición, evitando así juzgar o analizar el producto final. Como explica Cassany (1997) “se les pide que escriban un texto, pero en lugar de esperar hasta el final para hablar, han de decir en voz alta todo lo que hacen en el momento en que lo hacen” (p.146), este tipo de método favorece la observación directa del

proceso de solución de problemas que los participantes realizan y que posiblemente no se reflejarían si se usará otro tipo de método.

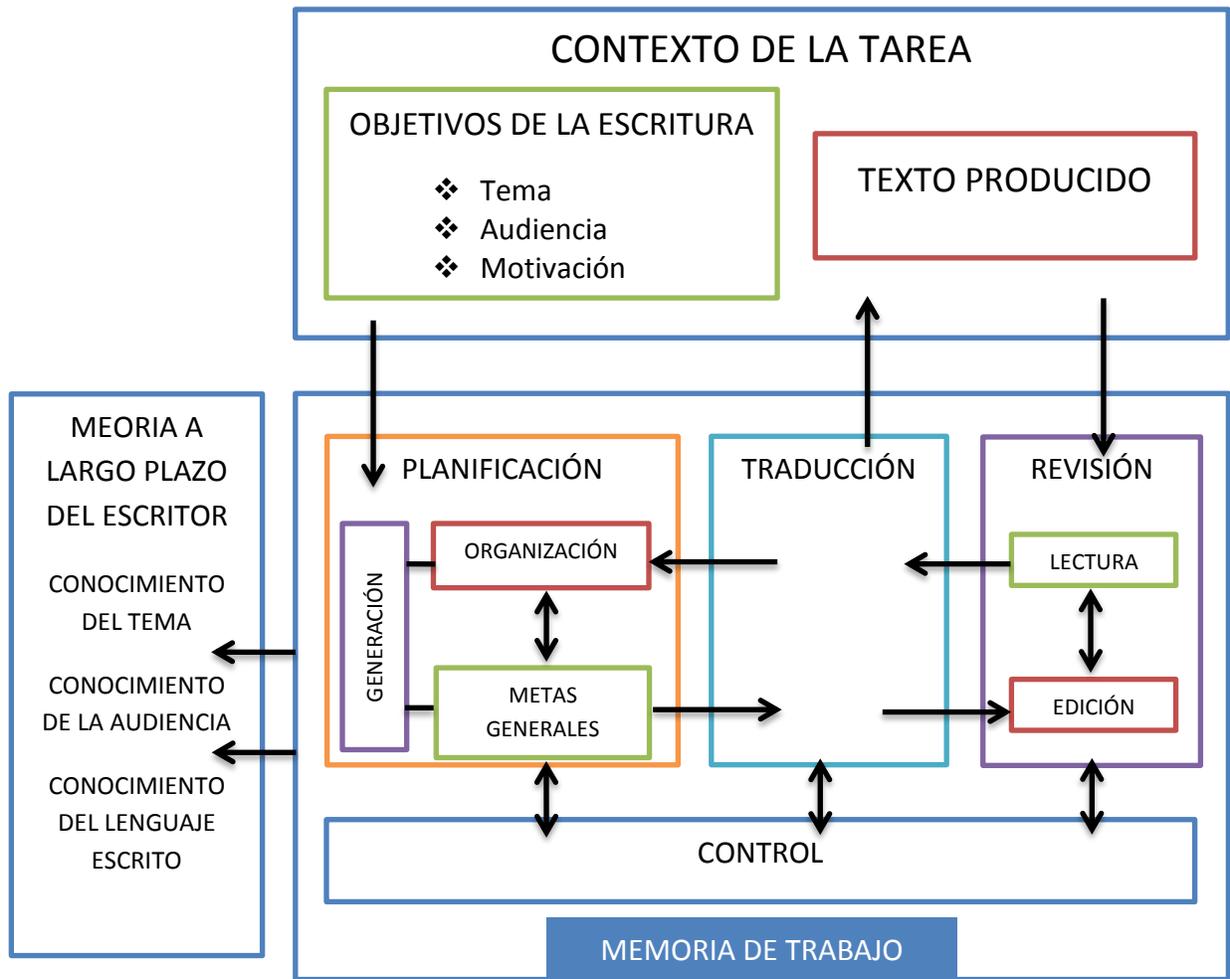
Como menciona Hernández (2006) “para Hayes y Flower la actividad de escritura debe entenderse como un proceso de solución de problemas mal definidos” (p.62), aquí se entiende que un problema mal definido es aquel que tiene varias soluciones válidas y posibles y que no tiene un único método de solución. De modo que cuando uno inicia el proceso de composición no tiene claro cuál será la forma exacta en que terminará, aun cuando se haya planificado la escritura, debido a que no existen reglas infalibles para componer un texto; en otras palabras, para afrontar la tarea de composición ocurre una modificación constantemente del plan realizando provocando la modificación total o parcial del mismo.

De manera que el modelo de Hayes y Flower trata de explicar la forma en que interactúan los recursos y los procesos cognitivos del escritor, según Hernández (2006) esto se lleva a cabo por medio de tres unidades: la memoria a largo plazo (MLP) del escritor, el contexto de producción del texto y los procesos cognitivos involucrados (ver figura 2.1).

La primera unidad se refiere a *la memoria a largo plazo (MLP)* que es el espacio donde se almacenan los conocimientos que tienen los escritores sobre el tema del texto, sobre su audiencia, los diferentes tipos textuales y los géneros discursivos conocidos. El funcionamiento de la MLP en el proceso de composición, según Cassany (1997) tiene principalmente dos puntos interesantes: el primero, que cuando se busca información suele requerirse sólo de una idea para desencadenar una larga cadena de información y; por último que la MLP tiene una estructura interna relativamente estable que favorece el almacenamiento de información ya estructurada, que debe recuperarse, modificarse y adaptarse a la situación en la que se escribe, es decir, el contexto de producción del texto.

Mientras que la segunda unidad, *el contexto de producción del texto*, según Hayes y Flower (1980, citados en Hernández, 2006) depende de varios factores: el primer factor son los

objetivos de escritura, la intencionalidad y los aspectos motivacionales; el segundo son las características del destinatario y la audiencia; el tercer factor es la interpretación de la tarea concreta que el escritor hace sobre ésta y el último es la parte del texto ya escrita, donde se solucionan los problemas de cohesión, se evitan repeticiones de información, etc.



**Figura 2.1.** Modelo clásico de Hayes y Flower de los ochenta (1983, tomada de Hernández, 2006)

La tercera unidad involucra a *los procesos de escritura*, que se consideran como parte fundamental del modelo dado su mecanismo de autorregulación, esta unidad está constituida por tres procesos centrales, a saber: la planificación de la escritura, la transcripción o traducción y la revisión.

Al hablar de la *planificación*, se dice que los escritores generan una representación mental de lo que quieren redactar, es decir, una representación de la información que será utilizada por el escritor; pero “esta representación es muy abstracta” (Cassany, 1997, p.150), en otras palabras, se puede representar un elemento (una palabra o una imagen) que agrupe un conjunto de conocimientos sobre el mismo en función de ciertas preguntas relacionadas con el tema, el objetivo, posibles lectores, etc.

Dicha representación, según Hernández (2006), se puede denominar como “plan de escritura” donde se jerarquizan los objetivos sobre cómo se llevará a cabo el proceso compositivo y sobre la naturaleza del producto escrito que se intentará elaborar. Siguiendo a este autor para llevar a cabo este plan de escritura, se deben considerar tres subprocesos:

1. Establecimiento de metas u objetivos generales: aquí se elabora el propósito para el cuál se escribe en función de la audiencia y el tema, esto ayuda a que el escritor diseñe, en un primer paso, el plan de escritura.
2. Generación de ideas o del contenido a escribir: este tiene que ver con la búsqueda de la información a partir de la MLP y/o de fuentes documentales, para especificar qué se quiere decir y qué se debe escribir.
3. Determinación de la organización estructural del texto: se refiere a la toma de decisiones sobre cómo se organizará la información que se escribirá, considerando los géneros discursivos y los tipos textuales.

El subproceso de *transcripción o traducción* de lo escrito, según Flower y Hayes (1981, citado en Parodi, 2003) es “el acto de poner las ideas en un lenguaje visible” (p.91), en otras palabras, es donde se realiza el plan de escritura elaborado y se producen las frases que deben ser coherentes y con sentido. Durante todo este subproceso tienen lugar operaciones relacionadas con el uso de explicaciones, proposiciones, ejemplificaciones, etc., que están almacenados en la MLP y que requieren la toma de una serie de decisiones, de forma recurrente, sobre la ortografía, la cohesión, la sintaxis, etc.

Y por último, el subproceso de *revisión* que consiste en la relectura de lo escrito por parte de los autores con el propósito de analizar lo elaborado y tratar de continuar el proceso compositivo o realizar una evaluación del texto para mejorar los avances o producciones logrados en la traducción. Siguiendo a Hernández (2006) la revisión se constituye de dos subprocesos:

1. La edición y lectura del texto: es aquí donde se identifican los problemas en la traducción, se detectan y se corrigen errores, se valora la cohesión y la coherencia que se ha logrado o no en el texto y el grado de cumplimiento del plan de escritura.
2. Reedición del texto y nuevas revisiones del mismo: aquí se realizan correcciones de los errores y se adecuan a los objetivos del plan elaborado.

Los subprocesos de planificación, transcripción y revisión interaccionan de formas complejas, esto es, son subprocesos que no se encuentran rígidamente jerarquizados, por ello no operan bajo una secuencia unidireccional; debido a que puede ocurrir que durante el subproceso de transcripción, después de haber elaborado el plan de escritura, al autor se le ocurra una nueva forma de organizar la información que considera más pertinente para el posible lector de su texto, alterando así el plan de escritura y éste modifica lo ya redactado, provocando que se revisen de nuevo las partes que ya habían sido revisadas, etc.

De modo que cada subproceso puede intervenir más de una vez en cualquier momento del proceso compositivo, a esto se le conoce como actividad recursiva que también constata la flexibilidad en el uso de estos subprocesos con base en los propósitos y requerimientos del escritor. Por ende, el proceso compositivo requiere de un mecanismo autorregulador, que según Hayes y Flower (1986, citados en Hernández, 2006) “los vigile, los mantenga, los orqueste y les proporcione coherencia en su funcionamiento” (p.66) y es este mecanismo el que se considera central al momento de componer un texto.

Debido a las aportaciones conceptuales que el modelo de Hayes y Flower generó, se desarrollaron numerosas investigaciones que desencadenaron diversas críticas, que

cuestionaron tanto su perspectiva teórica como metodológica; algunas de ellas se les consideran injustas y otras acertadas, al grado de que los mismos autores pertinentemente las atendieron en versiones más recientes, favoreciendo la reformulación de sus propuestas.

Por lo anterior, es que este trabajo se describirán sólo las críticas que se consideran trascendentales para la reformulación de las propuestas de estos autores, por consiguiente, se constata que Cooper y Holzaman (1983, citado en Parodi, 2003) describen una de las críticas que se consideran injustas, debido a que sostienen que para comprobar y verificar la validez del modelo se requiere que la terminología usada sea coherente y esté apropiadamente definida para que permita la replicación y comprobación del modelo. Otra crítica, en este mismo sentido, es el uso de las técnicas de los protocolos de pensamiento en voz alta, donde se considera que no existe diferencia entre éstos y la introspección, provocando la falta de veracidad del contenido por lo que hace dudar de la validez de las transcripciones y del mismo contenido.

En concordancia con Hernández (2006) se considera que estas dos críticas provienen de una “visión cognitiva dura... y de posturas metodológicas nomotéticas” (p.68) donde cualquier metodología interpretativa fundamentalmente de índole cualitativa es tomada como inadecuada; esto se ve reflejado, principalmente, en la crítica realizada al uso de los protocolos verbales (que los equiparan a la introspección), por lo que prefirieron el uso de metodologías de alto grado de control experimental fundamentalmente de índole cuantitativo.

En cambio, una crítica que se considera acertada es la mencionada por Parodi (2003) al decir que “existe cierta vaguedad o falta de profundización en ciertos aspectos cognitivos” (p.92) tanto en lo referente a la organización y activación de los conocimientos previos, como en los mecanismos y niveles de representación de la información. Otra crítica acertada y que favoreció, en gran medida, la modificación del modelo propuesto por Flower y Hayes, es que se centraban sólo en la dimensión cognitiva provocando el descuido de otros factores, tales como los afectivos, los comunicativos y los contextuales.

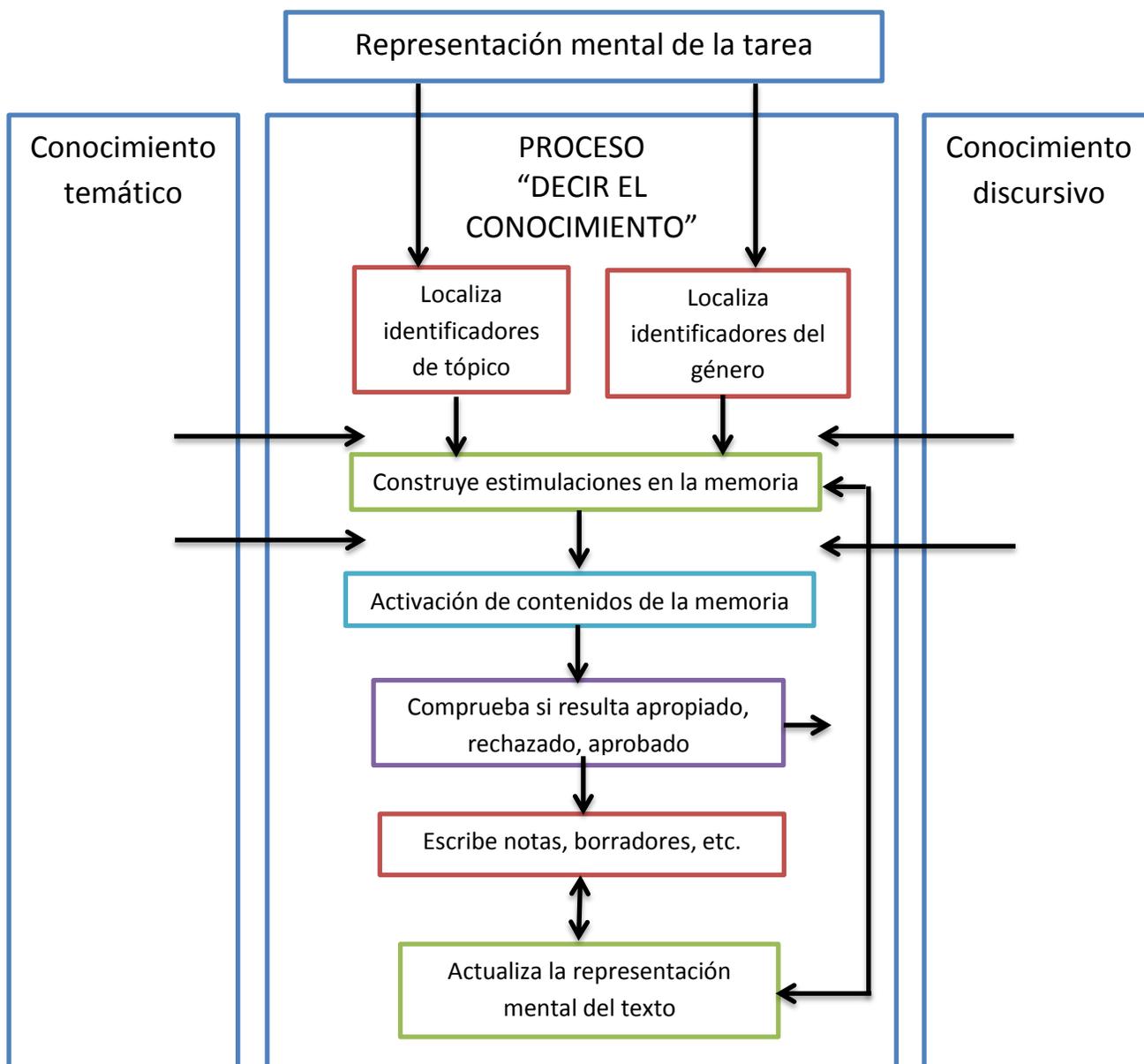
Ahora bien, en cuanto a las críticas realizadas a este modelo teórico, se considera de mayor importancia destacar lo que éste brinda a las futuras investigaciones esto es: un cierto nivel de avance científico en cuanto a cómo funciona el proceso compositivo y hasta puede ser utilizado como una guía para la enseñanza de este proceso compositivo con base en los subprocesos descritos; es decir, el uso de la planificación, transcripción y revisión al momento de redactar un texto como un método de enseñanza. Por esta razón se considera a este modelo un referente teórico que posibilita la modificación y el perfeccionamiento del mismo con otras investigaciones que lo complementen o lo modifiquen.

### *2.1.2 Bereiter y Scardamalia (80's)*

Después de años de trabajo y de recopilar información empírica, sobre el proceso de la composición escrita, Bereiter y Scardamalia desarrollaron un modelo explicativo sobre las diferencias existentes, por un lado entre los escritores de distintas edades, entrando en el campo de las comparaciones evolutivas; y por otro, entre los escritores novatos y expertos mostrando las diferencias individuales, pero con posterioridad en sus trabajos se constata una marcada inclinación por esta última aproximación.

Ahora bien, este trabajo se centrará en la descripción realizada por Bereiter y Scardamalia, sobre las diferencias entre los escritores poco habilidosos o novatos y los habilidosos o expertos que según estos autores se conducen por distintos modelos; donde los novatos se guían según el modelo de “decir lo que ellos saben sobre lo que escriben” mientras que los expertos siguen el modelo de “transformar lo que saben en función de las demandas comunicativas y retóricas que se les exigen”. Pero es importante destacar, y en concordancia con Parodi (2003), que la diferencia entre ambos modelos se establece principalmente por los procesos y las estrategias que realizan al momento de componer un texto y no en el producto final que logran desarrollar.

El modelo *decir el conocimiento* (ver figura 2.2) trata de explicar de forma general la conducta de los escritores novatos, donde los escritores pasan o transcriben la información que conocen; es decir, sólo reproducen los conocimientos disponibles sobre el tema en cuestión, estos conocimientos están “basados en experiencias personales recientes y se apoya en habilidades de producción textual ya existentes” (Parodi, 2003, p.95).



**Figura 2.2.** Diagrama del modelo de “escribir lo que se sabe” de Scardamalia y Bereiter (1992, tomado de Hernández, 2006).

Se comprende que este modelo no presenta grandes demandas al escritor ya que suele enfrentar la solución del mismo con técnicas simples, en otras palabras, puede llevarse a cabo sin la existencia de un plan de escritura previo, aunque éste es fundamental para realizar el proceso compositivo como una actividad compleja de solución de problemas retóricos. Bereiter y Scardamalia (1993, citado en Hernández, 2006) le han dado a este modelo el estatuto de estrategia y si se expresará éste por medio de una regla, diría: “en un tema asignado de escritura, diga todo lo que sepa o crea sobre ese tema, mientras acepta las restricciones del género asignado” (p.70).

Entonces el proceso compositivo en este modelo sólo requiere de la activación de alguna representación sencilla de lo que se quiere decir “en forma autogenerada o demandada desde el exterior” (Hernández, 2006, p.70), tomando en consideración aspectos sobre qué se escribirá, y el cómo lo llevará a cabo para así, iniciar la redacción. Y una vez que se han escrito frases sencillas, con base en lo que se acaba de mencionar, se reinicia ese mismo proceso que favoreció la elaboración de las frases previas, dando cierto tipo de coherencia del escrito, hasta agotar o completar las ideas para así finalizar el proceso compositivo.

Ahora bien, para el escritor que se guía por este modelo, la escritura se convierte en una secuencia de frases relacionadas con el tema de interés, provocando una escasa interrelación global entre ellas, es decir, “ocurre un mero acto de asociación más o menos controlado” (Hernández, 2006, p.70).

Para Bereiter y Scardamalia el modelo de decir el conocimiento es una solución natural y eficiente que los escritores novatos usan cuando se enfrentan al proceso compositivo sin ningún apoyo externo, esto debido a dos razones fundamentales:

- 1) porque el conocimiento se recupera fácilmente de la memoria y
- 2) porque se basa en el esquema y las habilidades de producción oral que emplea al momento de conversar con otros.

Debido a esta naturalidad y eficiencia del modelo pueden identificarse algunas razones con peso suficiente para explicar por qué este modelo predomina y regula el proceso compositivo de los alumnos que se pueden considerar como “redactores inmaduros” en los niveles de educación básica y “redactores inexpertos” en los niveles de educación media y universitaria (Hernández, 2006).

Una de estas razones es que “los profesores la mayoría de las veces planifican, deciden y establecen las consignas sobre qué escribir y cuándo hacerlo de forma arbitraria y ficticia” (Hernández, 2006, p.72), de modo que favorecen el uso de este modelo provocando así que los alumnos sólo se centren en la textualización como un acto de completamiento de la información con base en los conocimientos que se les solicitan, volviéndose ésta una de las principales razones por la que ciertos alumnos redactan siguiendo este modelo, es decir, debido a su familiaridad con su uso.

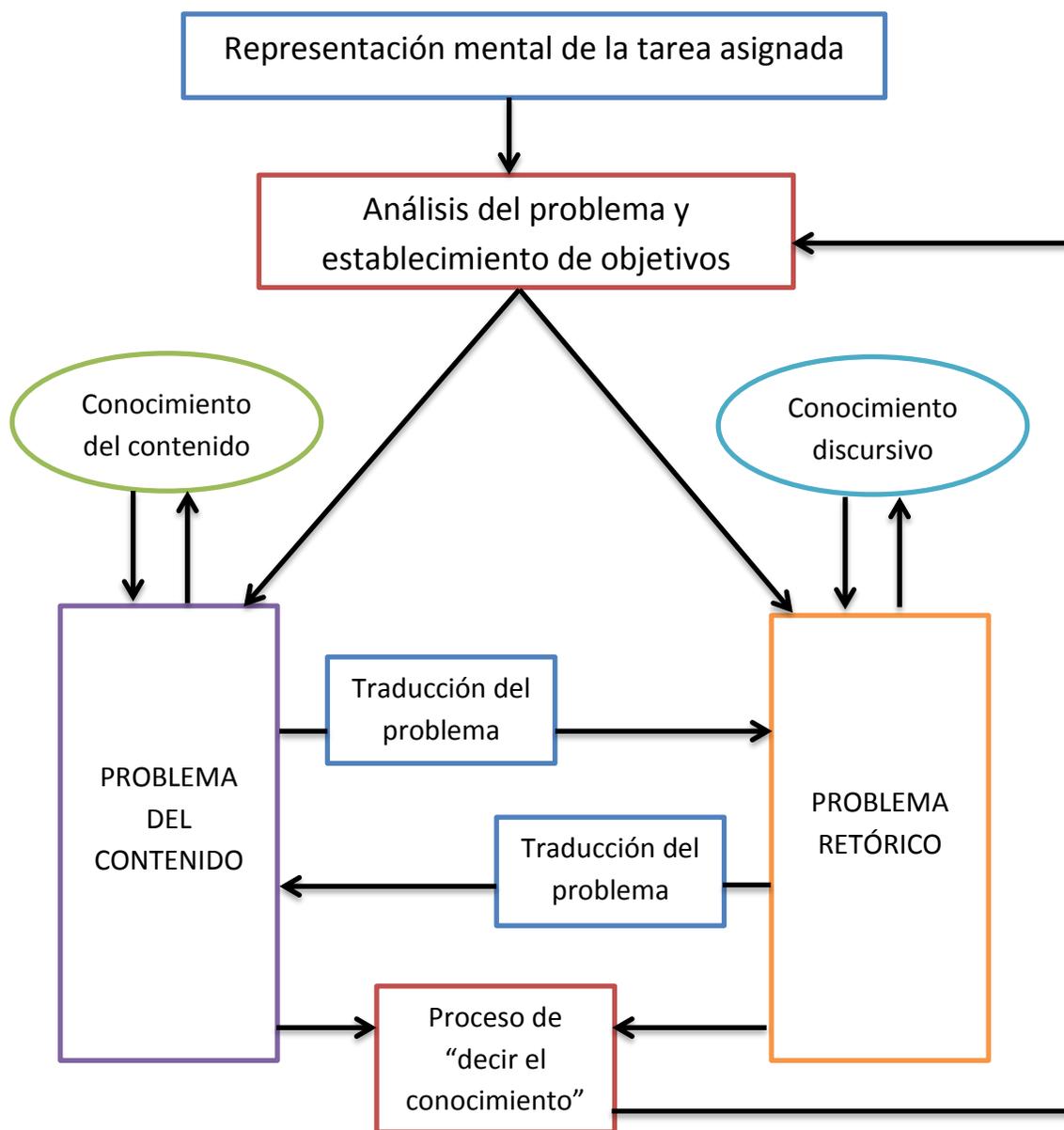
Por lo anterior, se dice que se les imposibilita para realizar una actividad reflexiva propia del subproceso de planificación que influye en dos aspectos:

- 1) la dificultad para explorar lo que saben y cómo lo saben, lo que se conoce como conocimiento metacognitivo, y
- 2) la imposibilidad de transformar lo que saben para acceder a formas más sofisticadas de conocimiento, es decir, una escritura epistémica.

En cambio, el *modelo de transformar el conocimiento* (ver figura 2.3) es mucho más complejo y no se presenta como la reelaboración del modelo anterior, sino que lo subordina como un subcomponente. Como explica Hernández (2006) “con la salvedad de que el modelo de transformar el conocimiento se contextualiza en la dinámica interactiva y reflexiva de los espacios problema tópico y retórico” (p.74).

Este modelo intenta explicar el proceder de los escritores habilidosos o expertos, pues supone que entienden la escritura como un acto complejo de solución de problemas. En

consecuencia estos escritores para llevar a cabo la tarea de redactar están dispuestos a realizar los cambios necesarios en el texto como cambios en lo que quieren decir; de este modo según Parodi (2003) Bereiter y Scardamalia confirman “la idea de que la escritura puede desempeñar un rol importante en el desarrollo del propio conocimiento del escritor” (p.97).



**Figura 2.3.** Diagrama del modelo de transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992, tomado de Hernández, 2006).

Según Hernández (2006), este modelo implica dos “espacios problema” donde se supone que “el escritor hace interaccionar activamente lo que sabe con las metas y objetivos retóricos que se plantea, o bien... traduce problemas de cualquiera de los dos espacios al otro” (p.73). Entonces *el espacio del contenido o temático* opera sobre problemas de ideas, creencias y conocimientos, mientras que *el espacio retórico* trabaja sobre los problemas relacionados con establecer y ejecutar las metas de composición.

Se constata que al momento de componer un texto en este modelo, se lleva a cabo una planeación, se reflexiona y se autorregula, por tanto, su función es auténticamente epistémica; es decir, su función consiste en “saber cómo decir” lo que se conoce o se ha documentado de acuerdo al tipo de audiencia, al género, al tipo de texto, etc. “lo que permite que el conocimiento del escritor sea transformado hacia estados superiores de conocimiento y reflexión” (Hernández, 2006, p.74).

Como se puede vislumbrar estos modelos de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” son complementarios y aportan una visión integradora de los procesos compositivos que los escritores expertos desarrollan al momento de redactar un texto; con base en la cuadro 2.1 se pueden comprender mejor estos dos modelos y sus principales características distintivas.

**Cuadro 2.1.** Comparación entre los modelos “escribir lo que se sabe” y “transformar el conocimiento”. (Tomado de Hernández, 2006)

<b>Modelo “escribir lo que se sabe”</b>	<b>Modelo “transformar el conocimiento”</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado sin atender a las demandas retóricas. También puede utilizarse de forma estereotipada el conocimiento sobre ciertos géneros y a partir de esto hacer el vaciado.</li> <li>• Modo “natural” de escribir con fuertes semejanzas a la producción oral.</li> <li>• El producto escrito final consiste básicamente en lo que se sabía sobre el tema, de acuerdo a cómo estaba organizado en la memoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado atendiendo al mismo tiempo a las cuestiones retóricas necesarias para poder comunicar satisfactoriamente.</li> <li>• Modo de escribir diferente a la producción oral. Exige un esquema autorregulado y altamente reflexivo.</li> <li>• El producto escrito final, consiste en una transformación de lo que se sabe sobre el tema en función de demandas contextuales y discursivo-retóricas.</li> </ul>

### 2.1.3 Flower (90's)

Como se mencionó anteriormente el modelo cognitivo presentado por Flower y Hayes a principios de los ochenta fue objeto de diversas críticas tanto en lo teórico como en lo metodológico, provocando así que los autores reconsideraran algunos aspectos y continuarán con su trabajo; por su lado, Flower desarrolla una propuesta en solitario influenciada por la Sociología, la Retórica y la Psicología (Hernández, 2006).

Donde Flower (1989, citado en Parodi, 2003) identifica que uno de los principales inconvenientes en el modelo del 1981 es que “fracasa en dar cuenta de cómo la situación en que el escritor opera podría dar forma a su producto escrito” (p.99); es decir, se habla sobre la importancia que lo social y lo contextual tienen, pero sólo se mencionan como elementos importantes, dejando a un lado el cómo influyen en el proceso compositivo o en qué sentido lo hacen; en otras palabras, no se busca la integración de estos elementos en este proceso.

El trabajo que Flower desarrolla en los noventa pone en práctica un cambio de perspectiva y afronta de lleno el estudio de los factores sociales, buscando así una propuesta teórica más interactiva e integral entre cognición y contexto, incorporando nuevos aspectos y profundizando otros que en el modelo anterior eran poco enfatizados o sólo se mencionaban. Entonces, para complementar su propuesta, Flower busca “descripciones multi-focales de diversas situaciones de composición escrita que integren las aportaciones de varias disciplinas” (Hernández, 2006, p.85); pero también acepta que se requiere del estudio de la interacción entre la cognición y el contexto para superar las dicotomías y la polarización que se considera existen entre éstos.

Para lograr lo anterior, según Hernández (2006) Flower explica tres directrices básicas en las que conforma su propuesta, permitiendo crear una perspectiva interactiva e integradora:

- 1) *El contexto juega un papel importante en la composición y guía a la cognición:*  
con base en este principio se acepta que el contexto determina e influye el modo y

el tipo de pensamiento que el escritor desarrollará. En especial influye tres áreas de la cognición: objetivos, criterios y uso de estrategias.

- 2) *La cognición media el contexto*: sin bien se acepta que el contexto tiene un papel importante, la cognición está presente y mediatiza su influencia; lo que puede provocar las diferencias individuales y similitudes contextuales.
- 3) *Un propósito encadenado es un acto retórico significativo*: en la escritura los propósitos siempre se encuentran encadenados ya que son afectados por su cultura, las demandas de sus prácticas laborales, académicas, las situaciones comunicativas que se desarrollan en determinadas situaciones sociales, etc. Es por ello que la propuesta, de una teoría interactiva, que sostienen los dos principios anteriores deben enfrentar el problema de la intencionalidad; reconociendo el poder mediador de la cognición y los criterios del contexto.

Por ende, Hernández (2006) explica que “la cognición y el contexto operan de forma integrada y sincrónica mientras los lectores/escritores construyen significados” (p.86); es decir, que cuando los escritores construyen propósitos, no se crea un único objetivo sino una compleja red de ellos y esta creación es un evento potente de interacción social y cognitiva. Esto provoca que Flower se cuestione si “¿están los escritores completamente determinados por la situación?, ¿puede ello controlar y tener agencia sobre los significados que construyen?, ¿son la creatividad y la originalidad vanas ilusiones y los propósitos meras ficciones en los textos retóricos?” (Hernández, 2006, p.86)

Aunque el interés de Flower es desarrollar una perspectiva equilibrada entre los factores individuales y sociales del proceso compositivo, se considera que ha hecho importantes aportes en relación con el dominio cognitivo enfatizando el carácter heurístico y estratégico del proceso. Un aporte sustancial es asumir al proceso de composición escrita como un proceso de solución de problemas; otro aporte es constatar que los procesos estratégicos y metacognitivos pueden hacer una importante diferencia en el modo en que los escritores se enfrenten a la tarea de redactar un escrito; en otras palabras, si los escritores controlan y

reflexionan acerca del proceso compositivo, esto permitirá que sean más eficaces al momento de enfrentarse a una tarea de producción escrita.

Por lo anterior, es que Hernández (2006) explica los tres tipos de estrategias que permiten potenciar la reflexión y la metacognición en el escritor:

- 1) *Las estrategias del escritor para comprender la situación retórica en que se desenvuelve*: estas implican que el escritor sea consciente tanto de la red comunicativa como de la comunidad discursiva en la que se inserta su producción escrita; pero es necesario conseguir una comprensión de la situación contextual y retórica, por lo que se requiere saber a quién escribe, por qué lo hace y cuál es su papel dentro de la situación; en otras palabras, debe saber “leer el contexto”.
- 2) *Las estrategias del escritor para adaptarse a las necesidades del lector*: ellas tienen que ver con la manera apropiada en cómo se organiza y planifica lo escrito para facilitar la tarea de comprensión del lector y hacer sintonía en el uso del discurso que se encuentra en lo escrito; es decir, se debe atender a las necesidades del posible lector en una situación comunicativa específica.
- 3) *Las estrategias del escritor para ejecutar la actividad de composición propiamente dicha*: estas tienen que ver directamente con la ejecución y supervisión de los subprocesos de planificación, textualización y revisión para la apropiada redacción del escrito.

De acuerdo con Flower (citado en Parodi, 2003) “todos los escritores tienen estrategias de composición, estén conscientes o no de ellas” (p.103), pero el ser conscientes de estas estrategias, controlarlas y regularlas, se considera que puede favorecer la apropiada producción escrita; en otras palabras, llevar a cabo con éxito los propósitos que se han planteado para desarrollar una determinada tarea de escritura.

#### 2.1.4 Hayes (90's)

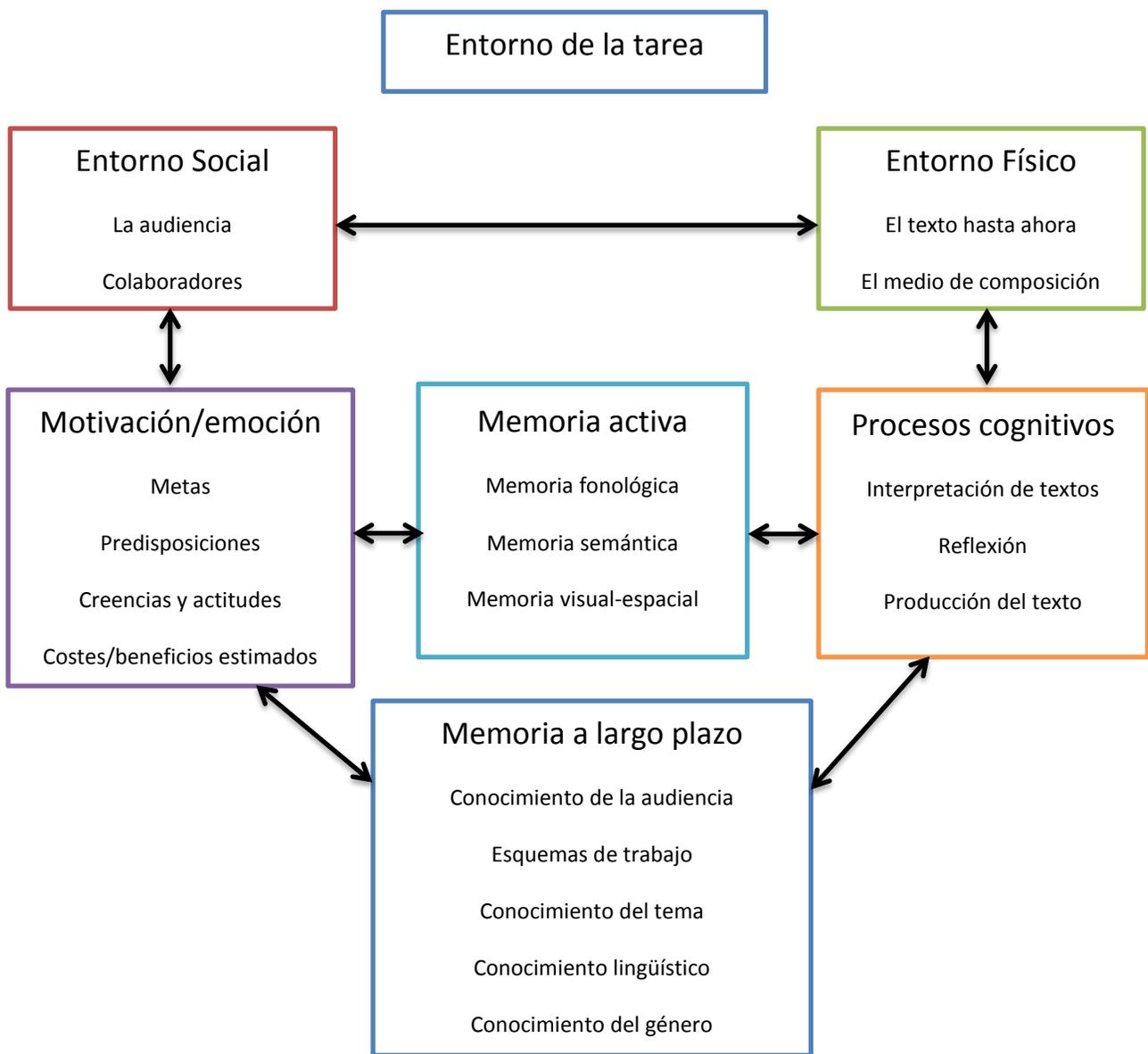
Como se menciona en apartados anteriores Hayes en la década de los noventa también desarrolló una nueva propuesta teórica tomando en cuenta las críticas recibidas en el trabajo en conjunto con Flower durante los ochenta. Por lo tanto, se realizará una breve descripción de esta propuesta donde se reconoce que el enfoque sociocultural influye dentro del proceso compositivo y que es importante incorporar este enfoque dentro de la explicación psicológica que se había desarrollado.

En este mismo sentido, es que Hayes (1996, citado en Parodi, 2003) reconoce que la escritura depende de una gran cantidad de factores de índole cognitivo, social, afectivo y ambiental que a su juicio son esenciales para desarrollar su propuesta. Debido a lo anterior, es que Hayes dentro de su propuesta, distingue entre el *contexto sociocultural* y el *componente individual*; respecto al primero se diferencian dos aspectos esenciales: el contexto social y el contexto físico (ver Figura 2.4).

El *contexto social* es determinado por la situación comunicativa que el escritor establece tanto con la audiencia como con los aspectos referidos a la “situación de producción”, es decir, el escenario donde se lleva a cabo el proceso compositivo donde “se reconoce que no necesariamente es individual sino que puede ser una práctica cooperativa entre varios autores tal y como suele ocurrir en distintos ámbitos sociales” (Hernández, 2006, p.79)

En cuanto al *contexto físico* se incluye el uso de medios que son requeridos para desarrollar y elaborar la composición; en otras palabras, se utilizan instrumentos o soportes que posibilitan la escritura (computadoras, procesadores de textos, materiales de consulta, etc.).

En lo que respecta al *componente individual*, se considera que los aspectos afectivo-motivacionales y los cognitivos están involucrados en la realización de la composición de textos, y estos aspectos se vislumbran como las principales innovaciones de la propuesta que Hayes realiza.



**Figura 2.4.** El nuevo modelo de Hayes (tomada de Hernández, 2006)

Ahora bien, al referirse a los *aspectos afectivo-motivacionales*, Hayes establece una distinción clara entre:

- las *predisposiciones* que se refieren a la motivación, el interés y las emociones que los escritores perciben sentir al abordar la tarea de escribir;

- b) las *creencias* sobre cómo se concibe la tarea de componer un texto, las *actitudes* que se desarrollan hacia la tarea y los *sentimientos de autoeficacia* para llevarla a cabo;
- c) la *formulación de objetivos* relacionados con las preguntas de para qué y por qué se escribe;
- d) la *elección del método o aproximación* que el escritor determina para guiarse con base en qué beneficios y qué esfuerzo se está dispuesto a realizar para conseguirlos. La interrelación entre estos factores implica cambios directos sobre el tipo y la calidad del discurso que se va a producir.

En esta nueva propuesta se continúa enfatizando los *procesos cognitivos* y uno de ellos, que es considerado como fundamental es la actividad realizada en la memoria de trabajo (MT), aspecto que en el modelo de los ochenta no se consideraba y sólo se tomaba en cuenta el papel de la memoria a largo plazo (MLP). Por lo tanto, la *memoria de trabajo*<sup>2</sup> se considera el espacio central y el lugar por el cual se controlan los subprocesos de la composición escrita.

Pero se considera que la MT tiene una capacidad limitada por lo que puede ocurrir una “sobrecarga cognitiva” (cognitive overload), debido a la complejidad de las tareas y los procesos que se llevan a cabo al momento de componer un texto, lo que conduce a cometer cierto tipo de errores; pero esto no restringe el papel central que la MT desempeña en el proceso compositivo ya que en ella confluyen tanto los componentes afectivo-motivacionales como los cognitivos.

---

<sup>2</sup> Por lo tanto, en concordancia con Hernández (2006) la MT está constituida por tres partes fundamentales: a) una memoria especializada con dos enlaces: el fonológico y el semántico, b) una “libreta de notas” que almacena información viso-espacial y c) un ejecutivo central que desarrolla tareas cognitivas y funciones de control que se relacionan directamente con los procesos de recuperación de la información que se encuentran en la MLP y la gestión de procesos conscientes vinculados con la toma de decisiones y procesos de solución de problemas.

Por lo que se refiere a *la memoria a largo plazo*, continúa desempeñando un papel similar al descrito en el modelo de los ochenta, donde se le concibe como el almacén donde están contenidos los conocimientos relativos al qué se va a escribir, a los tipos de género textual que se pueden requerir, los conocimientos lingüísticos necesarios para componer un texto y los esquemas desarrollados para producir ciertas partes de los textos. En esta nueva propuesta los distintos tipos de conocimientos almacenados en la MLP son recuperados, activados y puestos a disposición de la MT para que sean trabajados en los distintos retenes y subprocesos cognitivos de este almacén.

Siguiendo a Hernández (2006) se constata que los subprocesos planteados reciben uno de los mayores cambios dentro de la nueva propuesta presentada por Hayes. El primero de ellos tiene que ver con el intento de querer involucrar las modalidades oral y escrita, y el segundo tiene que ver con un cambio en la conceptualización de los procesos, que serán descritos a continuación:

- a) *La interpretación del texto*: que permite construir representaciones internas a partir de los insumos lingüísticos y gráficos. Por lo que la lectura, la escucha y la percepción de información gráfica se vinculan directamente con esta función. Pero según Hernández (2006) Hayes también incluye algunas de las actividades que son realizadas durante la revisión, dando un papel importante a la lectura durante la composición, por lo que reconoce el papel que tienen las siguientes actividades de:
- *Leer para comprender textos*: aquí se refiere a la lectura de textos como fuentes de consulta, de generación y de profundización de las ideas, pero también para aprender géneros y superestructuras que se manejan en ellos.
  - *Leer para comprender la tarea*: esta actividad es esencial para realizar una adecuada representación de la tarea que es solicitada; por lo que el escritor requiere entender las consignas (explica, describe, argumenta, comenta, analiza, etc.) que se le presentan en forma escrita en ambientes escolares u extraescolares.

- *Leer para evaluar la producción que se está elaborando*: se entiende que cuando un escritor lee su escrito lo hace básicamente en un triple sentido: primero leer para comprobar si ha conseguido reflejar lo que realmente quiso decir y para inferir si es suficiente con lo que ya ha escrito para lograr su propósito pensando en su posible lector; posteriormente leer para valorar si las ideas que se desean expresar se pueden construir y finalmente leer para corregir aspectos tanto de normativa y gramaticalidad como de cohesión y coherencia.
- b) *La reflexión*: es aquí donde es posible partir de las representaciones internas ya elaboradas para construir otras nuevas y más complejas, así como realizar tareas cognitivas indispensables para la composición: elaborar inferencias, tomar decisiones y solucionar problemas.

Hayes señala que en la reflexión se encuentra incluida la planificación, pero más recientemente en el trabajo realizado por Hayes y Nash (1996, citado en Hernández, 2006) se distinguen cuatro aspectos que deben considerarse dentro de la planificación: a) el proceso que está dirigido a realizar tareas de planificación que favorezcan el buen término del proceso compositivo, b) el contenido del texto y c) la forma del texto, estos pertenecen a un nivel más conceptual relacionándose con lo que se desea escribir, pero d) el lenguaje del texto a escribir está dirigido a textualizar el discurso.

Con base en algunas investigaciones realizadas por Flower, Schriver, Carey, Haas y Hayes (1998, citados en Hernández, 2006) entre escritores novatos y expertos se identificaron tres distintas estrategias para planificar: a) la dirigida por el tema y b) la dirigida por el esquema, que son esencialmente reproductivas debido a que los escritores sólo toman en cuenta los conocimientos contenidos en su MLP tanto sobre el tema como sobre las estructuras prototípicas de los textos para llevar a cabo su proceso compositivo; mientras que c) la de tipo constructivo, se constata un esfuerzo por adaptar y reelaborar sus conocimientos almacenados para así enfrentar la situación específica que se les plantea, llegando incluso a construir un conocimiento nuevo. Hernández (2006) explica que esta

última estrategia para planificar de forma constructiva “tiene importantes coincidencias con el modelo de transformar el conocimiento propuesto por Bereiter y Scardamalia” (p.83)

c) *La producción escrita*: para Hayes (1996, citado en Hernández, 2006) “consiste en elaborar producciones lingüísticas a partir de representaciones internas...” (p.83)

Donde el proceso de textualización se compone de los siguientes pasos:

- a partir del plan de escritura o de un borrador el escritor identifica ciertas claves y con base en ellas recupera “paquetes” de conocimiento que se encuentran almacenados en la MLP,
- posteriormente se hace un vaciado de esos paquetes en la MT,
- ya en la MT, el escritor intenta elaborar una forma lingüística posible para que sea almacenada en el “retén fono-articulatorio”; este procedimiento se repite hasta que se agota el contenido temático,
- después, se articula la forma lingüística elaborada en forma subvocal o vocal, y
- entonces se establece una evaluación de esa forma lingüística elaborada y si es aceptada se procede a redactarla para continuar con el proceso, de lo contrario se repiten los dos pasos anteriores.

Hayes en su nueva propuesta, dedica un apartado específico a la actividad de revisión, en el que señala que ésta requiere del uso principalmente de la producción textual, la toma de decisiones, la evaluación y la interpretación para llevarlo a cabo; pero también establece la necesidad de diferenciar entre tres planos básicos de revisión que interaccionan entre sí: a) el control estructural que dirige todo el proceso como una especie de guía, b) los procesos de interpretación, reflexión y producción, y c) los recursos cognitivos que incluyen el conocimiento almacenado en la MLP y la MT.

## 2.2 Aproximación sociocultural

Como se ha presentado en los apartados anteriores la investigación sobre la composición escrita en los ochenta y parte de los noventa, se centró en perspectivas de corte cognitivo, aunque ya se venían vislumbrando otros referentes teóricos basados en el contexto social, visiblemente influenciados por los escritos “histórico-culturalistas” que como menciona Hernández (2005) han recibido aportaciones de distintas disciplinas como la etnometodología, la sociolingüística, el análisis del discurso, entre otras. En estos, se identifica el interés por estudiar las prácticas de escritura en situaciones específicas, donde los procesos de aprendizaje y apropiación ocurren dentro de contextos socioculturales, reconociéndose, entre otras cosas, la importancia que tienen tanto la interacción social como el papel de los géneros discursivos sobre estas prácticas.

Para diferenciar con mayor detalle las aportaciones que cada aproximación (cognitiva y sociocultural) realiza sobre el proceso compositivo, se considera fundamental revisar la tabla que Hull construyó, ya que contrasta las principales diferencias que empezaron a gestionarse entre una y otra aproximación (ver cuadro 2.2). Donde se destaca ya a la composición escrita como una actividad social que ocurre dentro de ciertas prácticas letradas y en diferentes comunidades académico-discursivas.

**Cuadro 2.2.** Cambio de ideas en la conceptualización, investigación y enseñanza de la escritura. (Tomado de Hernández, 2006)

<b>Preguntas Fundamentales</b>	<b>Perspectiva Cognitiva</b>	<b>Perspectiva basada en el contexto social</b>
<i>¿Cómo se define la escritura?</i>	Como un proceso cognitivo complejo.	Como un proceso inserto en un contexto social.
<i>¿Qué es la investigación de la escritura?</i>	Descripciones de proceso.	Análisis de interacciones entre procesos y contextos.
<i>¿Cómo es la enseñanza de la escritura?</i>	Proporcionar práctica en el proceso de escritura.	Crear comunidades de discurso con tareas auténticas e interacción social.
<i>¿Cuáles de nuestros alumnos pueden escribir?</i>	Los que poseen un proceso de escritura bien establecido.	Los que han logrado entrar en una comunidad de discurso.

Desde la aproximación sociocultural se entiende que “el conocimiento o los significados no residen en la mente de las personas sino que se distribuyen socialmente entre éstas, los artefactos empleados y el contexto” (Hernández, 2005, p. 87); por lo tanto los procesos de aprendizaje son mediados por las diferentes perspectivas, saberes y habilidades que aportan los diferentes actores sociales en interacción.

Es por ello que se considera que esta aproximación aporta elementos que permiten comprender la relación entre la actividad individual en el contexto social y los procesos de apropiación que ocurren dentro de las prácticas sociales. Pero también permite considerar que las prácticas de escritura (como prácticas sociales) interaccionan con los usos sociales (géneros) y las concepciones o creencias que se poseen acerca del proceso compositivo (este tema se revisará con mayor detalle en el subtema 3.2 Creencias y teorías implícitas de escritura).

Después de revisar brevemente el cómo se concibe el proceso de composición escrita dentro de la aproximación sociocultural, se explicarán con cierto grado de detalle, las contribuciones del trabajo realizado por Vigotsky sobre el lenguaje que favorecen la fundamentación de esta aproximación; pero que también permite mostrar las posibles implicaciones de su trabajo para el progreso de la investigación sociocultural en lo que concierne al proceso compositivo.

Ahora bien, se iniciará con la definición del *lenguaje*, debido a que tiene un papel central en el desarrollo cultural de las personas pues es considerado como un sistema de signos constituido históricamente que media a los individuos y sus culturas como “una espiral dinámica, interactiva y compleja” (Hernández, 2005, p. 87). En otras palabras se entiende que cualquier tipo de signos tiene un origen y una razón social y son esencialmente procedimientos que permiten la comunicación.

Siguiendo a Hernández (2005) se entiende al lenguaje como *mediador semiótico* que tiene dos facetas:

- 1) es un instrumento cultural que se emplea para comunicar significados permitiendo pensar en forma conjunta y construir conocimientos en forma compartida y,
- 2) es un instrumento psicológico que favorece la organización de los pensamientos para planificar y reflexionar sobre ellos.

En concordancia con Schneuwly (1992, citado en Hernández, 2005) se considera necesario que para poder comprender con mayor detalle lo que ocurre con el lenguaje escrito, se deben diferenciar los conceptos de “*escritura*” y de “*lenguaje escrito*”, ya que muchas veces son utilizados como sinónimos. Al hablar de la “*escritura*” será para referirse a un sistema de signos reconocido como un mediador semiótico potente que favorece la transformación del “*lenguaje escrito*” y que este a su vez, se percibe como una auténtica función psicológica superior. En otras palabras, al ser la escritura un sistema nuevo de signos complejos es ésta la que favorece la transformación del lenguaje; es decir, permite la construcción de una nueva función psicológica superior, el lenguaje escrito. Para entender lo anterior se realizará una breve descripción de los dos términos.

Vigotsky (1979, citado en Hernández, 2005) fue uno de los primeros que considero a la escritura como un “sistema de signos construido a partir del lenguaje oral” (p.88); pero con base en investigaciones recientes se constata que no sólo se trata de una simple transcripción del lenguaje oral al escrito sino que es un “sistema simbólico por derecho propio” (p.88). Chartier y Hébrard (2000, citados en Hernández, 2005) esclarecen este aspecto al decir que la escritura permite:

- a) establecer una comprensión nueva del mundo y crear una nueva realidad,
- b) relacionar y tratar informaciones de fenómenos nuevos y
- c) establecer modos de pensar diferentes e irreductibles a los que posibilita la oralización.

Como menciona Valery (2000) la escritura como un mediador semiótico en los procesos psicológicos, “activa y posibilita el desarrollo de otras funciones como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento” (p. 40), éstas están involucradas en el proceso de composición escrita y se les considera como funciones psicológicas rudimentarias. Pero esta mediación facilitada por la escritura crea “las funciones epistémica, planificadora, reguladora y comunicativa del lenguaje” (p.40), es decir crea funciones psicológicas superiores.

De manera similar, Hernández (2005) menciona que el lenguaje es también una *función psicológica superior* y juega un papel fundamental para el desarrollo de otras funciones psicológicas superiores, entonces al ser el lenguaje un sistema de signos que cuando se utiliza “para comunicar y pensar da lugar al desarrollo de una función psicológica superior (hablar y escuchar el lenguaje). Algo parecido ocurre con el lenguaje escrito” (p.88).

Cabe añadir que como se sabe todas las funciones psicológicas superiores tienen un origen social y el lenguaje escrito no es la excepción, esto debido a que se adquiere participando en “prácticas socioculturales letradas”; es decir, en ciertos contextos sociales, donde su aprendizaje es demandante y requiere tanto de su antecedente rudimentario (código escrito) el cual debe estar bien establecido, así como de su participación en contextos donde se favorezca la apropiación ya sea consciente o inconsciente de ese complejo proceso del pensar.

En cuanto al lenguaje escrito como una función psicológica superior se considera que permite recuperar en otras circunstancias de tiempo y espacio, ese conjunto de significados representados, favoreciendo la reflexión de los mismos; es decir, permite cuestionar lo que se piensa, aclarar y organizar ese pensamiento, lo que influye en cómo las personas se aproximan al propio lenguaje ya sea oral o escrito, que a su vez puede favorecer a que esta actividad sea conscientemente dirigida.

En un principio Vigotsky define al lenguaje escrito como una función psicológica rudimentaria, pero con posterioridad se consideró al lenguaje escrito como una forma más avanzada; en otras palabras, en su modalidad inicial de aprendizaje (código escrito) no parece provocar cambios cognitivos significativos para constituir una función psicológica; sino que cuando se convierte en una actividad diferida y controlada, que permite el acceso y la participación en prácticas sociales sofisticadas (discurso académico-científico) es cuando se explotan esas posibilidades semióticas de escritura que favorecen las transformaciones tanto comunicativas como cognitivas en los sujetos.

Se puede constatar que con base en lo expuesto con anterioridad sobre el lenguaje escrito, este se concibe como una actividad de construcción de significados e instrumento semiótico que facilita el acceso a saberes ligados a una cultura escrita determinada, ya que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y discursiva de los estudiantes en el más amplio sentido. Esto debido principalmente a que:

- a) abre la posibilidad de comunicarse y reflexionar sobre lo escrito en diferentes tiempos y espacios, y;
- b) se aprende y se desarrolla al participar en ciertas prácticas socioculturales dentro de comunidades de lectores y escritores.

Es necesario explicar que la aproximación sociocultural no sólo se fundamenta en las aportaciones realizadas por Vigotsky, sino que también autores como Nystrand (1986), Bajtín (1993) y Holquist (1993) realizan propuestas significativas pertinentes para este trabajo, lo que permite identificar que el proceso compositivo asume un aspecto dialógico, que también se relaciona estrechamente con el concepto de comunidad discursiva que se considera influye dentro de esta aproximación, por lo tanto, a continuación se describirán de forma breve sus principales aportaciones.

Entonces Nystrand (1986, citado en Hernández 2006) explica que el proceso compositivo es una “actividad esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios

posibles” (p.100), por lo que se debe entender como una actividad de transacción entre estos. Pero para fundamentar y darle sentido como una actividad social, es precisamente ese involucramiento entre escritores y lectores en un “principio de reciprocidad” lo que permite que al participar en actividades de escritura, donde la transacción de mensajes escritos con una conciencia mutua y con expectativas compartidas de reciprocidad, permita que entre ellos se compartan significados y se consigan propósitos para relacionarse en forma discursiva.

En forma similar, Bajtín (1993, citado en Hernández, 2006) señala que todo discurso escrito esta siempre modelado por el público al que se dirige como un “auténtico <acto de dos lados>, el producto de la relación recíproca entre emisor y destinatario” (p.101); es decir que se presupone que en el discurso siempre existirá un emisor, en este caso el autor del escrito, el cual dirigirá su texto a un determinado público (destinatario), pensando en los conocimientos que ellos tienen sobre el tema así como del posible lenguaje a utilizar (formal, coloquial, etc.).

Con base en lo anterior, es que se considera que toda producción escrita nace en respuesta a un proceso comunicativo previo, que va más allá de la dimensión de lo escrito, donde puede decirse que no sólo participa el escritor sino que también influyen los lectores a los que se dirige el escrito con los cuales se intenta dialogar y es en ellos donde cobra significado el texto. Como explica Hernández (2006) la producción escrita forma parte de un “campo de responsabilidad”, en el que intervienen –de uno o de otro modo- el autor, el lector, el contexto social y es por medio de éstos que se construyen y toman forma los significados que estos escritos sugieren.

De modo que Holquist (1993, citado en Hernández, 2006) explica que se puede afirmar que el que escribe de forma simultánea lee y viceversa, el que es lector al mismo tiempo escribe, es por esto que se enfatiza que esta concepción dialógica, permite que las concepciones que separaban al escritor del lector, se vean superadas.

Ahora bien, el concepto de comunidad es fundamental para la aproximación sociocultural en cuanto a la composición escrita se refiere, de modo que se dará un espacio para explicar este concepto de forma breve, lo que abrirá el camino al tema sobre literacidad académica (subtema 3.1 La escritura en contextos académicos: la literacidad académica) que influye de forma considerable en este trabajo.

Así mismo se entiende que una comunidad es “una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten una serie de experiencias e intereses y que realizan una serie de actividades compartidas” (Hernández, 2006, p.102), por ello es que en estas comunidades se construye un “contexto intersubjetivo” entre los participantes donde se comparte el pensamiento y donde es posible “inter-pensar” a través del discurso en este caso el escrito.

De modo que se entiende que la escritura es una práctica social que se sitúa en un contexto institucional, comunitario y societal, considerando que en esa comunidad de escritores existen espacios donde se desarrollan actividades comunicativas de escritura que permiten a sus miembros iniciar con el proceso de alfabetización, en otras palabras, que van aprendiendo a utilizar tanto los tipos de discurso, los géneros que se emplean así como los modos de construcción de significados que dicha comunidad utiliza y valora. Es por medio de esta participación que progresivamente los escritores van teniendo acceso a distintas prácticas letradas que favorecen su apropiación y el uso del lenguaje escrito. Pero de esta concepción sobre la escritura se profundizará con mayor detalle en el siguiente capítulo (subtema 3.1 La escritura en contextos académicos: la literacidad académica).

## Capítulo 3. Creencias de escritura

### *3.1 La escritura en contextos académicos: la literacidad académica*

Como se abordó en los capítulos anteriores, la composición escrita ha sido estudiada no sólo como proceso cognitivo complejo sino también como práctica letrada que ocurre dentro de comunidades académico-discursivas específicas; esto ha permitido un mayor y completo acercamiento que favorece su comprensión e investigación, debido a que se considera que las prácticas de escritura incluyen no sólo procedimientos, procesos y estrategias, sino también las maneras de aprender a escribir, afectos hacia el proceso compositivo, actitudes hacia él, etc. Y es particularmente la escritura académica la que ha sido contemplada como práctica cultural-letrada a partir de los nuevos estudios sobre literacidad académica (Barton y Hamilton, 2004), donde se consideran que los géneros, los tipos textuales, los recursos disponibles, etc. también influyen en la forma de escribir de las personas dentro de una determinada comunidad académico-discursiva.

Es por ello que la naturaleza y características de la escritura académica como herramienta de trabajo de incuestionable valor, dependerán en gran medida de varias cuestiones: de los tipos de usos legitimados que se propongan de ella al interior de comunidades para las tareas de generación y transmisión del conocimiento; de los tipos de tradiciones y costumbres de cultura escrita que predominen en una comunidad discursiva que facilitan o restringen el desarrollo de habilidades en los estudiantes y que están directamente relacionadas con las experiencias curriculares reales; del instrumental y recursos relacionados con la escritura (materiales didácticos, creencias, “lenguaje de diseño” etc.) que están disponibles para los alumnos; del peso que se les atribuya a la escritura (implícita o explícitamente) en el aprendizaje de los alumnos dentro de las mismas actividades curriculares (Hernández y Rodríguez, 2013).

Otro factor adicional que sin duda influye en cómo ocurren estas prácticas letradas, dependerá del tipo de géneros y textos que la comunidad emplee. En tal sentido, se asume que en las distintas comunidades las actividades de escritura no serán las mismas dependiendo también de los propios géneros a los que se les dé preponderancia (Hernández y Rodríguez, 2013).

Por ende se considera que son las universidades las que deberían propiciar las condiciones necesarias para enseñar las prácticas específicas dentro de una comunidad académico-discursiva a la que acceden los estudiantes, esto para potenciar el aprendizaje de los contenidos curriculares, pero también para sentirse parte de esa comunidad. Debido a que es en este nivel donde se les exige a los estudiantes que analicen y apliquen el conocimiento impartido, se les proponen distintas perspectivas sobre un mismo fenómeno, pero también es aquí donde ya existen autores e historia, etc.; y estas demandas no suelen ocurrir en los niveles de educación básica (primaria y secundaria). Pero también, no es común encontrar que en las universidades se desarrollen estas prácticas de manera formal, explícita y organizada; de forma similar se constata que no todos los docentes ni los propios estudiantes son conscientes de la importancia de llevarlo a cabo (Cassany y Morales, 2009).

Por lo anterior, se considera fundamental especificar lo que se entiende como literacidad académica, por ello, Gee (2004) explica que la literacidad:

es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales (p.24).

Es decir, se reconoce que “como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (Barton y Hamilton, 2004, p.109).

En este mismo sentido Hernández (2012) la explica como “el conjunto de prácticas letradas de comprensión y producción escrita que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar determinadas” (p 44). De modo que cada comunidad académica exige a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una literacidad académica particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos.

Es preciso señalar que Carlino (2013) realiza una propuesta de revisión de los conceptos de alfabetización y literacidad al considerar que no sólo se refieren a dos conceptos diferentes, sino también a dos categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación, estos se describirán a continuación.

Por alfabetización académica se entiende “al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p.370), en otras palabras, se refiere al quehacer educativo. Es aquí donde la investigación se debe enfocar en la “didáctica-educativa”, que implica *grosso modo* la caracterización de las prácticas que los docentes realizan para favorecer el trabajo con los textos que han de producirse o comprenderse para aprender las asignaturas propias de la comunidad académico-discursiva a la que pertenecen.

Mientras que por literacidad académica se refiere “a las culturas escritas o conjunto de prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico, es decir, a todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos en la universidad” (Carlino, 2013, p.372), en este sentido se hace referencia al conjunto de prácticas culturales en torno a los textos. Y aquí se habla de la investigación “lingüística-etnográfica” donde se deben describir y analizar los discursos especializados y las prácticas con textos en cada comunidad académica-discursiva particular.

Por consiguiente, la literacidad académica no sólo se refiere a las habilidades necesarias para saber escribir y leer críticamente la ciencia (para divulgarla, comprenderla, enseñarla), de acuerdo con las particularidades y exigencias que impone cada comunidad, sino que además, la literacidad también implica identificar géneros discursivos, comprender los roles de autor y lector, ser conscientes de los valores y representaciones sociales en los textos, y reconocer retóricas, identidades, prácticas de poder por medio del discurso y estrategias de intertextualidad (Sánchez, 2011).

Es por lo anterior que se puede constatar que los modos de leer y escribir no son una habilidad básica ya aprendida, sino que al ingresar a una nueva comunidad académica-discursiva, como son las universidades en sus diversos campos de conocimiento, plantean a quienes se inician en estos ámbitos, un nuevo desafío que les exige continuar aprendiendo a leer y escribir. En otras palabras, los nuevos ingresantes deben apropiarse de un sistema conceptual y metodológico propios y de prácticas discursivas características (ensayos, monografías académicas, reportes de investigación, etc.), en los que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para asimilar y transformar el conocimiento.

Es preciso aclarar que la literacidad académica no se entiende como una propuesta por la cual se intente remediar la deficiente formación de quienes llegan a la universidad, sino que implica abrir las puertas a un cambio en la cultura de las disciplinas en la que los estudiantes ingresan, esto para mostrarles que pueden acceder a ellas con mayores habilidades al incluir en las cátedras, prácticas de escritura pertinentes (Carlino, 2007). En otras palabras, pretende concientizar sobre la diversidad de géneros, de tipos textuales, propósitos, destinatarios, así como la reflexión implicada y contextos en los que se lee y escribe. Lo que constata a la lectura y la escritura como medios ineludibles que forman parte del quehacer profesional.

Ahora bien, al hablar de las investigaciones realizadas para indagar las prácticas de literacidad, se constata que son escasos los trabajos en nuestro país que hayan investigado estas prácticas en contextos universitarios. Una excepción lo constituye el estudio de Roux

(2008) quien indagó en una Universidad del noreste de la república, lo que los estudiantes reportan sobre las prácticas de escritura (y de lectura) que realizan, en una muestra amplia de estudiantes. En dicho trabajo la autora encuentra diferencias entre las prácticas letradas de estudiantes provenientes de distintas carreras, en lo que se refiere a los tipos de texto que dicen realizar, el tipo de discurso que prevalece (los químicos reportan, los biólogos describen, los filósofos argumentan, etc.), el tipo de textos que consultan para hacer sus trabajos escritos, etc. Sin embargo, también se encuentran hallazgos comunes inter-carreras, como las que se refieren al escaso apoyo instruccional para mejorar las competencias de escritura de los alumnos y a las imperiosas necesidades de formación que se tienen en este rubro (Hernández y Rodríguez, 2013).

Otro hallazgo, relevante para este trabajo, y que reporta la autora es la confusión existente, entre los alumnos de las diversas comunidades, al encontrar que no tienen ideas claras sobre cómo se elabora, cómo se organizan y qué propósitos comunicativos pueden lograr al componer un texto, esto plantea la necesidad de ver más allá de la noción de la confusión, hacia lo que Lillis (1999, citado en Roux, 2008) llama “las practicas institucionales del misterio” que hace referencia a que los profesores pueden no dar la información que sus estudiantes necesitan porque no saben proporcionarla y es por ello que se espera que las instituciones (universidad) capaciten a sus profesores para que ellos incorporen a sus clases regulares prácticas de escritura epistémica, es decir, donde se puede utilizar la escritura para descubrir, aclarar y elaborar ideas en torno al tema sobre el que se escribe.

En este mismo sentido Carlino (2007) explica que tanto las prácticas de lectura como de escritura en la educación universitaria son omnipresentes, ya que se consideran que éstas son la prolongación de habilidades generales ya aprendidas en niveles escolares iniciales y por tanto es habitual que las cátedras no se ocupen de estas prácticas, debido a que se espera que los alumnos las lleven a cabo por su cuenta, “en virtud... de la creencia de que los estudiantes universitarios han de ser autónomos por ser adultos” (p.10).

De modo que se entiende que tanto las creencias respecto a las prácticas de lectura y escritura como las limitaciones institucionales, obstaculizan la posibilidad de enseñar a los estudiantes prácticas de escritura propias de su comunidad; por tanto es preciso cuestionarse sobre el desarrollo profesional, primero con los docentes para cambiar las creencias y prácticas de enseñanza arraigadas que les permita volverse y sentirse capaces para orientar la escritura de sus estudiantes y también para trabajar con éstos sus propias creencias y prácticas de aprendizaje sobre la escritura, todo esto conlleva a participar en un largo proceso de investigación que favorezca la acción en los distintos ámbitos académicos.

Entonces el investigar las prácticas de escritura y lectura particulares de cada comunidad académico-discursivo, conlleva considerarlas como íntegramente conectadas al mundo social, a partir de determinadas formas de actuar y de creer, esto permite exponer las formas en cómo la escritura y la lectura han sido construidas socialmente. Y es el conocimiento de las prácticas letradas que pueden ocurrir tanto fuera como dentro del aula lo que proporcionaría mejores bases para una educación más pertinente, con el objetivo de buscar avanzar en propuestas concretas y constructivas para incluir el análisis y reflexión del uso de prácticas específicas de la comunidad académica-discursiva a la que pertenecen, aceptando así la multiplicidad de los textos que se utilizan en ellas.

### ***3.2 Creencias y teorías implícitas de escritura***

Como se ha mostrado en secciones anteriores, aun con la gran cantidad de trabajos realizados en el campo de la composición escrita en dos de las posturas teóricas con mayor relevancia en la actualidad (cognitivo y sociocultural), todavía existen carencias y lados poco indagados que lo evidencian. Uno de estos aspectos se refiere a la importancia del sentido que los escritores le atribuyen a las actividades de escritura que realizan como un factor determinante del proceso cognitivo que se lleva a cabo mientras redactan un texto, es decir, del “papel de la representación de la tarea concreta a la que tiene que enfrentarse el escritor y del contexto en el que ésta se lleva a cabo” (Villalón y Mateos, 2009, p.220).

De manera similar Hernández (2012) explica que el estudio del modo en que las personas desarrollan una conceptualización (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales) de la escritura y el posible papel mediador que ésta tiene en las actividades de escritura de las personas, es uno de los aspectos menos explorados. Y cabe añadir que las creencias o teorías implícitas sobre la escritura que los estudiantes mantienen y que pueden determinar la manera de afrontar este tipo de tareas de escritura, aparecen como un campo de investigación muy prometedor pero poco explorado.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta sección se presentará una breve descripción de lo que se entiende por creencias y teorías implícitas, así como sus dimensiones y el posible papel mediador que éstas tienen en las prácticas de escritura que los estudiantes realizan dentro de una determinada comunidad académico-discursiva.

Hernández *et al.* (1997) explica que una persona:

desarrollaría sus creencias respecto a un hecho basándose en sus experiencias directas o indirectas con las propiedades del hecho en cuestión. Los atributos o características asociadas con el hecho tienen, a su vez, un grado afectivo -que puede ser cero- que determinará la actitud. Esta actitud orientará a su vez la acción relacionada y las consecuencias de dicha acción y su valoración influirán sobre las creencias (párr.3).

Por tanto, se constata que las creencias se basan en las experiencias de las personas y éstas pueden orientar sus acciones pero a su vez, estas acciones se ven influenciadas por el componente afectivo hacia un mismo hecho, un ejemplo de ello: la conducta hacia el medio ambiente, el cómo resolver problemas, el cómo se debe componer un texto, etc.

Por su parte, Callejo y Vila (2003) definen a las creencias como:

un tipo de conocimiento subjetivo referido a un contenido concreto sobre el cual versan; tienen un fuerte componente cognitivo, que predomina sobre el afectivo y están ligadas a situaciones. Aunque tienen un alto grado de estabilidad, pueden evolucionar gracias a la confrontación con experiencias que las pueden desestabilizar: las creencias se van construyendo y transformando a lo largo de toda la vida (p.180).

En concordancia con la definición anterior, se constata que Callejo y Vila describen que las creencias se basan en las experiencias pero estos autores añaden el aspecto de evolución, en otras palabras, explican que las creencias se van construyendo y transformando a lo largo de toda la vida con base en experiencias que las desestabilizan, lo cual puede provocar que se reestructuren o se consoliden.

En cuanto al concepto de creencias implícitas de escritura, para White y Bruning (2005) se origina en la Teoría del Aprendizaje Social, esta indica que los factores personales y motivacionales interactúan con los factores cognitivos y conductuales para determinar el comportamiento de una persona (Bandura, 1986, citado en White y Bruning, 2005). Según esta teoría las personas adquieren conocimientos a través del aprendizaje vicario y enactivo con base en ese mismo conocimiento. Sin embargo, ese conocimiento puede no ser evidente en el comportamiento de las personas pero uno de los factores que puede evidenciarlo es el motivacional; en otras palabras, las creencias pueden influir en cómo una persona demuestra su conocimiento sobre un aspecto en particular, en este caso el de la escritura.

Es por ello que al hablar de las creencias sobre la escritura se hace referencia a las representaciones y opiniones que los estudiantes poseen sobre la escritura, las cuales son aprendidas a partir de sus múltiples experiencias con la cultura letrada, y que influyen directamente en su desempeño como escritores, y en concordancia con Villalón y Mateos (2009) se parte del supuesto de que existe una relación bidireccional entre las prácticas y

las creencias de escritura. En otras palabras, la forma en que los estudiantes enfrentan las tareas de escritura para aprender “está mediada por la manera en que conciben la propia escritura pero, al mismo tiempo, las propias tareas pueden demandarles procesos y estrategias que les lleven a consolidar o avanzar en esa concepción” (p.220).

Ahora bien, la concepción sobre el proceso compositivo que tiene mayor auge y reconocimiento, según Carlino (2005), es la que describe a la escritura como “un canal para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento” (p.144) en contraste con su potencialidad epistémica que es señalada por múltiples investigadores (Scardamalia y Bereiter, 1985, Cassany, 1997, Miras, 2000, Carlino, 2005, Pipkin, 2008, Miras *et al.*, 2013); donde la escritura puede ser, a grandes rasgos, un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio conocimiento.

En este mismo sentido se encuentra que Scardamalia y Bereiter (1992) presentan dos modelos explicativos sobre la composición escrita: el primero es el modelo “decir el conocimiento” donde se explica de manera genérica la conducta de los escritores novatos, estos entienden la composición como un mero acto de vaciado de la información que ellos conocen, es decir, escriben lo que saben. Mientras que en el modelo de “transformar el conocimiento” los escritores expertos entienden la composición como un acto complejo de solución de problemas, donde interaccionan activamente lo que se sabe con las metas y objetivos retóricos que se plantea (espacios problema tópico y retórico). Se dice que el modelo de “decir el conocimiento” constituye una parte del modelo “transformar el conocimiento” en tanto que los procesos de activación asociativos son similares en ambos, con la salvedad, de que se contextualizan en la dinámica interactiva de los espacios problema tópico y retórico (se explica con mayor detalle en el capítulo 2: Modelos teóricos sobre la composición escrita).

Estos modelos explicativos se asemejan a las concepciones que Carlino (2005) explica y tiene evidentes relaciones con el trabajo realizado por White y Bruning (2005) quienes indagaron las creencias implícitas sobre la escritura en estudiantes universitarios, aplicando

su modelo de creencias transmisionales y transaccionales sobre la lectura (Schraw, 2000; Schraw y Bruning, 1996) a la escritura. En este caso se explica que los estudiantes con creencias transmisionales mostrarían bajos niveles de compromiso afectivo y cognitivo, donde se transmite información desde las fuentes al lector, sin reflejar su propia opinión/voz/mirada como autores, por lo cual la calidad general del escrito será deficiente. Mientras que los estudiantes con creencias transaccionales mostrarían una mayor implicación personal en la escritura, mejores niveles de organización textual, de desarrollo de las ideas y de calidad general del escrito.

Se puede constatar la existencia, principalmente, de dos dimensiones (transmitir conocimiento-transformar conocimiento, escritor novato-escritor experto, creencias transmisionales-creencias transaccionales) pero se considera que deben tomarse como los “extremos de un continuo”; en otras palabras, existen patrones de altos o bajos niveles de dichas creencias, en los que los estudiantes se posicionan dependiendo de cómo conciben el proceso compositivo y de sus experiencias con las tareas de escritura que pueden demandarles procesos y estrategias que les lleven a consolidar o avanzar dentro de este continuo. Dicho de otra manera, las actividades y experiencias que los estudiantes tienen con los textos desde su comunidad académico-discursiva les permiten una distinta mirada y una mayor profundización en sus conceptualizaciones y por ende del uso de los procesos de composición (planeación, textualización y revisión).

Según White y Bruning (2005), las dimensiones transmisionales y transaccionales son modelos básicos que ofrecen una distinción entre los niveles altos y bajos de cada creencia; es decir, si el escritor posee un nivel alto de una creencia, se esperaría que ese mismo escritor tuviera un nivel bajo de la otra creencia (alta transaccional-baja transmisional o baja transaccional-alta transmisional).

Se considera importante explicar cómo se entienden estas dos dimensiones, la dimensión transmisional hace referencia a que los alumnos que poseen este tipo de creencias entienden a la escritura como una actividad de transferencia o mero traspaso a sus propios escritos de

la información consultada previamente en otros textos; en este sentido, sólo se busca reproducir las ideas aprendidas e informar sobre lo que se sabe de un tema de una manera neutral casi sin tomar postura ni expresar afectos o emociones. No suelen considerar que la escritura produzca una mejora del propio conocimiento; además de realizar una deficiente reflexión sobre el propósito, el posible lector y el género; y es por ello que efectúan una incompleta revisión y/o modificación de sus escritos.

Mientras que la dimensión transaccional hace referencia a que los alumnos que poseen este tipo de creencias entienden a la escritura como un proceso de construcción, que involucra la integración activa de sus propias ideas al mensaje que los autores consultados han escrito. Consideran que en su escritura se debe presentar su propio punto de vista y no sólo repetir la de los autores consultados y están de acuerdo en sostener que escribir puede beneficiar su conocimiento dada la actividad reflexiva involucrada en ella. Entonces suelen reflexionar sobre el propósito, el posible lector y el género, y es por ello que revisan y modifican constantemente su escrito.

Con base en lo anterior, otro concepto fundamental para explicar cómo se desarrolla una creencia sobre la escritura, es el de “teorías implícitas” que pertenece a un marco de referencia teórico distinto con implicaciones cognitivas y socioculturales. Este concepto permite profundizar en el análisis de la construcción del conocimiento cotidiano sobre el proceso compositivo, su representación y sus funciones en el sistema cognitivo.

Dentro de este referente teórico se tiene el presupuesto de que las personas construyen teorías sobre la realidad que permiten adaptarse a entornos socioculturales, favoreciendo la interpretación de los sucesos que nos rodean para así elaborar inferencias que sean prácticas, y planificar acciones que permitan solucionar problemas con base en ellas aún con escaso conocimiento (Rodrigo, 2000).

En otras palabras, estas teorías deben ser útiles y eficaces para generar explicaciones y predicciones que favorezcan la adaptación al entorno sociocultural y que son construidas

para dar respuesta a cierto problema que el mismo entorno plantea, sin tratar de ser exactas ni de adecuarse a un nivel normativo exigido por ciertas autoridades.

En cuanto a lo que se construye, lo que en este trabajo es de mayor interés es el conocimiento cotidiano que “trata de representar todo aquello que compone nuestra experiencia sensible (tanto el mundo físico como el mundo interpersonal)” (Rodrigo, 1997, p.178) y son las teorías implícitas las que permiten regular el cambio dando cierta estabilidad al conocimiento cotidiano que se ha construido, evitando así cambiar constantemente o no cambiar.

De manera similar, Hernández (2012) explica que las teorías implícitas son las configuraciones de creencias relativas que posee una persona sobre un cierto dominio de la realidad y que asumen las siguientes características:

- a) son producto de experiencias personales, pero también son consecuencia de un conocimiento culturalmente compartido al participar en ciertas comunidades de práctica,
- b) son de naturaleza implícita, en el sentido de no ser completamente conscientes,
- c) mantienen una cierta “consistencia” interna,
- d) influyen en las acciones de los sujetos; y
- e) son resistentes al cambio.

Ahora bien, la investigación realizada por Hernández (2006) condujo a la descripción de las teorías implícitas de escritura con muestras de estudiantes de secundaria, bachillerato y carreras universitarias. Lo anterior se logró por medio de entrevistas semi-estructuradas individuales, permitiendo identificar las características principales de tres teorías, a saber: la reproductiva, la preconstructiva y la constructiva (ver cuadro 3.1) en busca de una diferenciación cualitativa.

**Cuadro 3.1.** Tipos de teorías implícitas de escritura (basada en Hernández, 2006 y 2012).

Teorías implícitas	Descripción
Reproductiva	La composición escrita se entiende como un simple acto de escribir lo que se conoce o siente. La principal función que se reconoce en este acto transmisivo-unidireccional es meramente informativa más que comunicativa, donde no parece importar tanto el destinatario, ni el propósito comunicativo. Por tanto escribir depende en gran medida de que el escritor sepa esencialmente moverse en el “espacio del tema”.
Preconstructiva (reflexiva del espacio temático y de apertura al espacio retórico)	La conceptualización de la escritura se entiende como el trabajo en los espacios “del tema” y “retórico”, aunque se sigue haciendo énfasis en el primero (como en la anterior). Cobra mayor importancia el papel del lector/destinatario antes y mientras se realiza la escritura. Igualmente hay una mayor preocupación por el proceso de textualización: por exponer las ideas clara y coherentemente. Se empieza a reconocer que lo que se escribe puede tener repercusiones en la profundización del conocimiento sobre lo que se escribe. El grado de dificultad del proceso se atribuye a conocer sobre el tema, a tener habilidades suficientes para textualizar y se empieza a reconocer el papel de la reflexión de lo que se sabe.
Constructiva (reflexiva de los espacios temático y retórico)	La conceptualización de la escritura está basada en la consideración de los dos espacios “del tema” y “retórico”, aunque en este caso se haga hincapié en el segundo. Cobra mayor importancia el papel de los factores relacionados con las preguntas de por qué (el propósito) para quién (el lector posible) y cómo (género y planificación de la textualización) escribir. Cobra cierta importancia la profundización del conocimiento sobre el que se escribe. Se destaca la función social de la composición escrita. El grado de dificultad del proceso se atribuye al conocimiento sobre el tema, a tener habilidades suficientes para textualizar y se da un mayor reconocimiento al papel de la reflexión de lo que se sabe.

En este mismo trabajo, se manifiesta una evidente coherencia entre el tipo de teoría implícita predominante en cada grupo y las actividades estratégicas de escritura, en otras palabras, los estudiantes redactan textos según el tipo de conceptualización que tienen sobre lo que es escribir.

Y cómo lo indica el autor a título de hipótesis, la teoría implícita y el modo de aproximación a la escritura de los participantes de cada comunidad son diferentes como consecuencia de que los estudiantes participan en distintas prácticas de literacidad académica que rigen en sus respectivas comunidades, y esto puede depender de los siguientes factores: pertenencia a comunidades académicas-disciplinares con distintos discursos para hablar sobre los textos y sobre sus funciones; el modo de aproximarse a los textos en sus prácticas letradas; y los géneros y tipos textuales que utilizan en cada comunidad.

Después de esta breve descripción, es importante destacar que la definición de las creencias sobre la escritura se complementan, entendiéndose como las representaciones y opiniones que los estudiantes poseen sobre la escritura, que tienen un fuerte componente afectivo y cognitivo que las hace resistentes al cambio debido a su naturaleza implícita, es decir, no son completamente conscientes de estas representaciones y opiniones, lo que influye directamente en su desempeño como escritores. Esta definición y en concordancia con la hipótesis presentada por Hernández (2012) permite considerar que existe una estrecha relación entre las prácticas y las creencias sobre la escritura, en otras palabras, la forma en que los estudiantes se enfrentan a las tareas de escritura está mediada por la manera en que conciben a la escritura y al mismo tiempo, las propias tareas de escritura pueden demandarles procesos y estrategias que permitan consolidar o avanzar en esa creencia.

Por lo anterior, es que los siguientes capítulos tienen como objetivos principales identificar el tipo de creencias que los estudiantes de las distintas comunidades muestran, es decir, si existen diferencias o similitudes entre cada comunidad, así como sensibilizar a la comunidad educativa, tratando de mostrar las experiencias curriculares de los estudiantes, en otras palabras, mostrar las prácticas de escritura que se realizan, pero también explicar la posible relación entre las creencias y prácticas de escritura, esto con el fin de realizar propuestas psicoeducativas que estén contextualizadas y encaminadas a la mejora de la composición escrita en las comunidades estudiadas.

## Capítulo 4. Método

### *4.1 Preguntas de investigación*

Con base en la teoría revisada, el problema de investigación que preside este trabajo está referido fundamentalmente en las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué tipo de creencias sobre la escritura poseen los estudiantes de las cinco comunidades académico-discursivas estudiadas?
- 2) ¿Qué diferencias o similitudes existen entre las comunidades estudiadas?
- 3) ¿Qué tipos de actividades de escritura realizan en sus prácticas educativas regulares?
- 4) ¿Con qué tipos de experiencias curriculares o extra-curriculares cuentan los estudiantes en sus instituciones educativas para mejorar su competencia escrita?

### *4.2 Objetivos*

Por lo tanto, los principales objetivos que orientan este trabajo son:

- 1) Describir los tipos de creencias sobre la escritura que poseen los estudiantes preuniversitarios (bachillerato) y universitarios de diferentes comunidades académico-discursivas.
- 2) Describir las diferencias o similitudes existentes entre las comunidades estudiadas sobre las creencias sobre la escritura que poseen los estudiantes pertenecientes a las comunidades estudiadas.
- 3) Identificar los tipos de actividades de escritura que realizan los estudiantes preuniversitarios y universitarios de las comunidades estudiadas.
- 4) Identificar con que tipos de experiencias curriculares o extra-curriculares cuentan los estudiantes en sus instituciones educativas.

### ***4.3 Participantes***

El estudio se realizó con una muestra intencional, constituida por 53 estudiantes de bachillerato pertenecientes al CCH (Azcapotzalco), 51 estudiantes de la carrera de Psicología, 44 de la carrera de Historia, 51 de la carrera de Biología y 49 de la carrera de Filosofía, formando una muestra total de 248 estudiantes que cursaban el 5° semestre en su comunidad académica al momento de ser encuestados (ver tabla 4.1).

**Tabla 4.1.** Distribución de la muestra total de participantes por comunidad académica.

Comunidades	Participantes	Edad (Media)	Sexo	
			Mujeres	Hombres
CCH	53	17	56.6%	43.4%
Psicología	51	20	94.1%	5.9%
Filosofía	51	21	47.1%	52.9%
Biología	49	21	59.2%	40.8%
Historia	44	21	68.2%	31.8%
Total	248			

Los criterios que se consideraron para que los participantes fueran incluidos dentro de la muestra, fueron los siguientes:

1. Estar cursando el 5° semestre de su comunidad académica, debido a que se consideró que su recorrido curricular ya les permitiría ser identificados como miembros activos de la comunidad y podrían exponer sus creencias, experiencias y conocimientos adquiridos dentro la comunidad a la que pertenecen.
2. Para el caso de las comunidades universitarias se consideró que debían estar inscritos en una de las tres principales áreas del conocimiento: la primera de las ciencias naturales aplicadas (Biología), la segunda y la tercera de las ciencias sociales (Historia y Psicología), la cuarta de las humanidades (Filosofía).

### ***4.4 Escenario y contexto***

El proyecto de investigación se realizó en escuelas pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México con dos diferentes niveles educativos. Se decidió investigar

el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Azcapotzalco representativo del nivel medio y con las Facultades de Psicología, Filosofía y Letras, y Ciencias en representación del nivel superior.

#### ***4.5 Tipo de estudio***

El diseño de investigación realizado es de tipo mixto cuantitativo-cualitativo secuencial (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En una fase inicial, de carácter cuantitativo, se utilizó del “Cuestionario sobre Escritura Académica” el cual se dirige al estudio de los tipos de creencias y prácticas de escritura que poseen las muestras de estudiantes procedentes de distintos niveles educativos (preuniversitario y universitario) y de distinta procedencia académica-disciplinar (CCH, Psicología, Historia, Biología y Filosofía).

A partir de los resultados obtenidos se realizó, otra fase de tipo cualitativo, por medio del empleo de entrevistas semi-estructuradas desde una perspectiva ideográfica. En este sentido se pretendió indagar, con cierto grado de detalle, a submuestras pequeñas de estudiantes voluntarios (2 por cada comunidad investigada), las prácticas de escritura que realizan en sus actividades académicas regulares, para lograr un mayor grado de profundización en sus experiencias dentro de la comunidad académico-discursiva a la que pertenecen y pretendiendo darle voz al estudiante.

#### ***4.6 Materiales e Instrumentos***

##### ***4.6.1 Cuestionario de Creencias de Escritura Académica***

El instrumento se divide en dos secciones, la primera se estructura con base en escalas de tipo Likert con preguntas cerradas (ver ejemplo en Anexo 1) y trata de indagar las creencias de tipo reproductivo-transmisional y constructivo-transaccional (White y Bruning, 2005, Hernández 2006). Este instrumento se basó en el *Writing Beliefs Inventory* usado por White y Bruning de las Universidades de Minnesota y Nebraska, respectivamente, los cuales

tienen probadas propiedades psicométricas y es un instrumento válido para las edades escolares estudiadas (White y Bruning, 2005). Se contó además con una versión traducida al español desarrollada por el grupo LEAC (Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos) coordinado por I. Solé en España. A partir de ellas se desarrolló una versión propia del grupo de investigación SILA (Seminario de Investigación en Literacidad Académica) el cual fue no sólo adaptado lingüísticamente sino que también se le hicieron modificaciones prácticas de varios ítems.

De este modo en su primera versión se constituyó de 18 ítems (9 ítems que pretendían medir las creencias reproductivo-transmisional y 9 ítems para las creencias constructivo-transaccional), el cual fue objeto de validación de expertos. A 10 jueces conocedores de la temática se les entregó un formato donde se indicaban: el contexto del instrumento, la población a la que se aplicaría, las dimensiones que se pretendían medir (creencias reproductivo-transmisional y creencias constructivo-transaccional) con sus respectivas definiciones para que se valoraran los reactivos. De esa validación se identificaron 16 ítems que los expertos consideraron adecuados, (7 ítems que miden las creencias reproductivo-transmisional y 9 ítems para las creencias constructivo-transaccional), al puntuar con un nivel alto de acuerdos (más del 80% de confiabilidad) que permitió configurar una versión inicial de la prueba.

Posteriormente a ese proceso de validación, se llevó a cabo un piloteo de la versión valorada por los expertos configurándose un instrumento inicial de 16 ítems con cuatro opciones de respuesta a elegir (*completamente en desacuerdo, en desacuerdo, completamente de acuerdo y de acuerdo*), a una muestra de 122 estudiantes de Psicología con la intención de obtener una validación adicional de constructo. Con los resultados obtenidos se construyó una base de datos por medio del programa SPSS Statistics versión 17.0 el cual permitió la realización de un análisis de fiabilidad mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo para las creencias de tipo reproductivo-transmisional un índice de 0.66 y para las creencias de tipo constructivo-transaccional un 0.66 al eliminar un ítem.

Hecho lo anterior, los resultados de confiabilidad se consideraron no satisfactorios por lo que se reelaboraron los ítems y se agregaron nuevos, tomando como base las dos dimensiones estudiadas. Después esta nueva versión constituida por 26 ítems (13 de tipo reproductivo-transmisional y 13 de tipo constructivo-transaccional), se sometió a una nueva validación de expertos, por medio de 5 jueces siguiendo el mismo procedimiento. De ésta se identificaron a aquellos ítems que tuvieron un nivel alto de acuerdos (más del 80% de confiabilidad) para configurar una nueva versión de la prueba, en la cual no se eliminaron ítems, sólo se hicieron modificaciones pequeñas de redacción.

Posteriormente a este proceso de validación, se realizó una nuevo piloteo con una muestra de 121 estudiantes de Psicología pero en esta nueva versión se consideró que para reforzar la confiabilidad, era necesario aumentar las opciones de respuesta a 6<sup>3</sup>; debido a que siguiendo a Morales (2006) “si los sujetos son distintos entre sí, quedarán más diferenciados si hay más categorías en las respuestas” (p.84).

De esta aplicación de pilotaje se obtuvo un índice de confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach, para las creencias de tipo reproductivo-transmisional 0.72 al eliminar dos ítems y para las creencias de tipo constructivo-transaccional 0.77, sin omisión de ítems. Estos valores de confiabilidad se consideran aceptables, según lo mencionan Kaplan y Sacuzzo (citados en Barraza, 2007) para quienes la confiabilidad ubicada en el rango del 0.70 y 0.80 es suficiente para propósitos de investigación; aunque Rosenthal (citado en Barraza, 2007) considera que una confiabilidad mínima del 0.50 ya es aceptable para ese propósito. Este último análisis permitió la elaboración de la versión final de la sección I del Cuestionario sobre Escritura Académica que consta de 24 ítems (11 ítems de tipo reproductivo-transmisional y 13 de tipo constructivo-transaccional).

---

<sup>3</sup> Para la selección del número óptimo de las opciones de respuesta, se tomó en cuenta lo siguiente: a) los estudios revisados por Morales (2006) al determinar que “en términos generales se justifica la práctica común de utilizar cinco respuestas e incluso se puede poner el límite óptimo en torno a las 6 o 7 categorías” (p.89); b) la omisión de la respuesta central que como menciona Morales (2006) posibilita tomar una decisión a favor o en contra, porque “podemos suponer que no hay sujetos verdaderamente indiferentes, y que, al menos, se da siempre una cierta inclinación en un sentido u otro” (p.119).

Por lo que concierne a la sección II que trata de indagar las prácticas de escritura (ver ejemplo en Anexo 2), se cuenta con una versión desarrollada y debidamente piloteada por el grupo de investigación SILA (Seminario de Investigación en Literacidad Académica), esta sección valora por medio de 10 ítems complejos (cada uno con aproximadamente 10 opciones de respuesta de entre las que debían elegir 3 o 4 que considerarán más representativas): a) tipos de tareas de escritura que realizan los alumnos, b) tipos de tareas que los profesores sugieren a los alumnos realizar, c) grado de aprendizaje que los alumnos consideran pueden conseguir al realizar cierto tipo de tareas, d) dificultades de escritura que los participantes tienen, e) apoyo didáctico proporcionado de forma directa por los profesores, f) necesidades de formación en la composición escrita, g) aspectos que consideran los profesores para evaluar y h) tipo y propósito de los cursos de escritura que han recibido.

#### *4.6.2 Entrevista*

Se diseñó una entrevista semi-estructurada para ser aplicada a una muestra pequeña de alumnos de cada comunidad investigada. El guion (ver Anexo 3) estuvo conformado por una sección de 4 preguntas dedicadas al rapport para favorecer la familiarización y la construcción de la empatía con el entrevistado. Las siguientes secciones estuvieron constituidas por 15 preguntas que se subdividieron en: la importancia y la naturaleza de las actividades de escritura (5 preguntas), el sentido de las actividades de escritura para aprender (3 preguntas), los tipos de textos utilizados (3 preguntas) y, por último la formación adquirida durante el CCH/Carrera (4 preguntas).

#### *4.6.3 Grabadora*

Todas las entrevistas fueron audio-grabadas por medio de una grabadora IC de Sony. Las audio-grabaciones realizadas favorecieron su transcripción y análisis cualitativo.

## ***4.7 Procedimiento***

### *4.7.1 Aplicación de los cuestionarios*

El cuestionario sobre Creencias de Escritura Académica se aplicó de manera colectiva a cada grupo en aulas de sus clases regulares, con el apoyo del profesor a cargo de ésta. Los participantes recibieron las instrucciones básicas para contestarlo, pidiéndoles completa honestidad al hacerlo; se les recalcó que se respetaría su anonimato como un modo de asegurar que sus respuestas fueran más fidedignas y se les concedió todo el tiempo que consideraron necesario. El aplicador se encargó de disipar cualquier tipo de duda sobre los reactivos del instrumento o sobre su forma de contestación, cuando fuera necesario.

### *4.7.2 Aplicación de la entrevista*

Durante la aplicación del cuestionario se les pidió a los participantes su apoyo para la aplicación de la entrevista semi-estructurada para profundizar sobre la información obtenida en el cuestionario. Una vez establecidos los contactos con los voluntarios que deseaban participar, se les recalco que era con fines de investigación por lo que se respetaría su anonimato. Esta aplicación se realizó de manera individual, en espacios con el menor grado de ruido y distractores posibles dentro de las respectivas escuelas de cada comunidad. Con base en el guión preparado pero conforme avanzó la entrevista se les cuestionó sobre algunos aspectos que el entrevistador reconoció que faltaba mayor explicación o algunos detalles para indagar con mayor profundidad sus percepciones u opiniones sobre los temas tratados. Estas entrevistas fueron audio-grabadas de forma integral para su transcripción y análisis cualitativa.

## Capítulo 5. Resultados

En esta sección se presentan los principales resultados de la aplicación del Cuestionario sobre Escritura y las entrevistas realizadas a los participantes, estas técnicas de recolección fueron útiles para el desarrollo del presente trabajo. Por lo tanto se desarrollarán dos secciones enfocadas en mostrar los resultados recabados sobre creencias de escritura con el análisis descriptivo por medias y el análisis de varianza de un factor (ANOVA); y por último se presentarán los resultados de las prácticas de escritura reportadas por los participantes esto se llevará a cabo por medio del análisis descriptivo de frecuencias y se complementará con extractos de algunos diálogos de las entrevistas realizadas.

### *5.1 Creencias sobre escritura*

El análisis que se presenta en esta sección fue realizado para responder al planteamiento de si existen diferencias o similitudes entre los tipos de creencias reproductivo-transmisionales o constructivo-transaccionales de escritura que poseen los estudiantes pertenecientes a las diferentes comunidades estudiadas.

Se tomó como base al análisis realizado por White y Bruning (2005), esto debido al tener como supuesto que las creencias son un continuo donde no sólo deben estudiarse los polos (transmisión baja y transacción alta) sino que también se deben considerar sus variantes. Por lo anterior, se dividieron en 3 subgrupos a las creencias que abarcan los rangos presentados en las tablas 5.1 para la escala transmisional y 5.2 para la escala transaccional, estos datos fueron arrojados por el programa utilizado para ciencias sociales SPSS Statistics y que favorecen el análisis presentado.

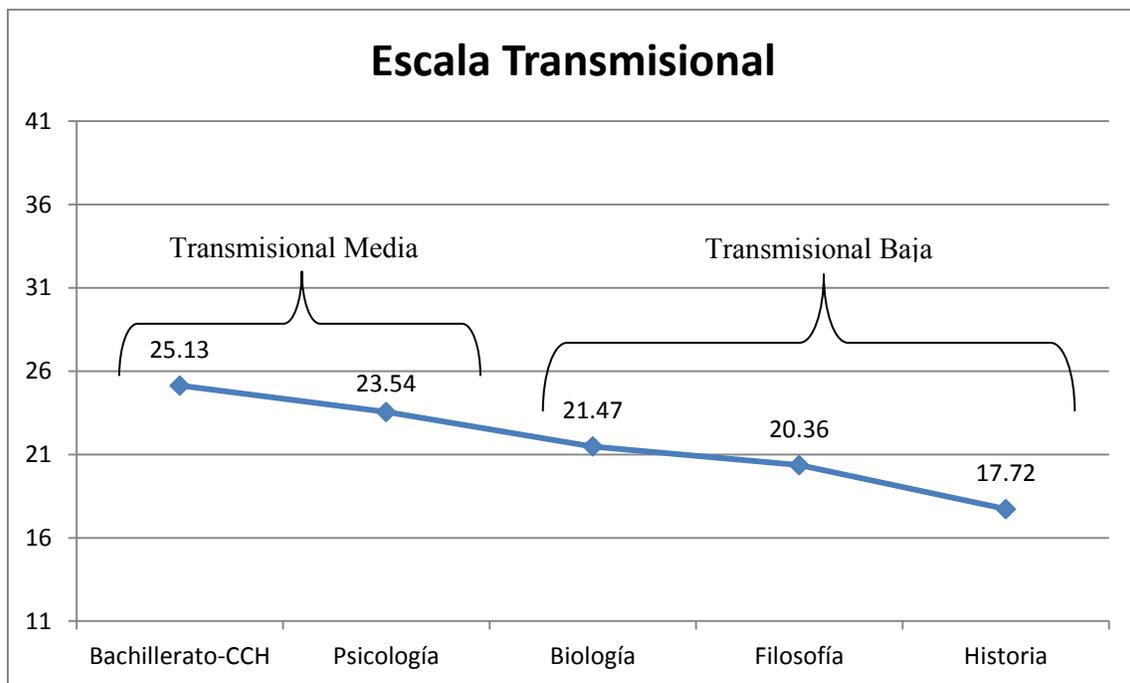
**Tabla 5.1** Rangos obtenidos para la escala transmisional.

<b>Tipo Creencia</b>	<b>Rango</b>
Transmisional baja	11-22
Transmisional media	22-33
Transmisional alta	33-44

**Tabla 5.2** Rangos obtenidos para la escala transaccional.

Tipo Creencia	Rango
Transaccional baja	39-52
Transaccional media	52-65
Transaccional alta	65-78

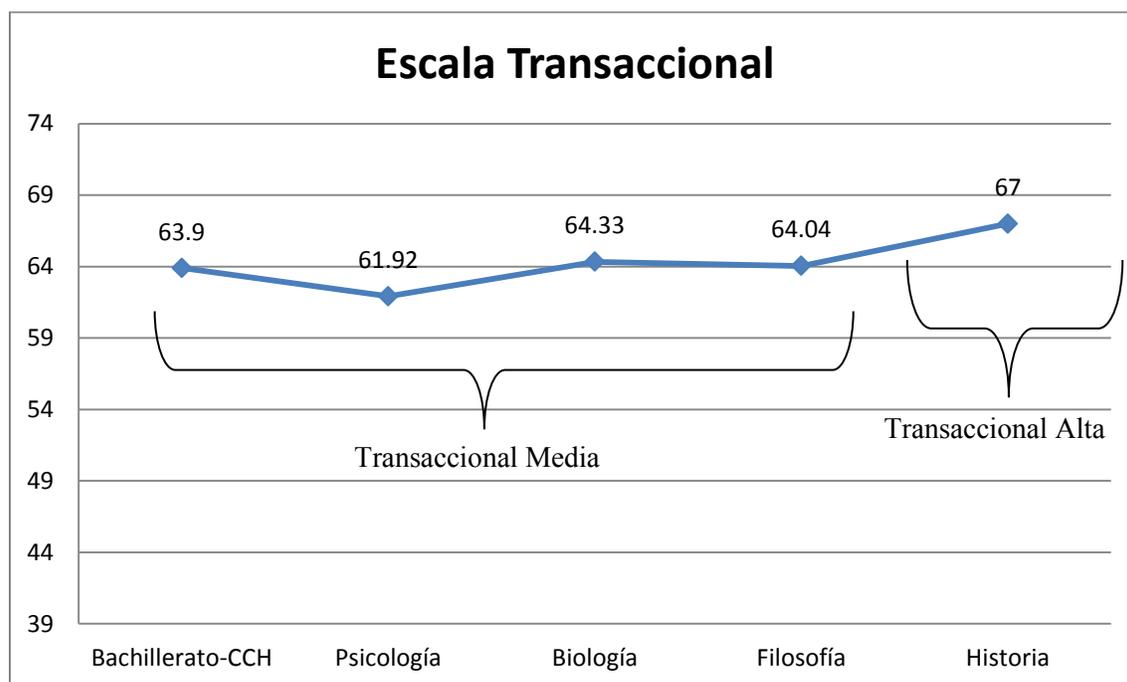
Si se atiende a la gráfica 5.1 de medias por carrera para el caso de la escala de transmisional, se constata que las puntuaciones medias transmisionales más altas corresponden al grupo de Bachillerato-CCH (25.13) y Psicología (23.54), lo que permite confirmar que en la tabla 5.3 su rango de respuesta se sitúa dentro de transmisional media (22-33); en cambio las puntuaciones medias transmisionales más bajas pertenecen al grupo de Historia (17.72), Filosofía (20.36) y Biología (21.47) su rango de respuesta se puede localizar dentro de la transmisional baja (11-22).



**Gráfica 5.1** Resultados de las medias obtenidas por carrera en la escala transmisional.

De manera similar para la escala transaccional, si se atiende a la gráfica 5.2 de medias por carrera, se constata que la puntuación media mayor corresponde al grupo de Historia (67)

donde las respuestas dadas por esta comunidad se encuentran mayormente de acuerdo con las afirmaciones, en la tabla 5.4 su rango de respuesta se sitúa dentro de transaccional alta (65-78); en cambio las puntuaciones medias más bajas son las de los grupos de Psicología (61.92), Bachillerato-CCH (63.9), Filosofía (64.04) y Biología (64.33) donde las respuestas dadas por estas comunidades se encuentran entre el desacuerdo y el acuerdo, es decir, su rango de respuesta se puede localizar dentro de transaccional media (52-65).



**Grafica 5.2** Resultados de las medias obtenidas por carrera en la escala transaccional.

Al realizarse el análisis de varianza (ANOVA) de un factor, se encuentra una  $F(4,237)=9.005$ ;  $p<.000$ , que es menor al nivel crítico 0.05 por lo que se concluye que existen diferencias estadísticamente significativas entre las *Creencias de tipo reproductivo-transmisional* según la carrera (ver tabla 5.3).

**Tabla 5.1** Resultados del análisis de varianza de un factor para la escala transmisional.

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1543.341	4	385.835	<b>9.005*</b>	.000
Intra-grupos	10154.610	237	42.846		
Total	11697.950	241			

Mientras que, de manera similar entre las diferentes carreras y las *Creencias de tipo constructivo-transaccional* existen diferencias estadísticamente significativas, al revelarse una  $F(4,240)=2.558$ ;  $p<.039$  (ver tabla 5.2).

**Tabla 5.2** Resultados del análisis de varianza de un factor para la escala transaccional.

Fuentes de variación	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	611.344	4	152.836	<b>2.558*</b>	.039
Intra-grupos	14336.795	240	59.737		
Total	14948.139	244			

Se realizaron comparaciones múltiples para los grupos de las carreras para la variable *creencias de tipo reproductivo-transmisional*, en este se constata que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo Bachillerato-CCH con las carreras de Filosofía, Biología e Historia en un nivel de significación de  $p<.007$ ,  $p<.046$  y  $p<.000$  respectivamente; mientras que el grupo Historia difiere significativamente de la carrera de Psicología y Biología, con un nivel de significación de  $p<.000$  y  $p<.013$  (ver tabla 5.5).

**Tabla 5.5** Comparación entre las distintas carreras en la escala transmisional en el estadístico Games-Howell.

Carrera	Carreras	Diferencia de medias	Sig.
Bachillerato-CCH	Psicología	1.59725	.796
	Filosofía	4.77725	<b>.007*</b>
	Biología	3.65809	<b>.046*</b>
	Historia	7.41632	<b>.000*</b>
Historia	Psicología	-5.81907	<b>.000*</b>
	Bachillerato-CCH	-7.41632	<b>.000*</b>
	Filosofía	-2.63907	.212
	Biología	-3.75824	<b>.013*</b>

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En cuanto a la comparación entre los cinco grupos de carreras para la variable *creencias de tipo constructivo-transaccional*, existen diferencias estadísticamente significativas, solo entre el grupo Historia con la carrera de Psicología en un nivel de significación de  $p < .011$  (ver tabla 5.6).

**Tabla 5.6** Comparación entre las distintas carreras en la escala transaccional en el estadístico Games-Howell

Carrera	Carreras	Diferencia de medias	Sig.
Historia	Psicología	5.08000*	.011*
	Bachillerato-CCH	3.09434	.290
	Filosofía	2.96000	.330
	Biología	2.66667	.431

\*. La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

## 5.2 Prácticas de escritura

A continuación se presentan los resultados referentes a los ítems sobre las prácticas de escritura que reportan las diversas comunidades, lo que permite atender a las dos últimas preguntas de investigación que tratan de indagar sobre los tipos de actividades de escritura realizan en sus prácticas educativas regulares y el tipo de experiencias curriculares o extra-curriculares con los que cuentan los estudiantes en sus instituciones educativas para mejorar su competencia escrita.

### 5.2.1 Tareas de escritura

Una de las preguntas del cuestionario, interpelaba a los participantes para que señalaran cuatro de las actividades de escritura que sus profesores más les solicitaban realizar y otras cuatro que ellos decidían hacer por su propia iniciativa (ver tabla 5.7). Las opciones de respuesta fueron clasificadas dependiendo la baja o alta constructividad que las tareas de escritura involucraban, lo cual tiene que ver con la posibilidad de que la escritura tenga o no funciones epistémicas de mejorar el aprendizaje. Algunos de los resultados más relevantes fueron los siguientes.

Es interesante encontrar que las actividades autogereneradas que más reportaron los estudiantes de todas las comunidades tienden a ser las de baja constructividad, mientras que las que les solicitan los profesores son de mayor constructividad. Durante la entrevista los estudiantes comentaron que las actividades que más les solicitan sus profesores son las siguientes:

**Estudiante 4:** *“Son los reportes de lectura por esto del desinterés de los alumnos, que los maestros los obligan a leer de esa manera porque condicionan “si me entregas un reporte de lectura significa que leíste algo”. Más que una actividad de escritura están regulando la lectura más que la escritura. Los ensayos y también las investigaciones, en realidad pocos profesores se interesan en la investigación, en trabajos de investigación...”*

**Estudiante 3:** *“Básicamente los trabajos parciales así de reportes de libro, cosas así, reporte de lectura o de alguna actividad de alguna investigación, de alguna película y sobre todo los trabajos finales que son básicamente eso investigación.”*

Sin embargo, esta situación tiene una doble implicación si nos apegamos a lo que reporta la literatura previa sobre estas cuestiones. Por un lado, los alumnos cuando realizan actividades de escritura seleccionan aquellas que les generan pocos aprendizajes constructivos, probablemente porque no saben realizar aquellas otras que sí les ayudarían más. Además es probable que las que dicen realizar no sean ejecutadas de forma satisfactoria y les sean poco rentables cognitivamente hablando (Martín y Moreno, 2007).

Por otro lado, sabemos que los profesores pueden dejarles tareas que resulten muy oportunas para el aprendizaje de los alumnos y la ejercitación de habilidades de escritura, pero la mayoría de las veces sólo menciona una simple consigna general y no proveen ningún tipo de explicación adicional a los alumnos sobre cómo realizarlas correctamente, de modo que todo queda establecido en una serie de implícitos que poco informan a los

alumnos sobre el cómo de su realización. A esta situación Lillis (1999 citado por Roux, 2008) le llama “las prácticas institucionales del misterio”. Algunos comentarios realizados por los estudiantes sobre este punto, son los siguientes:

**Estudiante 3:** *“Nada más nos dejan: “hagan un trabajo, investiguen sobre tal libro y ustedes redacten su opinión”. Tengo un seminario de Escritura de la Historia en la que si se procura ver más así el aspecto de cómo citar, el aspecto de cómo redactar, cómo utilizar los adjetivos, varios tipos de textos; pero es solamente un caso. En general nada más el profesor te dice escribe sobre tal tema y ya como que tú te lo arreglas.”*

**Estudiante 8:** *“Resúmenes, comentarios de lecturas, a veces si son investigaciones más profundas que es como relación de textos y ya una síntesis personal.”*

También en la tabla 5.7 se observa que las actividades de escritura utilizando TIC (sean sugeridas o autoiniciadas) son muy escasas, en los estudiantes de CCH, de Biología y de Historia aunque menos en los estudiantes de Psicología y de Filosofía (ver los trabajos con foros y wikis sugeridos por los profesores).

### *5.2.2 Aprendizaje logrado al realizar distintas tareas de escritura*

En cuanto al ítem que les cuestionaba sobre el grado de aprendizaje que percibían conseguir al realizar las distintas tareas de escritura (ver tabla 5.8), los resultados fueron igualmente clasificados dependiendo la baja o alta constructividad que las tareas de escritura involucraban. Por lo tanto, los participantes de todas las comunidades confirman, con base en la clasificación presentada, que escribir un resumen promueve un aprendizaje de baja constructividad.

En cambio, al clasificar las tareas que promueven un aprendizaje de alta constructividad todas las comunidades difieren al considerar que: a) escribir en foros electrónicos y b)

escribir en blogs o en wikis son tareas que promueven una baja constructividad. Esto permite unificar los resultados anteriores y constatar que los participantes no suelen recurrir a las tareas de escritura utilizando recursos de plataformas o software social debido a que las consideran tareas que promueven un aprendizaje de baja constructividad o de poca utilidad para lograr fines académicos. Aunque la mayoría de las comunidades difieren al clasificar la tarea de c) escribir monografías como promotora de un aprendizaje de alta constructividad, los participantes de la carrera de Psicología le otorgan un porcentaje del 58,8% al considerarla como una tarea de escritura que favorece un aprendizaje profundo.

Todas las comunidades estudiadas concuerdan al considerar que tanto escribir ensayos, elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje, escribir comentarios críticos de textos, escribir proyectos y escribir reportes de investigación son tareas que promueven un aprendizaje de alta constructividad con porcentajes mayores al 60%. Sobre este punto, los participantes entrevistados comentaron lo siguiente:

**Estudiante 4:** *“Esas actividades no son las condicionantes del aprendizaje, más bien esas actividades ya son propiamente la puesta en marcha de que estas aprendiendo, lo que podría ser valioso, algo que exprese que estoy aprendiendo, en una de las actividades de los profesores es más bien la capacidad de análisis, la capacidad de crítica que es una de las habilidades que se desarrollan y que se expresan ya en el reporte ya en el ensayo, y justo el ensayo, por eso se llama ensayo porque estamos ensayando modos de pensar, básicamente eso, modos de interpretar las realidades...”*

**Estudiante 7:** *“Porque en el ensayo estás trabajando con tu habilidad escrita, entonces tienes que ordenar las ideas que vas a mencionar, pero además tienes que hacerlo de manera que la persona que lo lea lo entienda, entonces tienes que ser muy claro con lo que estás haciendo...”*

**Tabla 5.7** Tareas de escritura sugeridas por los profesores o decididas por los alumnos.

Tipo de tareas o actividades	CCH		Psicología		Historia		Biología		Filosofía	
	Sugeridas (profesor)	Auto-generadas (alumnos)								
<i>Tareas de escritura que promueven aprendizaje de baja constructividad</i>										
1. Tomar notas/apuntes	0.0%	<b>84.9%*</b>	0.0%	<b>92.2%*</b>	0.0%	<b>97.7%*</b>	0.0%	<b>93.9%*</b>	0.0%	<b>94.1%*</b>
2. Responder preguntas por escrito	39.6%	24.5%	39.2%	23.5%	40.9%	18.2%	<b>63.3%*</b>	22.4%	51.0%	17.6%
3. Elaborar un resumen del texto	<b>79.2%*</b>	<b>60.4%*</b>	39.2%	<b>72.5%*</b>	38.6%	<b>65.9%*</b>	53.1%	<b>61.2%*</b>	45.1%	<b>62.7%*</b>
<i>Tareas de escritura que promueven aprendizaje de alta constructividad</i>										
4. Elaborar un cuadro sinóptico/mapa conceptual	50.9%	39.6%	<b>70.6%*</b>	56.9%	27.3%	34.1%	44.9%	61.2%	23.5%	39.2%
5. Elaborar una síntesis a partir de varios textos	45.3%	41.5%	47.1%	54.9%	54.5%	<b>68.2%*</b>	36.7%	<b>65.3%*</b>	52.9%	<b>64.7%*</b>
6. Realizar un comentario crítico de un texto	<b>64.2%*</b>	58.5%	<b>62.7%*</b>	33.3%	<b>88.6%*</b>	59.1%	<b>75.5%*</b>	36.7%	<b>74.5%*</b>	58.8%
7. Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado en clase	34.0%	34.0%	43.1%	29.4%	<b>63.6%*</b>	31.8%	26.5%	28.6%	<b>56.9%*</b>	35.3%
<i>Tareas de escritura utilizando recursos de plataformas o software social</i>										
8. Escribir en foros electrónicos (con fines académicos)	11.3%	7.5%	31.4%	7.8%	6.8%	4.5%	8.2%	2.0%	23.5%	11.8%
9. Escribir en blogs o en wikis (con fines académicos)	11.3%	11.3%	17.6%	2.0%	0.0%	4.5%	12.2%	4.1%	21.6%	11.8%

**Tabla 5.8** Grado de aprendizaje conseguido al realizar las tareas de escritura.

Tipo de tareas o actividades	CCH		Psicología		Historia		Biología		Filosofía	
	Básico	Profundo								
<i>Tareas de escritura que promueven aprendizaje de baja constructividad</i>										
1. Escribir un resumen	<b>64.2%*</b>	35.8%	<b>62.7%*</b>	37.3%	<b>72.2%*</b>	27.3%	<b>61.2%*</b>	36.7%	<b>58.8%*</b>	36.3%
<i>Tareas de escritura que promueven aprendizaje de alta constructividad</i>										
2. Escribir monografías	<b>64.2%*</b>	35.8%	37.3%	<b>58.8%*</b>	<b>68.2%*</b>	29.5%	<b>55.1%*</b>	38.8%	<b>62.7%*</b>	21.6%
3. Escribir ensayos	22.6%	<b>75.5%*</b>	11.8%	<b>86.3%*</b>	4.5%	<b>95.5%*</b>	12.2%	<b>87.8%*</b>	0.0%	<b>100.0%*</b>
4. Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado	32.1%	<b>66.0%</b>	19.6%	<b>74.5%*</b>	13.6%	<b>81.8%*</b>	24.5%	<b>71.4%*</b>	19.6%	<b>70.6%*</b>
5. Escribir comentarios críticos de textos	24.5%	<b>73.6%*</b>	21.6%	<b>74.5%*</b>	11.4%	<b>86.4%*</b>	16.3%	<b>83.7%*</b>	2.0%	<b>92.2%*</b>
6. Escribir proyectos	30.2%	<b>67.9%*</b>	27.5%	<b>70.6%*</b>	18.2%	<b>79.5%*</b>	4.1%	<b>93.9%*</b>	23.5%	<b>72.5%*</b>
7. Escribir reportes de investigación	20.8%	<b>79.2%*</b>	27.5%	<b>72.5%*</b>	29.5%	<b>70.5%*</b>	28.6%	<b>69.4%*</b>	29.4%	<b>56.9%*</b>
8. Escribir en foros electrónicos (con fines académicos)	<b>75.5%*</b>	24.5%	<b>70.6%*</b>	23.5%	<b>56.8%*</b>	40.9%	<b>77.6%*</b>	16.3%	<b>45.1%*</b>	39.2%
9. Escribir en blogs o en wikis (con fines académicos)	<b>67.9%*</b>	28.3%	<b>76.5%*</b>	17.6%	<b>68.2%*</b>	27.3%	<b>83.7%*</b>	10.2%	<b>54.9%*</b>	33.3%

### 5.2.3 Dificultades sentidas ante distintos aspectos de la escritura

Respecto al ítem que cuestionaba sobre las tres mayores dificultades auto-percibidas para escribir textos académicos (ver tabla 5.9), los participantes de todas las comunidades coinciden al señalar que principalmente: a) organizar las ideas en los textos es su principal dificultad. Pero salta a la vista que otra de las dificultades identificadas tienen que ver con el empleo de géneros científicos específicos; en el caso de CCH, Psicología e Historia señalan que usar el lenguaje académico o científico se les dificulta con un porcentaje del 66%; pero también señalan en el caso de los estudiantes del CCH y Filosofía, tener dificultades para escribir monografías (62%), mientras que los estudiantes de Psicología respondieron que tienen problemas en la elaboración de reportes de investigación con un 52%, los cuales son muy requeridos en su carrera.

Pero también es importante destacar que los participantes de las carreras de Biología e Historia señalan tener dificultadas en el uso de los subprocesos involucrados en la escritura, los cuales favorecen el adecuado desempeño de este complejo proceso compositivo, por ello indican tener dificultades al momento de la planificar los textos con un porcentaje del 65%. Sobre este punto, los participantes entrevistados comentaron lo siguiente:

**Estudiante 8:** *“Pues los que son, la parte del análisis historiográfico que conlleva una síntesis de las ideas de los autores, porque no todos son tan fáciles, entonces como que trasladar el pensamiento de un autor, de un historiador a mis propias palabras y a mis ideas, es lo que a veces se me dificulta más.”*

**Estudiante 9:** *“Eso me lo llevo preguntando toda la carrera, pero no sabría por qué. Digo me gusta leer y suelo leer mucho, entonces al momento de escribirlo, como que las palabras con las que te quisieras referir, no existieran ese tipo de palabras, entonces quieres abarcar más y te das cuenta que se te acaba el lenguaje. Creo que nada más es por eso que se me dificulta.”*

**Tabla 5.9** Principales dificultades de escritura reportadas por los alumnos.

Tareas de escritura	CCH	Psicología	Historia	Biología	Filosofía
<i>Aspectos más simples de escritura</i>					
1. Usar apropiadamente la puntuación y las reglas ortográficas	35.8%	31.4%	43.2%	38.8%	39.2%
2. Expresar por escrito lo que se quiere decir	28.3%	31.4%	<b>47.7%*</b>	<b>53.1%*</b>	31.4%
3. Organizar las ideas en los textos	<b>52.8%*</b>	<b>56.9%*</b>	<b>54.5%*</b>	<b>65.3%*</b>	<b>58.8%*</b>
<i>Procesos de escritura</i>					
4. Planificar los textos que voy a escribir	43.4%	39.2%	43.2%	<b>57.1%*</b>	<b>52.9%*</b>
5. Revisar de forma apropiada mis escritos	35.8%	15.7%	36.4%	34.7%	43.1%
<i>Géneros y estilo científico</i>					
6. Hacer monografías	<b>62.3%*</b>	41.2%	31.8%	49%	<b>45.1%*</b>
7. Elaborar ensayos	37.7%	<b>52.9%*</b>	25.0%	44.9%	21.6%
8. Hacer reportes de investigación (laboratorio/prácticas)	37.7%	<b>52.9%*</b>	27.3%	16.3%	41.2%
9. Usar el lenguaje académico o científico	<b>47.2%*</b>	<b>66.7%*</b>	<b>56.8%*</b>	26.5%	27.5%

#### 5.2.4 Necesidades de formación

Por lo que se refiere a los tres aspectos de composición escrita que según los participantes requieren mejorar (ver tabla 5.10), llama la atención las necesidades auto-sentidas que se reportaron, puesto que se refieren al aprendizaje de aquellas dimensiones o géneros que tienen que ver con la escritura científica que se manejan en sus distintas comunidades. Tanto los estudiantes de Psicología, de Historia y de Filosofía mencionaron que requieren aprender a escribir artículos de investigación (60.8%, 45.5% y 52.9% respectivamente en cada carrera) y tanto los participantes de Psicología como de Historia mencionaron que mejorar el manejo del discurso académico-científico (45.1% y 36.8%, respectivamente).

En cambio, se muestra que aún existe la necesidad de mejorar los aspectos de naturaleza simple, esto se refleja al constatar que los estudiantes de CCH, de Biología y de Filosofía eligen saber organizar los textos globalmente con un porcentaje del 42% y principalmente los estudiantes del CCH expresan que mejorar la puntuación y reglas ortográficas con 47.2% como sus principales necesidades. Pero también se constata que los participantes de

Historia, de Biología y de Filosofía expresan requerir ayuda en expresar mejor por escrito lo que se quiere decir con un porcentaje del 47%. Sobre este asunto los encuestados comentaron lo siguiente:

**Estudiante 1:** *“Aprender un poco mejor sobre las estructuras de cada texto, por ejemplo, los ensayos no comprendo bien su tipo, como debería de ser su estructura.”*

**Estudiante 3:** *“Pues quizás que hubiera un taller enfocado en eso, en la escritura de la Historia y me gustaría aprender como técnicas generales de escritura, analizar varios textos y ver como sus tipos de escritura y ya con base en eso hacer como una escritura propia pero no sé.”*

**Tabla 5.10** Principales necesidades de formación reportadas.

Aspectos o habilidades de escritura	CCH	Psicología	Historia	Biología	Filosofía
<i>Aspectos más simples</i>					
1. Mejorar la puntuación y reglas ortográficas	<b>47.2%*</b>	17.6%	34.1%	28.6%	29.4%
2. Saber cómo construir párrafos	11.3%	11.8%	20.5%	26.5%	13.7%
3. Expresar mejor por escrito lo que se quiere decir	32.1%	29.4%	<b>47.7%*</b>	<b>40.8%*</b>	<b>37.3%*</b>
4. Saber cómo organizar un escrito globalmente	<b>39.6%*</b>	19.6%	36.4%	<b>42.9%*</b>	<b>37.3%*</b>
<i>Aspectos más complejos</i>					
5. Saber cómo integrar la información de distintas fuentes	30.2%	19.6%	13.6%	<b>40.8%*</b>	23.5%
6. Saber elaborar monografías	<b>43.4%*</b>	33.3%	13.6%	34.7%	29.4%
7. Saber elaborar ensayos	24.5%	<b>51.0%*</b>	25.0%	22.4%	19.6%
8. Saber elaborar artículos de investigación	26.4%	<b>60.8%*</b>	<b>45.5%*</b>	34.7%	<b>52.9%*</b>
9. Saber hacer reportes técnicos (laboratorio/prácticas)	22.6%	23.5%	25.0%	12.2%	25.5%
10. Saber emplear el estilo académico-científico	28.3%	<b>45.1%*</b>	<b>38.6%*</b>	12.2%	25.5%

### 5.2.5 Evaluación de la escritura

Cuando se les solicitaba a los participantes que mencionaran los tres aspectos que más les evaluaban sus profesores respecto a sus trabajos escritos, se observan algunas diferencias entre los estudiantes pre y universitarios (ver tabla 5.11). Los primeros suelen reportar más los aspectos concomitantes o superficiales a la composición escrita (v. gr. La presentación de los trabajos con 54.7% y, la ortografía y la puntuación con 43.4%). Los segundos en cambio, resaltan los más complejos.

Una de las perversiones típicas de la evaluación de la composición escrita, es la valoración no de las competencias o habilidades de escritura involucradas sino del grado en que los contenidos aprendidos se manejan a través de ellas; es decir, se vuelve una evaluación de lo aprendido y no de la composición escrita *per se*. Esto mismo, es lo que se encontró en la encuesta puesto que los alumnos, especialmente los universitarios, aceptaron que es una de los aspectos más evaluados por sus profesores (58.8% para los de Psicología, 69.4% para los de Biología, 70.5% para los de Historia y 72.5% para los de Filosofía). Dos respuestas típicas que permiten constatar este punto son las siguientes:

**Estudiante 3:** *“Pues es muy subjetivo, porque ellos por ejemplo, les entregas un trabajo escrito y te evalúan, si la ortografía, si la redacción, todo eso, algunos les importa más algunos menos. Y pues el contenido, que expresas una idea que tengas una tesis central, pero depende mucho del profesor.”*

**Estudiante 8:** *“En primera la ortografía y la redacción, yo creo que es en lo que todos se fijan y en base a tener una buena o una mala redacción es como ven si asimilaste los conocimientos y si los puedes expresar por escrito.”*

**Tabla 5.11** La evaluación de la escritura académica.

<b>Aspectos de los escritos objeto de evaluación</b>	<b>CCH</b>	<b>Psicología</b>	<b>Historia</b>	<b>Biología</b>	<b>Filosofía</b>
<i>Aspectos más simples de la composición escrita</i>					
1. La presentación (portada, formato, cuidado de impresión, etc.)	<b>54.7%*</b>	21.6%	2.3%	16.3%	7.8%
2. La extensión del trabajo	37.7%	15.7%	4.5%	10.2%	7.8%
3. La ortografía y la puntuación	<b>43.4%*</b>	25.5%	<b>61.4%*</b>	<b>36.7%*</b>	54.9%
<i>Aspectos más complejos de la composición escrita</i>					
4. El grado en que se manejan los contenidos aprendidos	35.8%	<b>58.8%*</b>	<b>70.5%*</b>	<b>69.4%*</b>	<b>72.5%*</b>
5. La forma en que se expresan las ideas	41.5%	37.3%	<b>75.0%*</b>	34.7%	<b>60.8%*</b>
6. La organización del texto	22.6%	21.6%	11.4%	30.6%	13.7%
7. El grado de coherencia del escrito	<b>45.3%*</b>	<b>68.6%*</b>	56.8%	<b>71.4%*</b>	<b>72.5%*</b>
8. La toma de postura o posición asumida en el escrito	9.4%	9.8%	25.0%	14.3%	13.7%
9. El estilo científico utilizado (estilo APA, etc.)	9.4%	<b>43.1%*</b>	0.0%	10.2%	3.9%

### 5.2.6 Enseñanza de la escritura

Cuando se les solicitó a los participantes que marcaran los aspectos donde consideraban que recibían mayor apoyo de sus profesores, es destacable como los porcentajes muestran una tendencia hacia los aspectos más complejos de la escritura académica (ver tabla 5.12). Se puede constatar que las dimensiones o géneros que tienen que ver con la escritura científica que se manejan en cada comunidad se enseñan mayormente: a) cómo emplear citas dentro del texto con un porcentaje del 93% y b) usar el estilo académico-científico en mis textos con un porcentaje del 85%; pero también se encuentran aspectos sobre los subprocesos de escritura: c) aspectos de coherencia y claridad de la redacción con un porcentaje del 68% y d) cómo expresar apropiadamente los conceptos o ideas con un porcentaje del 62%. Sobre este punto, es importante destacar los comentarios realizados por los entrevistados, debido a que mencionan no recibir enseñanza directa sobre cómo escribir los textos que se les solicitan durante sus clases regulares, aunque en el cuestionario escrito mencionan recibirla, esto se constata con los comentarios siguientes:

**Estudiante 7** “Bueno la verdad es que yo aprendí en la carrera a hacer ensayos, cuando yo llegue no sabía ni siquiera lo que era un ensayo y me lo pedían, entonces yo hacía lo que mejor entendía, pero después de pasar los semestres cada vez fui mejorando más en cómo hacer un ensayo y hoy en día puedo decir que soy bastante buena, de hecho mis profesores me dicen “felicidades muy buen ensayo”. Entonces creo que nadie te puede enseñar a ser crítico tú lo vas haciendo.”

**Estudiante 8** “Pues es que casi nunca te dicen, o sea es como hazlo y al principio era pues como te salga, y ya en base a eso te hacen correcciones pero muchas veces no sabes en realidad lo que quieren. Si es como mucho de intuición y aprender sobre la marcha.”

**Tabla 5.12** Mayor apoyo en aspectos de la escritura académica.

Enseñanza de la escritura	CCH	Psicología	Historia	Biología	Filosofía
<i>Aspectos más simples</i>					
1. Aspectos de ortografía y puntuación	52.8%	23.5%	43.2%	36.7%	39.2%
2. Aspectos de sintaxis y estructura de las oraciones	30.2%	37.3%	34.1%	32.7%	51.0%
<i>Aspectos más complejos</i>					
3. Usar el estilo académico-científico en mis textos	30.2%	<b>60.8%*</b>	40.9%	<b>85.7%*</b>	47.1%
4. Parafrasear la información con mis propios términos	<b>62.3%*</b>	51.0%	45.5%	30.6%	51.0%
5. Cómo integrar información	58.5%	37.3%	<b>54.5%*</b>	49.0%	45.1%
6. Aspectos de coherencia y claridad de la redacción	56.6%	56.9%	50.0%	59.2%	<b>68.6%*</b>
7. Cómo organizar las ideas y el texto	<b>64.2%*</b>	51.0%	40.9%	46.9%	49.0%
8. Cómo expresar apropiadamente los conceptos o ideas	<b>62.3%*</b>	51.0%	50.0%	49.0%	58.8%
9. Cómo emplear citas dentro del texto	50.9%	<b>64.7%*</b>	<b>93.2%</b>	<b>85.7%*</b>	<b>72.5%*</b>

### 5.2.7 Cursos de escritura

En cuanto a los cursos o talleres sobre escritura de textos académicos que han recibido los estudiantes pre-universitarios y los de las carreras estudiadas, se constata una marcada diferencia a favor de los primeros (ver tabla 5.13). Los estudiantes de CCH señalaron con un 60.4% que sí reciben cursos para mejorar sus habilidades de composición escrita, aceptando que estos son en esencia curriculares (96.6%). En cambio los estudiantes de las carreras universitarias respondieron mayoritariamente que no reciben cursos y cuando éstos ocurren suelen ser extra-curriculares (Psicología con 100%, Historia con 73.5%, Filosofía con 59.9%, Biología con 40.2%), datos que coinciden con otra investigación en curso (Hernández y Caballero, en preparación). Sobre este asunto los encuestados comentaron lo siguiente:

**Estudiante 4:** *“Aquí dan cursos de redacción espera se me estaba olvidando aquí dan cursos de redacción, no tienen tanta difusión, te los dan en división continua, te cobran evidentemente, y ahí otros que los mismos alumnos los dan, creo que liberan de alguna manera su servicio social los de letras hispánicas u otras carreras y dan cursos, hace poco me entere de uno...”*

**Estudiante 8:** *“Pues no, casi siempre son cursos de redacción en general, pero así específicamente que te digan “cursos para redacción de análisis historiográficos”, pues no, no hay.”*

**Tabla 5.13** Tipo de cursos recibidos.

Cursos recibidos	CCH	Psicología	Historia	Biología	Filosofía
SI	<b>60.4%*</b>	2.0%	34.1%	10.2%	29.4%
NO	39.6%	<b>98.0%*</b>	<b>65.9%*</b>	<b>89.8%*</b>	<b>70.6%*</b>
Curriculares	<b>96.6%*</b>	0.0%	26.4%	<b>59.8%*</b>	40.1%
Extracurriculares	3.3%	<b>100%*</b>	<b>73.5%*</b>	40.2%	<b>59.9%*</b>

## Capítulo 6. Discusión y conclusiones

En el presente capítulo se muestran las conclusiones y la aportación del trabajo realizado para describir las creencias y las prácticas de escritura de las comunidades disciplinarias de educación media y superior estudiadas. Esta investigación de carácter exploratorio, como ya se expuso en su momento, buscó realizar una contribución para la comprensión de las creencias y las prácticas de escritura, que hasta donde se conoce, se trata de una problemática poco estudiada en lo que se refiere a la investigación en nuestro país, a excepción de los trabajos de Hernández (2006 y 2012) con lo que respecta a las creencias y Roux (2008) correspondiente a las prácticas de escritura.

Las estrategias metodológicas que se usaron en este trabajo de investigación se consideran fundamentales para facilitar el acceso a las creencias que los escritores mantienen y por ende, esta información junto con otros trabajos que utilicen estrategias de investigación alternativas (entrevistas, observaciones dentro de la aulas, análisis de contenido de las producciones escritas, etc.) pueden contribuir a sentar las bases para la realización de propuestas posteriores pertinentes, que se dirijan principalmente a la enseñanza de la composición escrita considerando que cada comunidad tiene su propio discurso académico-científico, que exige un modo de pensar y de comunicarse particular en cada una de ellas; por lo tanto estas especificaciones deben ser abarcadas en el diseño de prácticas educativas.

### *6.1 Creencias sobre escritura*

Al hablar de las creencias sobre la escritura se hace referencia a las representaciones y opiniones que los estudiantes poseen sobre la escritura, las cuales son aprendidas a partir de sus múltiples experiencias con la cultura letrada, y que influyen directamente en su desempeño como escritores, y en concordancia con Villalón y Mateos (2009) se parte del supuesto de que existe una relación bidireccional entre las prácticas y las creencias de escritura.

Debido a lo anterior, se retomará la primera de las cuatro preguntas de investigación que guían el presente trabajo, la cual cuestiona sobre la naturaleza de las creencias de escritura identificadas teóricamente (de tipo reproductivo-transmisional y de tipo constructivo-transaccional).

De acuerdo con los resultados encontrados y reportados en el capítulo anterior se constata que los estudiantes se posicionaron en tres niveles básicos de cada uno de los dos tipos de creencias: alta, media o baja. Estos ponen de manifiesto que tanto los estudiantes de Bachillerato-CCH y Psicología en ambos tipos de creencias se mantienen en el nivel medio, es decir, su rango de respuesta se sitúa dentro de la transmisional media (22-33) y dentro de la transaccional media (52-65). En cambio, en los estudiantes de Biología y Filosofía se encontró que existe una distinción entre los niveles en ambas creencias, al situarse en la transmisional baja (11-22) y en la transaccional media (52-65). De forma similar, en los estudiantes de Historia se constata que su rango de respuesta en ambos tipos de creencias son diferentes, al situarse en la transmisional baja (11-22) y en la transaccional alta (65-78). Algo similar sucede en la investigación realizada por White y Bruning (2005), donde identifican que ambas categorías (transmisional y transaccional) forman configuraciones con base en las puntuaciones de los participantes, creando cuatro niveles para su análisis: alta transaccional-alta transmisional, alta transaccional-baja transmisional, alta transmisional-baja transaccional, y baja transmisional-baja transaccional. Es por ello, que estos autores consideran que estas categorías son modelos básicos que favorecen la distinción entre los niveles altos y bajos de cada creencia; es decir, si el escritor posee un nivel alto de una creencia, se esperaría que ese mismo escritor tuviera un nivel bajo de la otra creencia (alta transaccional-baja transmisional o baja transaccional-alta transmisional).

Pero es importante destacar que debido al carácter implícito de las creencias que los estudiantes expresan, no muestren una total consistencia en sus respuestas y como se constata en los datos presentados, (para mayor detalle ver capítulo 5 Resultados) la mayoría de los participantes mantienen ambas dimensiones simultáneamente como ocurre en el estudio de White y Bruning (2005), esto es evidente cuando, en general, el rango de respuesta de los participantes se localiza dentro de las dimensiones transmisional baja y

transaccional media. Pero se muestra una diferencia con respecto a los grupos de Bachillerato-CCH y Psicología ya que mantienen ambos tipos de creencias en el nivel medio, un posible medio para explicar esto, se encuentra al confirmar el supuesto de que las creencias sobre la escritura se encuentran dentro de un continuo en el cual los estudiantes se posicionan; por lo tanto estos grupos podrían estar avanzando dentro de éste hacia una creencia más de tipo constructivo-transaccional, esto ocurre dependiendo de cómo conciben el proceso compositivo y de sus experiencias con las tareas de escritura que pueden demandarles procesos y estrategias que les lleven a consolidar o avanzar dentro de este continuo.

Por lo tanto, las creencias parecen no presentarse de forma aislada en uno u otro tipo (reproductivo-transmisional o constructivo-transaccional), sino que tienden a integrarse formando auténticas configuraciones con una cierta “consistencia” lo cual ha llevado a algunos autores a postular la existencia de “modelos conceptuales” (White y Bruning, 2005) o “teorías implícitas” (Hernández, 2006 y 2012) sobre la escritura.

Ahora bien en lo que respecta a la segunda de las cuatro preguntas de investigación que guían el presente trabajo, la cual cuestiona sobre las diferencias existentes entre las distintas comunidades estudiadas y de acuerdo con los resultados descritos con anterioridad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos con respecto a las creencias de tipo reproductivo-transmisional (para mayor detalle consultar capítulo 5 Resultados).

Al comparar los cinco grupos de carreras entre sí, para identificar qué grupos se muestran de manera distinta con respecto a la variable *creencias de tipo reproductivo-transmisional*, se encontró que el grupo Bachillerato-CCH difiere significativamente de las carreras de Filosofía, Biología e Historia; mientras que el grupo Historia difiere significativamente de la carrera de Psicología y Biología (para mayor detalle consultar capítulo 5 Resultados). En cuanto a la comparación entre los cinco grupos de carreras para la variable *creencias de tipo constructivo-transaccional*, se constata que el grupo Historia sólo difiere de la carrera de Psicología. Un posible medio para comprender estas diferencias, se encuentra en las

experiencias que los alumnos tienen a través de las tareas de escritura, es decir, cuando los alumnos componen textos escritos en sus respectivas comunidades, éstos les demandan procesos y estrategias que varían dependiendo la baja o alta constructividad que involucran; en otras palabras, el uso de los textos académicos se adapta o cambia conforme se les solicitan tareas de escritura y del tipo de discursos que se utilizan en las distintas comunidades de procedencia.

Como ocurre en el estudio realizado por Roux (2008), así como en concordancia con Cassany y Morales (2009) se parte del supuesto de que en cada comunidad académica-discursiva existen diferencias, en tanto que utilizan diferentes tipos de discursos que son propios de la comunidad en la que se encuentran los estudiantes y los utilizan para distintos fines (narrar, explicar, argumentar, etc.). En otras palabras, para ser un buen biólogo, químico o psicólogo se debe dominar el cómo se dicen las cosas, qué se tiene que decir, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso dentro de su disciplina. Esta habilidad para procesar los discursos propios de cada comunidad se desarrolla a partir del uso de los textos a través de tareas de comprensión y composición escrita, y esto ocupa una parte central en el aprendizaje de la disciplina.

Es importante señalar, que con base en los resultados mostrados, se considera que existe una estrecha relación entre las creencias sobre el proceso compositivo y el tipo de actividades o tareas de escritura que se emplean en las distintas comunidades estudiadas, es decir, que la participación de los estudiantes en prácticas educativas relevantes favorece el desarrollo de creencias, ya sea de tipo reproductivo-transmisional o más de tipo constructivo-transaccional. De manera similar, en el estudio realizado por Hernández (2006, 2012) se explica que probablemente al atender ciertas cuestiones fundamentales en torno a la práctica del proceso compositivo, se pueden desarrollar creencias más de tipo constructivo-transaccional. Entre estas consideraciones se pueden encontrar las siguientes: a) integración sistemática de la escritura como una herramienta para favorecer el aprendizaje y la construcción del conocimiento disciplinar; b) prácticas donde los alumnos tengan una participación activa en tareas auténticas de alta relevancia cultural y que impliquen una actividad socio-comunicativa; c) espacios extracurriculares de apoyo para

las actividades de enseñanza de la escritura como talleres, centros de escritura, etc.; d) experiencias de reflexión metacognitiva que acompañen las tareas de escritura, es decir, se piense sobre lo que se escribe, sobre cómo se hace y para qué se hace; e) enseñanza de la escritura a través de los géneros discursivos que cada comunidad legitima como propios para la creación y diseminación del conocimiento.

De manera tentativa, los resultados que se presentan en este trabajo podrían estar indicando una mayor dificultad de los estudiantes de todas las comunidades para abandonar la creencia de tipo reproductiva-transmisional en relación con el proceso de la composición escrita, en concordancia con lo que Villalón y Mateos (2009) explican, es difícil concebir que al momento de escribir no baste sólo con generar el contenido del texto, sino que hay que planificar y ajustar tanto el contenido como la forma en función de aspectos como la audiencia o el propósito comunicativo, y estos podrían ser aspectos especialmente difíciles de adquirir. Lo anterior, aunado con el escaso apoyo y la deficiente enseñanza de estas habilidades de escritura que los estudiantes reportan está ausente durante los cursos regulares, y esto se considera puede influir no sólo en la calidad del escrito sino también en cómo se desarrolla este proceso compositivo y su posible paso hacia una creencia de tipo constructiva-transaccional.

Entonces, las creencias que los alumnos desarrollan sobre la escritura se consideran parte importante de las actividades de literacidad académica que ocurren dentro de determinadas comunidades académicas-discursivas. Si bien cuando los alumnos ingresan a las carreras académicas ya poseen una serie de creencias engendradas a partir de sus experiencias educativas y personales en los ciclos escolares básicos y medios (Hernández, 2006 y 2008), por lo que se esperaría que en las comunidades académico-discursivas, estas creencias iniciales podrían sufrir ya sea modificaciones o reafirmaciones dadas las nuevas actividades instrumentales y de aprendizaje que se realizan con los textos.

Cabe señalar, que el análisis de las creencias sobre la escritura remite a aspectos tanto cognitivos y lógicos como a los sentimientos y reacciones afectivas que este proceso compositivo genera, y en este sentido, constituye un elemento necesario que debe

incorporarse para la comprensión de la enseñanza y el impacto que estas creencias pueden tener en el aprendizaje de nuevas prácticas letradas propias de la comunidad académico-discursiva en la que ingresan.

### ***6.2 Prácticas de escritura***

Por lo que se refiere a la literacidad académica, se hace alusión al conjunto de prácticas letradas de comprensión y composición escrita que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica-discursiva determinada. De modo que cada comunidad académica exige a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de sus propias prácticas de generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional a través de los textos.

En este sentido, es que en esta sección se dará respuesta a las dos últimas preguntas de investigación relativas a las actividades de escritura que las distintas comunidades realizan en sus prácticas educativas regulares. De acuerdo con los resultados reportados en el capítulo anterior, se identificaron el tipo de prácticas de escritura que los participantes reportan realizar, las necesidades o dificultades que reportan tener al momento de componer un texto propio de su comunidad y las experiencias curriculares y extra-curriculares con las que cuentan en sus distintas instituciones educativas.

Es interesante encontrar que las actividades autogereneradas que más reportaron los estudiantes de todas las comunidades tienden a ser las de baja constructividad, mientras que las que les que solicitan los profesores son de mayor constructividad. Esta situación puede influir en cómo los estudiantes se enfrentan a las actividades de escritura específicas de su comunidad de procedencia y que los docentes les plantean en las aulas, debido a que las demandas sobrepasan los conocimientos y habilidades de escritura que estos han desarrollado y que limitan su desempeño; pero considerando el poco apoyo recibido por los docentes sobre cómo realizar esas actividades de mayor constructividad todo queda establecido en una serie de implícitos que poco informan a los alumnos, lo que Lillis (1999 citado por Roux, 2008) le llama “las prácticas institucionales del misterio”.

También llama poderosamente la atención, las escasas actividades de composición escrita, y las evidentes necesidades de formación que los propios estudiantes de todas las comunidades reportan, así como los escasos apoyos que reciben en esta dirección, por lo anterior se constata que tanto las instituciones como los propios profesores no se ocupan de la escritura como un proceso epistémico, así mismo se le desaprovecha como una estrategia de aprendizaje y como práctica social que implica maneras particulares en que las disciplinas organizan su pensamiento a través de géneros discursivos. En este mismo sentido Carlino (2007) explica, que tanto las prácticas de lectura como de escritura en la educación universitaria son omnipresentes, ya que se consideran que éstas son la prolongación de habilidades generales ya aprendidas en niveles escolares iniciales y por tanto es habitual que las cátedras no se ocupen de estas prácticas, debido a que se espera que los alumnos las lleven a cabo por su cuenta.

Cabe añadir que Cassany y Morales (2009) comentan que al momento en que los estudiantes inician en estas comunidades se enfrentan al aprendizaje de las prácticas letradas nuevas que son propias de la comunidad en la que empiezan a estudiar, ya sea Biología, Filosofía o cualquier otra. Es por ello que las habilidades generales que se aprendieron en la educación básica, por muy buenas que sean, no pueden resolver los requerimientos específicos y sofisticados que se maneja en estas disciplinas.

Entonces, los estudiantes reportan que no cuentan con tareas de escritura que les permitan desarrollar y practicar de manera sistemática estas habilidades de escritura que se les exige durante los semestres ya cursados dentro cada comunidad de procedencia. Esto debido a que como el estudiante 8 explica: “Pues es que casi nunca te dicen, o sea es como hazlo y al principio era pues como te salga, y ya en base a eso te hacen correcciones pero muchas veces no sabes en realidad lo que quieren. Si es como mucho de intuición y aprender sobre la marcha.”

Por lo anterior es que se constata la necesidad de una literacidad académica, tanto en los ciclos preuniversitarios como universitarios y además, es interesante destacar que los propios estudiantes reconocen que son objeto de una nueva cultura escrita, la cual les exige

nuevas habilidades de escritura, que como ellos reportan han ocurrido por cuenta propia, ya sea tomando cursos sobre redacción que se centran sólo en aspectos simples y que están descontextualizados de sus comunidades de procedencia o por medio del “ensayo y error”, en otras palabras, aprenden con base en las escasas correcciones y/o apoyos recibidos por algunos de sus profesores durante los semestres ya cursados.

Lo anterior permite concluir que en la institución de procedencia no existe propuesta curricular específica que atienda esta importante problemática y a su vez se ha convertido en una necesidad para su formación académica y profesional, y si la existe se encuentra encaminada al ensayo de aspectos simples de la escritura, es decir, utilizar apropiadamente la puntuación y las reglas ortográficas, así como expresar por escrito lo que se quiere decir y organizar las ideas en los textos, entre otros. Asimismo es fundamental considerar que la planificación de talleres o cursos curriculares y extracurriculares centrados en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias comunicativas atenderá esta problemática, mediante la composición de textos académicos propios de la comunidad de procedencia (tipos textuales y géneros discursivos), a través de actividades constructivas y estratégicas con sentido (planificación, textualización y revisión). Esto potenciará la redacción de textos escritos de manera coherente y reflexiva con ciertas finalidades comunicativas y retóricas para que el autor de dicho texto se involucre en un proceso de construcción de significados que le pueda conducir incluso a transformar lo que sabe.

Como se ha supuesto, se considera que existe relación de mutua influencia entre creencias y prácticas de escritura, por ello, es posible que uno de los motivos por lo que el tipo de creencia reproductivo-transmisional sobre la escritura predomine y que el proceso compositivo no se emplea como una potente herramienta que favorece nuevos aprendizajes tanto significativos como reflexivos en los alumnos dentro de las aulas tanto preuniversitarias como universitarias; sea porque estos la conciben y la practican básicamente como un mero vehículo de información, es decir, como una simple transcripción de pensamientos o ideas ya sean propias o de otros autores. Por ende, sería necesario que los estudiantes abandonen la creencia más reproductiva-transmisional y se aproximan a una visión más sofisticada de la escritura de modo que puedan usarla como

una potente herramienta de aprendizaje y reflexión. Pero esto evidentemente debe ser apoyado por los profesores a través de actividades de mayor constructividad como: elaborar un cuadro sinóptico/mapa conceptual, una síntesis a partir de varios textos, realizar un comentario crítico de un texto, etc.; pero también es necesario que se les explique a los estudiantes cómo realizar esas actividades y cuáles son los objetivos de las mismas, permitiendo así el aprendizaje de la disciplina en la que se encuentran inmersos a través de la composición escrita.

Pero también se considera que este estudio podría servir como punto de partida para la reflexión de los propios estudiantes sobre sus creencias acerca del proceso compositivo y ésta debería encaminarse a la realización de un producto escrito que permita propiciar la realización de tareas de escritura que requieran transformar el conocimiento y no sólo reproducirlo. Así los estudiantes tendrían la posibilidad de involucrarse en tareas complejas que les impliquen escribir para aprender a través de la comprensión de los textos de referencia, la integración, la elaboración, la organización y la capacidad para dotar de coherencia y cohesión las informaciones de distinta procedencia en un texto propio; puesto que las experiencias que las prácticas de escritura les proveen pueden ser el vehículo por medio del cual tanto las creencias como las prácticas de escritura que realizan por su cuenta cambien o se modifiquen hacia una creencia más constructiva-transaccional.

Por lo anterior, se considera que aprender a planificar, textualizar y revisar conforme se lleva a cabo este complejo proceso compositivo es aprender a utilizar el potencial epistémico de la escritura que no es fácil, ni se deriva naturalmente por lo que hay que enseñarlas y principalmente éste debería ser un objetivo tanto de la educación media como de la educación superior. Donde cada comunidad debería favorecer la participación de los estudiantes en estas prácticas sociales específicas que les permitan incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar, conjuntamente con quienes ya los dominan para recibir guía y retroalimentación constante, para que consigan aprender la disciplina.

Es por lo anterior, que se considera que cada comunidad académico-discursiva, debería contar con este tipo de información descriptiva para que, con base en ella, se lleve a cabo una reflexión detallada sobre las capacidades y necesidades de formación que los alumnos tienen en el ámbito de la literacidad académica, para luego desarrollar las actividades curriculares y didácticas correspondientes.

### ***6.3 Implicaciones para la educación***

Las posibles implicaciones que los hallazgos de este trabajo pueden aportar para el campo de la educación, se intentan esbozar como ideas que están dirigidas a los niveles de educación media y superior. Las implicaciones del estudio son las siguientes:

- a) Considerando que son los alumnos, los profesores y las instituciones corresponsables por cómo se interpretan y elaboran los escritos en la educación media y superior, se tiene como desafío en primer lugar descubrir qué se está omitiendo para lograr que los alumnos sean orientados hacia las formas de leer y escribir que sus comunidades les requieren. Y en segundo lugar al considerar que los profesores, como explica Carlino (2012) “no suelen saber cómo hacerlo ni se debería esperar que lo sepan” (p.180) y tampoco los estudiantes saben producir y analizar los textos. Por ende, se requiere el trabajo en equipo de colegas de la propia área y de otras para planear y diseñar tareas de escritura auténticas para hacerse conscientes de que, comprender y componer textos académicos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas y esto puede lograrse con apoyo de los profesores como expertos de la lectura y la escritura en sus propias disciplinas.

En concordancia con Carlino (2012) es importante destacar el papel de las instituciones para proveer a los profesores de recursos y canales de formación, así como para motivar y reconocer la tarea extra que se les plantea, en otras palabras, es fundamental que se diseñen programas que capaciten a los profesores para incluir en sus asignaturas la enseñanza de la lectura y la escritura de sus alumnos pero también el aprendizaje de su disciplina para así mejorar su quehacer profesional.

- b) Se considera que la enseñanza del proceso compositivo debe centrarse en los usos y propósitos comunicativos de las distintas comunidades a las que ingresan los estudiantes, es decir, deben desarrollarse dentro de los contextos con prácticas letradas auténticas. Ya que a medida que los estudiantes participen en distintas actividades de escritura con distintos procesos e intenciones comunicativas, probablemente entenderán que la escritura está más allá de la función educativa que se le atribuye y comiencen a entenderla como una herramienta epistémica para elaborar el conocimiento; pero es importante destacar que estas propuestas deberían consolidarse en experiencias curriculares o extracurriculares al alcance de los estudiantes dentro de sus propias comunidades de procedencia.
- c) Es innegable que deben promoverse contextos educativos en los que se enseñen los géneros discursivos que las distintas comunidades académico-discursivas reconocen y valoran socioculturalmente, por medio talleres o cursos tanto curriculares como extracurriculares donde se planifiquen tareas de comprensión y producción escrita que enfatizen los aspectos tanto estructurales, funcionales, así como de estilo, de uso de vocabulario, lenguaje técnico, etc., dejando a un lado la típica tarea de evaluación, es decir, el grado de comprensión y aprendizaje de los contenidos. Cabe señalar que aunque en este trabajo no se considera la comprensión de textos, se debe recordar que ambos procesos de comprensión y composición escrita deben enseñarse de forma interrelacionada, atendiendo las características que cada proceso exige para su desarrollo. Por lo tanto, conviene realizar propuestas pedagógicas que permitan practicar ambos procesos de modo que los estudiantes se desempeñen como lectores y escritores, usando estos para construir y distribuir el conocimiento.

#### ***6.4 Limitaciones***

Es importante señalar que este estudio por su carácter exploratorio y novedoso en el campo de la psicología de la educación, presenta limitaciones. Una de ellas tiene que ver con el hecho de utilizar el cuestionario como instrumento para acceder a las creencias y prácticas sobre la escritura de los estudiantes, y aunque se ha mostrado fiable en la muestra

seleccionada, es atrevido suponer que proporciona una proyección detallada de las creencias y las prácticas.

Este cuestionario, está basado en el elaborado por White y Bruning (2005), se considera pionero ya que ha sido adaptado y enriquecido a la lengua española concretamente para nuestro país y cuenta con garantías que proporcionan una primera y valiosa información sobre las creencias y prácticas de los alumnos mexicanos de dos niveles educativos. Además es importante recordar que tiene como bases el trabajo realizado por el grupo LEAC (Lectura, Escritura y Adquisición de Conocimientos) coordinado por I. Solé en España, con una versión traducida al español. También se desarrolló una versión propia del grupo de investigación SILA (Seminario de Investigación en Literacidad Académica) el cual fue no sólo adaptado lingüísticamente sino también se le hicieron modificaciones prácticas de varios ítems y destaca el hecho de que, en este mismo trabajo de investigación, se contó con dos piloteos anteriores a la versión final y que fueron aplicados a población similar a la que se pretendía indagar.

Es por ello que estos resultados deben ser tomados como una contribución inicial que aporta las primeras bases para realizar posteriores investigaciones, pero también para iniciar con propuestas instruccionales que permitan lograr una enseñanza de la escritura con base en la comunidad de procedencia, exigiendo así que éstas se consoliden en experiencias curriculares o extracurriculares de fácil acceso para los estudiantes; tomando en cuenta el punto de vista del que realiza y aprende para incorporar su posición ante lo que se le demanda.

### ***6.5 Futuras líneas de investigación***

Ahora bien con lo que respecta a futuras líneas de investigación:

- a) En primer lugar sería necesario realizar más investigaciones para validar el instrumento y así comprobar si las creencias que fueron identificadas teóricamente, se relacionan con el tipo de prácticas que se realizan en cada comunidad académica, pero también permitiría ampliar la información sobre el papel que desempeñan las creencias sobre la

escritura y así modificarlas para lograr escritores más competentes. Sin duda la escasa investigación parece que ha encontrado argumentos al respecto (Hernández, 2006 y 2012), pero se requiere de más información para profundizar en ellos y, también, de una estrategia más amplia para indagar con más sistematicidad la relación *comunidad discursiva-prácticas de literacidad-sistemas de creencias de lectura y escritura*.

- b) En segundo lugar, como se ha adelantado, otra cuestión que debe ser investigada con mayor profundidad es el carácter integrativo o aislado de las creencias y si éstas se configuran para formar “modelos conceptuales” (White y Bruning, 2005) o “teorías implícitas” (Hernández, 2006 y 2012).
- c) En tercer lugar, también es interesante identificar si éstas se relacionan con otras características de los alumnos tales como las creencias sobre su competencia como escritores o si las creencias se relacionan con la calidad de los textos que se producen y el grado de aprendizaje que permitan alcanzar (White y Bruning, 2005, Miras y cols., 2013).
- d) Por último sería también interesante explorar las creencias de los docentes dentro de los distintos niveles educativos, puesto que son ellos quienes a través de su forma de concebir y planear las tareas de escritura, jugarían un papel primordial al momento de desarrollar y hasta cierto punto cambiar o consolidar las creencias de sus estudiantes.

## Referencias

- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Barraza, A. (2007). ¿Cómo valorar un coeficiente de confiabilidad?. *Investigación Educativa Duranguense*. 2 (6), 6-10
- Barton, D. & Hamilton, H. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V. y cols. (eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Callejo, M. & Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, X (2), 173-194. Recuperado enero, 2014 en: <http://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>
- Carlino, P. (marzo, 2006). La escritura en la Investigación. *Serie "Documentos de trabajo"*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*. (336). 143-168.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una mirada a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 355-381. ISSN: 14056666.

- Carlino, P. (abril, 2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?. Conferencia presentado en el *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior.
- Cassany, D. & Morales O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. En Zavala, V. y cols. (eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Hernández, G. & Rodríguez, E. (octubre, 2013). La escritura académica de estudiantes de bachillerato y universitarios. Ponencia en el *XXI Congreso Mexicano de Psicología*. “*Formación profesional y ética: Ejes de la práctica de la psicología*”. Sociedad Mexicana de Psicología A. C. y el Colegio Mexicano de Profesionistas de la Psicología, A. C. ISSN 0135-6073.

- Hernández, B.; Suarez, E.; Martínez-Torvisco, J. & Hess, S. (1997). Actitudes y creencias sobre el medio ambiente en la conducta ecológica responsable. *Papeles del Psicólogo*. Febrero (67).
- Hernández, G. (2006). *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. (Tesis doctoral) UNAM: Facultad de Psicología.
- Hernández, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*. 27 (102), 85-117.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (28), 737-771.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*. XXXIV (136), 42-62.
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill (5ª. Edición).
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Filadelfia: John Benjamins.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Martín, E. & Moreno, A. (2007). *Competencia de aprender a aprender*. Madrid: Alianza.
- Miras, M.; Solé, I. & Castells, N. (2013). Creencias sobre la lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 437-459.

- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (Ed.), (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Rodrigo, M. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M. y Arnay, J. (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. (2000). Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social. En Beltrán, J. y cols. *Intervención Psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez y S. Cadena (Comps.). *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.127-150). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Ruiz, L. & Leitáo, S. (2010). Regulación argumentativa, revisión local y géneros discursivos escritos. *PRAXIS Revista de Psicología*, 18, 149-171.
- Russel, D. & Yañez, A. (2003). Teoría de la actividad histórico-cultural Vygotskiana y la Teoría del sistema de géneros: una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras prácticas sociales. *Entre lenguas*. 8 (1 y 2), 67-81.

- Sánchez, A. (2011). Manual de redacción académica e investigación: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado diciembre, 2013 en: <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/manual-de-redaccion-mayo-05-2011.pdf>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educare*. 3 (9), 38-43.
- Villalón, R. & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*. 32 (2), 219-232.
- White, M. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*. 30, 166-189.

## Anexos

### ***1. EJEMPLO DEL CUESTIONARIO SOBRE ESCRITURA (SECCIÓN I: CREENCIAS)***

1) Escribir sólo sirve para transmitir información a otras personas.

Totalmente Totalmente  
en desacuerdo    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    de acuerdo

2) Cuando se escribe, es poco útil pensar en el propósito del escrito que se está realizando.

Totalmente Totalmente  
en desacuerdo    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    de acuerdo

3) Cuando se escribe, sólo se debe considerar lo que antes se consultó del tema.

Totalmente Totalmente  
en desacuerdo    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    de acuerdo

4) Escribir ayuda a entender mejor lo que se piensa sobre un tema.

Totalmente Totalmente  
en desacuerdo    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    de acuerdo

5) Al escribir, generalmente se requiere parafrasear o integrar las ideas de los autores consultados.

Totalmente Totalmente  
en desacuerdo    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    de acuerdo

6) Al escribir un texto se requiere que se revise y edite tantas veces como sea necesario para mejorarlo.

Totalmente Totalmente  
en desacuerdo    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    de acuerdo

7) Al escribir, generalmente se hacen valoraciones o se toman actitudes personales sobre el tema del escrito.

Totalmente Totalmente  
en desacuerdo    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    \_\_\_\_\_    de acuerdo

## 2. EJEMPLO DEL CUESTIONARIO SOBRE ESCRITURA (SECCIÓN II: PRÁCTICAS)

### Tareas y aprendizaje

Del siguiente listado de tareas de escritura, marca con una **X** para cada una de ellas, el grado de **APRENDIZAJE** que consideres puedes conseguir al **REALIZARLAS**.

Tipos de tareas	Aprendizaje básico	Aprendizaje profundo
1. Escribir resúmenes		
2. Escribir en foros electrónicos académicos		
3. Escribir en blogs o en wikis académicos		
4. Escribir monografías		
5. Escribir ensayos		
6. Elaborar una reflexión por escrito sobre el aprendizaje realizado		
7. Escribir comentarios críticos de textos		
8. Escribir proyectos		
9. Escribir reportes de investigación (laboratorio/prácticas)		

### Dificultades principales en la composición de los textos

De las siguientes actividades involucradas en la escritura de tus propios textos, marca con una **X**, 4 (**CUATRO**) actividades en las que tienes **MUCHA** dificultad para realizarlas.

1. Expresar por escrito lo que se quiere decir
2. Usar apropiadamente la puntuación y las reglas ortográficas
3. Organizar las ideas en los textos
4. Revisar de forma apropiada mis escritos
5. Usar el lenguaje académico o científico
6. Planificar los textos que voy a escribir
7. Elaborar ensayos
8. Hacer reportes de investigación (laboratorio/prácticas)
9. Hacer monografías

### Enseñanza de la escritura

Marca con una **X** para cada ítem. ¿En qué grado consideras que tus profesores de la carrera, te han proporcionado **APOYO DIDÁCTICO** de forma directa en las siguientes actividades de escritura?

	Muchas ayudas	Pocas ayudas
1. Aspectos de ortografía y puntuación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aspectos de sintaxis y estructura de las oraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aspectos de coherencia y claridad de la redacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cómo organizar las ideas y el texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cómo expresar apropiadamente los conceptos o ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Usar el estilo académico-científico en mis textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Parafrasear la información con mis propios términos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Cómo integrar información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Cursos de escritura

En tu carrera ¿has recibido cursos o talleres sobre escritura de textos? **SI** \_\_\_\_\_ **NO** \_\_\_\_\_

¿Estos han sido? **CURRICULARES** \_\_\_\_\_ **EXTRACURRICULARES** \_\_\_\_\_

¿Con qué propósito? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **3. GUIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA**

#### **Instrucciones de inicio**

Entrevista con fines de investigación. Se respetará tu anonimato. No hay respuestas malas ni buenas. Se te audio grabará. Podrías hablar en voz alta para un mejor registro.

#### **Rapport**

1. ¿Te gusta el CCH/ tu carrera?
2. ¿Qué materias te gustan más del CCH/ tu carrera?
3. ¿Te gusta escribir en el CCH/ tu carrera?
4. ¿Qué tipos de textos, te gusta escribir más?

#### **Importancia y naturaleza de las actividades de escritura**

- 1) ¿Qué importancia tiene la escritura en el CCH/tu carrera?
- 2) ¿Cuáles son las tareas o actividades de escritura que más realizas en el CCH/tu carrera?
- 3) ¿Las actividades de escritura que te piden son elaboradas de forma individual o en equipo?
- 4) ¿Utilizas la computadora cuando escribes?
- 5) ¿Utilizas algún programa/software/plataforma especial para hacerlo?

#### **Sentido de las actividades para aprender**

- 6) ¿Cuáles son las actividades de escritura que te dejan hacer tus profesores?
- 7) ¿Cuáles son las que consideras más valiosas para tu aprendizaje? ¿Y las menos valiosas? ¿Por qué?
- 8) ¿Cuándo tus profesores evalúan la escritura que realizas, cómo lo hacen?

¿Alguno de tus maestros lo ha hecho mejor? ¿Por qué? (indagar más sobre si escriben para probar el aprendizaje)

### **Tipos de textos**

- 9) ¿Qué tipo de textos/documentos escritos son los que utilizas en tus materias del CCH/ carrera para aprender? ¿Y cuáles usas con mayor frecuencia? (qué tipo de textos, qué tipo de sitios)
- 10) ¿En el CCH/ tu carrera, cuáles son los tipos de textos que más escribes?
- 11) ¿Cuáles son los que más se te dificultan? ¿Y los que más se te facilitan? ¿Por qué?

### **Formación adquirida**

- 12) ¿Qué tanto te enseñaron o te han enseñado en el CCH/ carrera a elaborarlos/saber utilizarlos?
- 13) ¿En tu escuela hay cursos o talleres especialmente diseñados para ayudarles a mejorar sus habilidades de escritura?
- 14) Para mejorar tus habilidades de escritura ¿qué te gustaría aprender? ¿Por qué?
- 15) ¿Qué aspectos consideras que deberías mejorar para escribir adecuadamente los textos que realizas en la escuela?