



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**“DESARROLLO DE UN CURSO-TALLER PARA EL FOMENTO DE LOS SUBPROCESOS DE
COMPOSICIÓN ESCRITA DE TEXTOS ACADÉMICOS, CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”**

TESIS

que para obtener el título de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

ROSA STEPHANIE CABALLERO BECERRIL

DIRECTOR: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS

REVISOR: LIC. JOSÉ LUIS ÁVILA CALDERÓN

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2017

AGRADECIMIENTO A PAPIME-PE301911 Y PAPIIT-IN3048143



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.

AGRADECIMIENTOS

Después de un largo camino lleno de aulas, profesores, compañeros y amigos, y miles de aprendizajes, concluyo esta etapa con un trabajo de investigación desarrollado con mucho entusiasmo, y sobre todo con el apoyo total de personas muy significativas en mi vida profesional y personal.

Este trabajo va dedicado completamente a mi familia, principalmente a *mi mamá*. Gracias por todo tu esfuerzo y acompañamiento en este trayecto, por tus desvelos y palabras de aliento en todo momento para llegar hasta donde estoy. *Abuela, Luis, Isela*: también están muy presentes en este proyecto. *Papá*, va esto hasta el cielo para ti. ¡Los amo infinitamente!

Mi total aprecio y agradecimiento al *Dr. Gerardo Hernández*, profesor y amigo en todo este tiempo, quien ha sido un pilar muy importante durante mi formación profesional y personal. Gracias Dr. por la invitación a ser parte de su grupo de investigación (SILA) que tanto quiero y respeto, por tanto apoyo a este trabajo, por compartir tantos conocimientos y por su incomparable amistad.

Si hay una persona a la que admiro y debo tanto es a ti, *Erika Rodríguez*, gracias por todo el apoyo y entusiasmo desde el inicio hasta el final de éste y muchos otros proyectos. Sin ti, esto no habría sido igual... Gracias totales por compartir tantos aprendizajes, por tan bonita amistad, y por tantas aventuras. Que vengan más logros juntas.

Igual de importante eres tú en este trabajo, *Adrián González*. Gracias por siempre estar a mi lado compartiendo tus conocimientos, y por tanto apoyo incondicional a pesar de todo. Por brindarme tu atención y tu mano como nadie para continuar cuando más lo necesito.

Gracias a mis primeros y grandes amigos en la Facultad: *Nayely, Gabo, Anita, Anota y Wedy*... los quiero muchísimo, compartir aprendizajes con ustedes fue toda una experiencia de vida. A mis amigos GIDDET, *Edmundo y Abraham*, gracias por siempre estar al pendiente y por el entusiasmo brindado. Gracias también a ti amigo, *Alejandro Padilla*, por tu constante y siempre grata compañía a mi universidad.

Finalmente, agradezco a mi hermosa *UNAM* y a mi única *Facultad de Psicología*, a cada profesor que aportó bastante a mi formación profesional, así como a cada uno de los sinodales... gracias por estar siempre dispuestos a conocer este proyecto, y por sus valiosos comentarios para su mejora.

ÍNDICE

Resumen.....	5
Introducción.....	7
Capítulo 1. La composición escrita.....	10
1.1 ¿Qué es la escritura?	
1.2 Subprocesos de la composición escrita	
1.3 Géneros discursivos	
1.4 Tipos textuales	
Capítulo 2. Modelos teóricos de la composición escrita.....	27
2.1 Los modelos cognitivos	
2.1.1 El modelo de las etapas	
2.1.2 El modelo de Hayes y Flower	
2.1.3 Los modelos de Bereiter y Scardamalia	
2.1.4 Modelo de Flower	
2.1.5 Modelo de Hayes	
Capítulo 3. Enseñanza de la composición escrita.....	42
3.1 Acerca de la enseñanza de la composición escrita	
3.2 ¿Cómo escriben los estudiantes universitarios?	
3.3 Escritura colaborativa	
3.3 Enseñanza de la composición escrita a través del currículum	
3.4 Tipos de cursos-talleres para la composición escrita	
Capítulo 4. Método de investigación.....	57
4.1 Justificación	
4.2 Pregunta de investigación	
4.3 Objetivos	
4.4 Participantes	
4.5 Escenario y contexto	
4.6 Tipo de estudio	
4.7 Materiales e instrumentos	
4.8 Procedimiento	
Capítulo 5. Análisis de resultados.....	67
5.1 Cuestionario “Cómo redactas”	
5.2 Cuestionario sobre Géneros Académicos	
5.3 Evaluación de textos producidos por los participantes	

Capítulo 6. Discusión y conclusiones.....	85
6.1 Implicaciones educativas	
6.2 Limitaciones del trabajo	
6.3 Futuras investigaciones	
Referencias.....	94
Anexos.....	98

RESUMEN

La composición escrita es una actividad fundamental desarrollada a lo largo de la trayectoria escolar, y a pesar de que se tiene la creencia de que es una habilidad aprendida desde los niveles básicos de educación, resulta interesante constatar que existen dificultades al momento de escribir textos académicos aún en el nivel superior.

Es por lo anterior que en este trabajo se presenta una propuesta instruccional basada en el desarrollo de un curso-taller extracurricular que favorezca el conocimiento de las características de algunos de los géneros discursivos más utilizados en la Facultad de Psicología de la UNAM, es decir la monografía académica, el ensayo académico y el proyecto de investigación, de acuerdo con experiencias personales dentro de esta comunidad. Así como fomentar una mejor ejecución del proceso de la composición escrita (planificación, textualización y revisión) mediante estrategias que impliquen la reflexión metacognitiva y por tanto, la construcción del conocimiento.

Para tal efecto, se trabajó con un grupo de 10 estudiantes de distintos semestres de la comunidad académica ya mencionada (de entre ellos un egresado) durante 10 sesiones, cada una de 3 horas. Al inicio del curso-taller se aplicó el *Cuestionario Cómo Redactas* (basado en Cassany y García, 1999), con la intención de identificar cuáles son las actividades que los estudiantes realizan antes, durante y después de escribir textos, así como el porqué y cómo las efectúan. También se aplicó el *Cuestionario sobre géneros académicos* para indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes acerca de los tres géneros académico-discursivos utilizados en esta Facultad, así como la estructura de los mismos. Cabe mencionar que estos cuestionarios fueron aplicados también al finalizar el curso-taller, y durante éste se llevaron a cabo sesiones de entrenamiento para promover los subprocesos de la composición escrita, haciendo uso de recursos adicionales como Cuadros C-Q-A y Hojas para pensar. También

se audiograbaron entrevistas con algunos participantes con la intención de conocer su manera de escribir textos antes y después de participar en el curso-taller impartido.

A partir de lo anterior, los resultados demuestran que existe confusión respecto a los géneros académicos y sus características, así como poco conocimiento sobre el proceso de la composición escrita, provocando que la mayoría de las veces los estudiantes no establezcan objetivos claros y se dediquen sólo a transcribir ideas de otros autores, entorpeciendo la propia construcción del conocimiento. Cabe mencionar que estas dificultades pueden existir también en los docentes debido a que la mayoría de las veces centran su atención en los contenidos de su asignatura dejando de lado la enseñanza de la composición de textos, por tanto es de suma importancia que se generen estrategias en las que ellos se involucren en el aprendizaje y enseñanza de la escritura académica para mejorar su competencia profesional y diseñar actividades auténticas en las que se trabaje la lectura y escritura sin dejar de lado el aprendizaje de su propia disciplina.

Palabras clave: Composición escrita, subprocesos de la escritura, géneros académico-discursivos, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Desde siempre, la comunicación ha tenido un papel muy importante en el desarrollo del ser humano, ya que siguiendo a Cerezo (1997) es un proceso social de permanente y mutua interacción entre palabras, gestos, miradas, movimientos, representaciones mentales, espacios personales y situacionales, o cualquier otro tipo de información haciendo uso de la oralidad y la escritura. En la oralidad los sujetos involucrados comparten un tiempo y un espacio, mientras que en la comunicación escrita uno de los sujetos está ausente, por lo que ocurre una descontextualización; por esta razón el lenguaje escrito requiere de mayores explicaciones contextuales y de la utilización adecuada y precisa de un vocabulario. En esta misma dirección, Díaz Barriga y Hernández (2010) mencionan que la escritura es una actividad de naturaleza social y situada, ya que los procesos de construcción que involucra ocurren en contextos comunicativos y dentro de prácticas socioculturales, las cuales se concretan de manera particular en función de la naturaleza de los escenarios sociales donde son utilizadas.

Aunque la concepción de la escritura ha evolucionado, pues anteriormente se le consideraba únicamente como mera recuperación de información transmitida oralmente, nos encontramos constantemente con la idea arraigada de que su enseñanza inicia y termina en los niveles básicos de educación, mientras que en el nivel media superior y superior es un hecho que los estudiantes ya “deben” saber escribir dedicándose sólo a su práctica en tareas solicitadas por los docentes.

No obstante, ante la importancia que ha tomado la escritura en nuestra sociedad, esta concepción ha ido modificándose de tal manera que se reconsidere como una herramienta que permite la reflexión y la construcción de nuevos conocimientos, favoreciendo el aprendizaje y partiendo de que la enseñanza de la misma no se remite únicamente a los niveles básicos de educación sino durante toda la trayectoria escolar y en cada comunidad a la que se pertenezca, pues de acuerdo

con Lemke (1997), al momento en que los estudiantes ingresan a una carrera universitaria están formando parte de una comunidad discursiva en la que además de existir un marco teórico-conceptual propio, 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. Ante esto, los estudiantes se enfrentan a situaciones de aprendizaje complejas al desconocer aún esa forma de comunicación en su nueva comunidad, y más aún cuando no existen objetivos curriculares que apoyen esta tarea formativa.

En este sentido, otra de las dificultades que predominan en el nivel superior es el poco conocimiento sobre el proceso que conlleva la composición escrita, es decir la planificación, la textualización y la revisión. La mayoría de las veces los estudiantes escriben como ellos consideran que es correcto, sin establecer objetivos claros y sin reflexionar acerca del qué dirán y cómo lo dirán, o peor aún, transcriben ideas de otros autores obstaculizando su propia construcción de significados, y por tanto su aprendizaje. Ante esto, los docentes ofrecen poco apoyo al remitirse a resaltar y corregir aspectos ortográficos y de puntuación, dejando de lado la enseñanza de los subprocesos ya mencionados; esto ocurre en gran medida porque ellos también desconocen la manera correcta de escribir textos académicos, pues se dedican únicamente a la enseñanza de su disciplina.

Lo anterior se confirma gracias a los resultados obtenidos en las pocas investigaciones que se han realizado al respecto (Hernández, 2012; Roux, 2008). Es por ello que se recomienda desarrollar más investigaciones a profundidad sobre las prácticas de lectura y escritura -literacidad- en cada comunidad académica, y se generen estrategias para atender las necesidades de los estudiantes en cuanto a este tema.

Por ende, el presente trabajo pretende contribuir a esta línea de investigación así como generar futuros trabajos que profundicen y/o confirmen los hallazgos encontrados aquí. Para ello se presenta una propuesta instruccional dirigida a favorecer el conocimiento de los textos más utilizados en la Facultad de Psicología

de la UNAM, así como fomentar la reflexión-metacognitiva y ejecución del proceso de la composición escrita.

Es así como esta investigación se divide en tres capítulos teóricos, siendo el primero de ellos el que pretende explicar el proceso de la composición escrita (planificación, textualización y revisión), así como los géneros discursivos y tipos textuales más utilizados en esta comunidad académica (monografía académica, ensayo académico y proyecto de investigación). El segundo capítulo hace referencia a los modelos teóricos de la escritura y su evolución, para concebirla como una herramienta que favorece la transformación del conocimiento y por tanto, potencia el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que el tercer capítulo muestra información acerca de la enseñanza de la composición escrita y las dificultades que presentan los estudiantes universitarios al momento de escribir, así como algunas propuestas pedagógicas de enseñanza de la escritura que se han empleado en otros países atendiendo estas necesidades.

El capítulo cuatro se dirige a la descripción del método utilizado para el desarrollo de la investigación, haciendo énfasis en las preguntas y objetivos centrales, y explicando el tipo de estudio, así como los materiales y el procedimiento a seguir para obtener los resultados que se exponen en el capítulo cinco, permitiendo el desarrollo del último capítulo, en el cual se muestran las conclusiones así como la aportación de este trabajo en el campo de la educación.

Finalmente, es importante mencionar que este trabajo de investigación forma 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 y PAPIIT-IN3048143.

Capítulo 1

LA COMPOSICIÓN ESCRITA

1.1 ¿Qué es la escritura?

Escribir puede parecer una actividad sencilla y sin mayor complicación, no obstante es más complejo de lo que se piensa cuando existe claridad acerca de cómo y para qué hacerlo. En este apartado, se explicará qué es la escritura de acuerdo con diversos autores, y sus características, lo cual permitirá tener una mejor conceptualización del tema y a su vez, orientar al lector hacia el conocimiento del proceso de la composición escrita. Para tal efecto, a continuación se expondrá cada una de las características de la escritura, de acuerdo con Cassany (1999).

Una de las características más importantes de la escritura es la *contextualización*, la cual hace referencia a que el texto que se produce se encuentra inmerso en un tiempo y un espacio, y con interlocutores concretos pertenecientes a una misma comunidad lingüística, lo que permitirá usar la menor cantidad de palabras posibles para comunicar lo que se pretende, así como una mayor comprensión por parte de los lectores al formar parte de esa comunidad.

Tener *intenciones comunicativas* es otra característica de la escritura, pues desde que se piensa en escribir un texto se establece un objetivo en específico, que se perseguirá a lo largo del proceso de la composición.

También, en el entendido de que la escritura es la interacción de los conocimientos previos que el autor del texto posee con lo que ya está escrito por otros autores, se permite la *construcción de significados* es decir, cada lector de un texto generará un significado diferente, el propio.

La *organización del discurso* forma parte también de la escritura al requerir el uso competente del código escrito, es decir el uso de las reglas debe ser muy cuidado

pues esto favorecerá la construcción del discurso estructurado al existir coherencia y cohesión, así como la adecuación y la corrección.

Otra característica de la escritura es que es *polifónica* e *intertextual*. La primera de ellas se refiere al uso de palabras u oraciones de otros autores dentro de nuestras palabras, apropiándonos de ellas con la intención de mejorar o construir nuevos significados. Mientras que la intertextualidad es la conexión entre las ideas de otros autores con las propias, haciendo uso en diversas ocasiones de citas explícitas para acentuar lo ya mencionado.

Por ello es necesario que al momento de escribir exista conocimiento suficiente sobre la comunidad académica de referencia, así como del lenguaje utilizado por la misma para comprender de mejor manera el significado de las palabras en ese contexto. En esta dirección, el *género* es otra característica de la escritura, la cual se dirige al uso específico del lenguaje dependiendo del contexto social, histórico y espacio-temporal, esto es que los textos varían de acuerdo a la comunidad a la que se pertenece. Lo anterior se explicará con mayor profundidad más adelante.

Finalmente, la *perspectiva crítica* es fundamental en la composición de un texto, pues a través de éste se refleja un punto de vista personal acerca de una realidad, por lo anterior es importante que el autor tenga presente que lo ya escrito no necesariamente es incuestionable. Por el contrario, escribir es una oportunidad para reflexionar críticamente y construir nuevos significados a partir de lo que se sabe.

Como puede observarse son diversas las características que deben tomarse en cuenta al momento de componer un texto, pues de esta manera el autor se estará involucrando profundamente y por tanto, es muy probable que su escrito alcance los objetivos que se establecieron al inicio. Una vez explicadas las características de la escritura, a continuación se mencionan algunas definiciones sobre la misma de acuerdo con diversos autores, con la intención de comprender de mejor manera lo que se entiende por *composición escrita*.

En esta dirección, Alonso (1995) se refiere a la escritura como una actividad que exige pensar con la intención de mejorar el proceso que una persona sigue para concluir con el texto final. Es decir, escribir va mucho más allá de sólo traducir el lenguaje oral a signos gráficos.

Con la definición de este autor, puede notarse que el concepto de *escribir* ha dejado de considerarse como sólo una manera de recuperar la información transmitida oralmente, ya que requiere del pensamiento y la reflexión de lo que se pretende expresar al lector, siguiendo un proceso.

A partir de lo anterior, Cassany (1999) menciona que escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, permite realizar acciones para conseguir objetivos, es por esta razón que la escritura debe desarrollarse de la mejor manera posible, tanto reflexiva como críticamente. Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión oral. Por ello, escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para “escuchar” el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por lo anterior, el éxito final de un acto de composición depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor.

En esta dirección, el hecho de pensar en lo que se está escribiendo permite reflexionar las ideas que se tienen, modificándolas de acuerdo a lo que se pretende explicar para posteriormente volver a examinarlas. Entonces, siguiendo a Carlino (2006), 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, pues al escribir se piensa de manera distinta.

Otro autor que ha realizado aportaciones en el campo de la escritura es Hernández (2006), quien menciona que componer textos es un proceso complejo

motivado internamente, donde el autor se ve en la necesidad de organizar sus ideas y buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada, así como buscar formas alternativas y creativas de decir lo que intenta comunicar tomando siempre como punto de referencia el tipo de audiencia a la que está dirigida. También es una actividad epistémica en tanto que descubre y crea formas novedosas de pensamiento al mismo tiempo que profundiza en el conocimiento, todo esto conduce al escritor a nuevos niveles de pensamiento de mayor profundidad y de mayor precisión.

Como puede visualizarse aunque cada autor posee una definición acerca de la escritura éstas se entrecruzan en algún momento, pues todas van dirigidas a considerarla como una actividad fundamental basada en estrategias de autorregulación, exigiendo al autor pensar acerca del contenido para alcanzar los objetivos propuestos al inicio, siguiendo un proceso (el cual se describirá en el siguiente apartado), permitiendo así la construcción de conocimientos propios dentro de un contexto.

Es por esta razón, que componer textos es esencial durante la trayectoria escolar, sin importar el nivel educativo o comunidad académica a la que se pertenezca, no obstante existen dificultades para poder desarrollar esta actividad favorablemente, resultando sorprendente que a sabiendas de ello se haga caso omiso a esta necesidad.

Por lo anterior, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010) nos encontramos ante nuevas prácticas letradas que nos exigen desarrollar nuevas formas de literacidad que promuevan entre los estudiantes competencias discursivas-estratégicas, constructivo-reflexivas y críticas, y que a su vez les permitan participar más activamente en los distintos ámbitos de la sociedad. Así, por ejemplo, la incursión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad ha tenido un fuerte impacto, pues como menciona Morles (2003) es necesario estar en condiciones de leer y escribir en un nivel de desempeño que se hace cada día más elevado, ya que la sociedad tecnológica moderna se ha vuelto tan compleja y su dependencia de la

información escrita tan indispensable, que sería realmente complicado que los seres humanos no supiesen comunicarse mediante el lenguaje escrito.

En este sentido, cabe mencionar que saber escribir textos académicos, implica también pertenecer a una comunidad académica-discursiva, es decir reconocer las prácticas culturales (letradas) que una comunidad cultural define, las cuales involucran el uso de la lengua oral y escrita en distintos contextos socioculturales (escolares y no escolares) para comunicarse y lograr distintos propósitos sociales, esto es lo que se entiende por *literacidad* (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Finalmente, es importante señalar que la composición escrita involucra distintos subprocesos (planificación, textualización y revisión), mismos que tienen una función específica durante la escritura. En el siguiente apartado se describe a detalle cada uno de ellos, así como la manera de desarrollarlos.

1.2 Subprocesos de la composición escrita

Como ya se mencionó, componer textos académicos es una tarea que prevalece en el ámbito educativo, y aunque puede decirse que los estudiantes la llevan a cabo “sin problemas”, es una realidad que sí existen dificultades al no conocer el proceso que debe seguirse para desarrollar un buen texto que involucre los conocimientos y la reflexión crítica de estos, logrando que su escrito tenga una voz distinta: la propia. Es por lo anterior, que en esta sección se pretende mostrar los subprocesos que intervienen en la construcción de un escrito planteando metas y objetivos, los cuales serán perseguidos durante el trayecto para obtener un buen texto.

De acuerdo con Alazraki et al. (2010), la escritura de textos comprende varios subprocesos:

- Planificar
 - pensar qué escribir
 - decidir cómo escribirlo

- buscar la información necesaria antes de comenzar
- Redactar
 - escribir la primera versión del texto
- Revisar-correrir
 - releer el borrador-solucionar los problemas
 - buscar errores o problemas y corregir los errores de escritura encontrados
 - decidir si refleja nuestros propósitos
- Volver a redactar
 - escribir otra versión del texto siguiendo las correcciones

No obstante, Fayol (1991 citado por Díaz Barriga y Hernández, 2010) menciona que las producciones escritas poseen dos aspectos esenciales: los funcionales y los estructurales. Respecto a los aspectos funcionales, la composición escrita se organiza con base en un tema determinado y en torno a un efecto comunicativo instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos criterios contextuales. Así, la persona que redacta un escrito tiene que tomar decisiones reflexivamente en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué se va a decir?, ¿cómo se dirá?, ¿para qué y para quiénes?, ¿con qué finalidad o propósito?

Es común que cuando los escritores han identificado o tienen claridad sobre sus metas principales pueden estructurar varias submetas en el trayecto de conseguirlas, lo que permite que el proceso completo sea realizado satisfactoriamente.

Respecto a sus dimensiones estructurales, la producción escrita parece constituirse de tres subprocesos centrales: planificación, textualización y revisión.

La **planificación** o **elaboración**, como la denomina Morles (2003), se refiere a la representación abstracta en la mente del escritor. Es en este momento en el que se concibe el texto estableciendo la direccionalidad de lo que se aspira a escribir precisando objetivos, propósitos, audiencia y carácter, es decir, se realiza un plan de escritura.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la planificación está constituida por tres subprocesos:

- a) Establecimiento de metas u objetivos generales. Este subproceso tiene que ver con la elaboración del propósito comunicativo (¿para qué y por qué se escribe?, ¿qué es lo que se quiere conseguir con el texto a escribir?) en función de la audiencia (¿para quién se escribe?) y el tema.
- b) Generación de ideas o del contenido a escribir. Este subproceso tiene que ver con la búsqueda de la información que se requiere a partir de la memoria a largo plazo o de fuentes documentales, para dejar en claro qué se quiere y se debe escribir.
- c) Determinación del género y la organización estructural del texto. Se refiere a la toma de decisiones sobre qué género se desea utilizar y cómo se pretende organizar la información a escribir, considerando los guiones y patrones posibles de superestructura que resultan apropiados para desarrollar el plan de escritura.

La **textualización** o **expresión**, como la denomina Morles (2003), es el momento en el que el plan de trabajo es llevado a cabo produciendo formalmente frases coherentes y con sentido usando códigos gráficos que incluyen letras, palabras y otros signos; códigos sintácticos que son las reglas o maneras de combinar las palabras para formar oraciones y párrafos para que sirvan de pistas en la construcción del significado por parte del lector; códigos semánticos que se usan para proveer a los lectores de pistas que les permitan precisar el significado que se intenta transmitir en el texto. Entre ellos se encuentran ciertos mecanismos que permiten determinar el significado de las palabras y expresiones mediante la manipulación de su precisión, adecuación, frecuencia de uso e, incluso, de su ubicación en el texto; códigos textuales que son los elementos lingüísticos que dan la cohesión y la coherencia al texto, y finalmente los códigos contextuales que son los que se utilizan para crear un entorno lingüístico determinado previo a la presentación de determinada información.

En esta fase, el autor hace pausas para releer lo que ha escrito y hacer modificaciones si lo considera necesario, tomando siempre en cuenta las pautas establecidas en el plan antes elaborado.

La **revisión** consiste en la detección y corrección de errores al momento de leer el texto, reestructurando las ideas si el autor lo considera preciso con el fin de mejorarlo. Para lograr lo anterior, es indispensable mantener una actitud crítica para ajustar las partes que parecen insatisfactorias y volver a revisar el escrito cuantas veces sea necesario.

Según Díaz Barriga y Hernández (2010), la revisión se constituye de dos subprocesos:

- a) La edición y lectura del texto, por medio del cual se identifican los problemas de textualización.
- b) Reedición de texto y nuevas revisiones del mismo, en el que se realizan las correcciones de los errores o formulaciones inadecuadas y se hacen las adecuaciones pertinentes con los objetivos y el plan elaborado. Se pueden hacer correcciones de diversa índole (en el nivel de léxico, de sintaxis, de organización, de cohesión y de puntuación) y envergadura (correcciones simples, reescritura de partes pequeñas o más amplias).

En este mismo sentido existen algunas estrategias para la revisión final del escrito, la primera de ellas es **Dejar “reposar” el texto**, esto significa que es conveniente revisar nuevamente el texto terminado después de algunos días, al hacerlo muy probablemente se encontrarán algunos errores que no fueron vistos antes.

La segunda estrategia es **Hacer revisiones en los distintos formatos por los que “pasa” el escrito**, es decir, es importante revisar cuando aún es un borrador hecho a mano, cuando se transcribe en computadora y una vez impreso.

Otra estrategia es **Pedir a alguien más que lea el texto**, esto con la intención de que esa persona exprese al autor del escrito si detecta algún error, si se entiende el texto, o incluso pueden ofrecer algunas recomendaciones para mejorarlo.

Es importante mencionar que los subprocesos de la composición escrita no se realizan de manera unidireccional sino que interaccionan en distintas formas logrando recursividad, tal como se presenta en el siguiente esquema (ver figura 1.1).

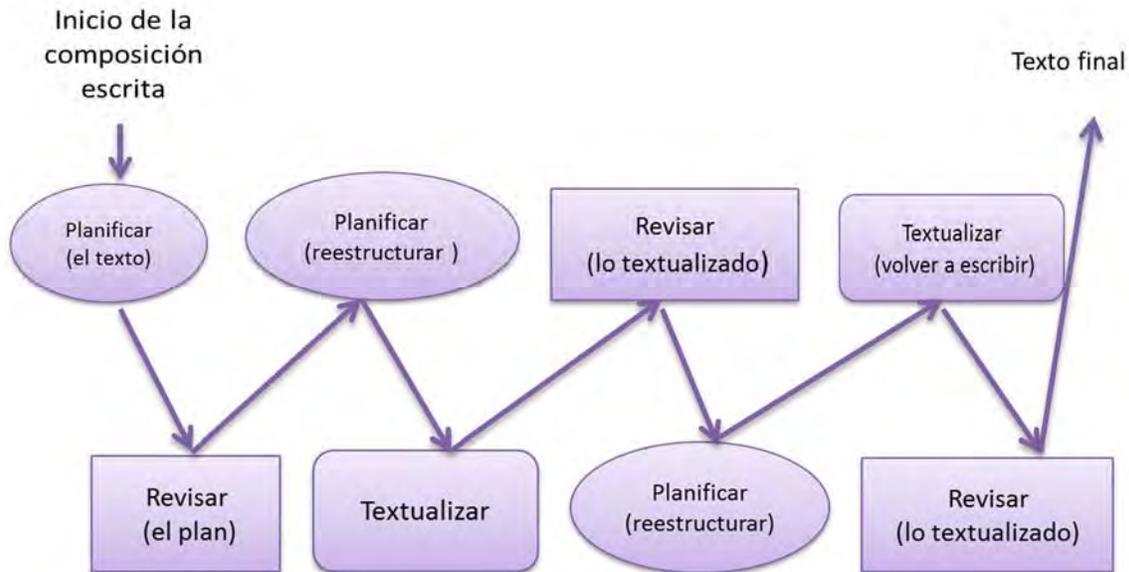


Figura 1.1. Los subprocesos de la composición y la recursividad (tomado de Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 273).

1.3 Géneros discursivos

Debido a que los textos están estrechamente relacionados con sus autores-lectores, con las disciplinas y con las comunidades, es que la escritura no es uniforme. Cada disciplina, cada grupo humano, cada momento histórico y cada situación comunicativa produce sus propios escritos. El concepto más útil a esta aproximación es el de “género discursivo” porque permite considerar tanto lo gramatical (estilo, sintaxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder) (Cassany, 2006). Se entiende por géneros discursivos,

a las distintas formas de usar el lenguaje (sea oral o escrito) dependiendo del contexto social, histórico y espacio-temporal.

Existen diversos géneros según la disciplina, por ejemplo el género periodístico, el académico, el jurídico y el científico de investigación. Algunas características de los géneros discursivos, según Swales (1990) y Berkenkotter y Huckin (1995) (citados en Cassany, 2006), son las siguientes:

- ⇒ Son *dinámicos*: son formas retóricas, desarrolladas a lo largo de la historia, que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción de autores y lectores.
- ⇒ Están *situados*: son formas retóricas enraizadas en un lugar geográfico, en un ámbito cultural, idiomático y en un contexto circunstancial.
- ⇒ Desarrollan un *propósito*: se utilizan en la comunidad para conseguir algo que es importante para sus autores y lectores.
- ⇒ Están *organizados en forma y contenido*: conocer un género exige dominar su contenido (lo que se puede decir y en qué orden) y su forma (cómo se dice).
- ⇒ Delimitan *comunidades discursivas* con sus normas, conocimiento y prácticas sociales: comunidad discursiva se refiere al conjunto de personas que comparten un grupo determinado de géneros discursivos –y que, en consecuencia, han accedido al conocimiento que aportan y a las prácticas comunicativas y sociales que establecen-.
- ⇒ Construyen y reproducen *estructuras sociales*: los géneros conforman grupos profesionales o sociales y construyen estatus e identidades. A través de la lectura y escritura de géneros se reproduce o se critica una determinada jerarquía social, una repartición del poder, unos derechos y deberes.

Además de las características antes descritas, Gunnarsson (1997) (citado en Cassany, 2006), propone distinguir tres funciones básicas de los géneros discursivos:

- ⇒ *Función cognitiva*: el género contribuye a construir y formalizar el conocimiento de una disciplina. A través de los géneros se va acumulando el conocimiento que conforma un campo específico del saber humano.
- ⇒ *Función interpersonal*: construye la identidad del autor como miembro de la comunidad discursiva.
- ⇒ *Función sociopolítica*: contribuye a establecer el estatus de cada persona en su comunidad.

Otro autor quien describe también algunas características importantes de los géneros discursivos es Zayas (2012), pues menciona que cada clase de texto – cada género- está asociado con un tipo intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada. Asimismo, los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva. Por último, los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición –que reflejan las características de la interacción.

En este trabajo, me remitiré a los géneros académico-discursivos más solicitados en el ámbito educativo, específicamente en la carrera de Psicología como la **monografía académica**, el **ensayo académico** y el **proyecto de investigación**, distinguiendo tanto su estructura como su funcionalidad (ver cuadro 1.1).

Género académico-discursivo	¿Qué es?	¿Cuál es su estructura?
Monografía	Texto explicativo por excelencia, es un trabajo de prueba donde se realiza una investigación documental en diversas fuentes. El estilo es objetivo e impersonal y los temas pueden ser	<p>Introducción: Se presenta el tema. Se señala el o los propósitos.</p> <p>Desarrollo: Se expone de manera ordenada la información, casi siempre está formada por un conjunto estructurado y</p>

	<p>prácticamente todos. El principal objetivo es revelar la bibliografía disponible sobre un tema, realizando un análisis crítico, es decir esclarecer el tema que ha sido definido.</p>	<p>cohesionado de resúmenes de los textos que se han consultado previamente.</p> <p>Cierre: Se presentan las conclusiones. Se agregan las fuentes bibliográficas consultadas.</p>
<p>Ensayo</p>	<p>Es un texto esencialmente argumentativo, el cual trata de explicar una postura teórica haciendo uso de argumentos y contra-argumentos con respecto a un tema en particular con el objetivo de convencer y persuadir al enunciatario. El estilo es subjetivo y personal.</p>	<p>Introducción: Se presenta la información. Se expone de manera breve el tema.</p> <p>Desarrollo: Se expone la tesis y el cuerpo argumentativo.</p> <p>Conclusión: Se refuerza la tesis. Se invita a asumir la tesis.</p>
<p>Proyecto de investigación</p>	<p>Es precursor del reporte científico, es un conjunto de intenciones de investigación o intervención para ser realizadas a partir de la detección de un problema. Su estilo es impersonal y en futuro.</p>	<p>Título: Debe ir implícito el problema a investigar y los participantes.</p> <p>Introducción: Se explica de manera general la información a tratar.</p> <p>Justificación y problema: Se argumenta el por qué y para qué de la investigación.</p> <p>Método: Se describen los pasos a seguir para dar respuesta.</p> <p>Posibles resultados: Se explican los resultados que se cree serán obtenidos a partir del desarrollo del proyecto.</p>

		<p>Discusión: Se establece una relación entre el problema y los resultados.</p> <p>Referencias</p>
--	--	--

Cuadro 1.1. Descripción de géneros académico-discursivos utilizados en la carrera de Psicología.

1.4 Tipos textuales

No está alejado el tema de los tipos textuales con respecto al anterior, al contrario, son dos aspectos muy relacionados e importantes para lograr un buen escrito, ya que son éstos los que darán cuerpo al género académico-discursivo a desarrollar.

Díaz Barriga y Hernández (2010) mencionan que existen distintos tipos textuales, en los que la información puede presentarse de diversas maneras: como una serie de acontecimientos o hechos que acontecen en el tiempo dando lugar a la narración, como un conjunto de características o rasgos dando lugar a la descripción, como una explicación sobre ideas, hechos o fenómenos constituyendo la exposición, como un conjunto de ideas o razonamientos que conducen a conclusiones, como una conversación dando lugar al diálogo, y como un conjunto de indicaciones como el texto académico o de instrucción.

A continuación, se presenta un cuadro, a partir de Kaufman y Rodríguez (1993, reformulado por Díaz Barriga y Hernández, 2010), donde se expone la clasificación de tipos de textos (ver cuadro 1.2).

Tipos de textos	Definición/Función	Ejemplos donde aparecen
Narrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta en un orden cronológico acontecimientos o sucesos. • Estructura principal: escenario o marco → desarrollo → final. Puede aceptar una estructura conversacional. • Sus funciones principales son expresiva, literaria, apelativa e 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento • Historieta, relato • Leyenda • Novela • Biografías • Crónicas históricas • Carta • Noticias

	informativa.	
Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Su intención es describir objetos, fenómenos, situaciones. • Puede formar parte de otros textos (narrativo, expositivo, argumentativo). • Sus funciones pueden ser: informativa, literaria y apelativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios • Textos escolares • Guías turísticas • Folletos, carteles
Expositivo	<ul style="list-style-type: none"> • Pretende explicar determinados fenómenos, procesos. O bien, exponer información sobre éstos. Hay distintas variedades: aclarativo, causal, comparativo, etc. • Puede incluir textos descriptivos y, en menor medida, narrativos. • Se organizan en introducción → cuerpo de la explicación → conclusiones. • La estructura puede ser variable (causal, problema-solución, clasificatoria, comparativa-adversativa). • Su función principal es: informativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos escolares • Textos científicos • Monografías • Manuales • Folletos
Argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Se intenta persuadir al lector por medio de opiniones, ideas, juicios, críticas. • Sus funciones principales son: informativa y apelativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículos de opinión • Ensayos y monografías • Textos escolares • Textos científicos • Avisos • Folletos • Solicitud (carta)
	<ul style="list-style-type: none"> • Intentan inducir a la acción, 	

Instructivo	señalan procedimientos o técnicas a seguir indicando de qué manera hacer. <ul style="list-style-type: none"> • Sus funciones principales son: informativa y apelativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instructivos de distinto tipo • Manuales • Textos escolares • Recetas
-------------	---	--

Cuadro 1.2. Clasificación de tipos de textos.

En este trabajo se dará énfasis a los *textos expositivos y argumentativos*, ya que son los tipos textuales más utilizados dentro de los géneros académicos-discursivos que se revisarán a profundidad; los primeros, también llamados *explicativos*, tienen como función principal presentar al lector información de distintos tipos, para así proporcionar explicaciones y elaboraciones de dicha información. Los textos expositivos están presentes en discursos científicos tales como artículos, monografías y exposiciones, así como en discursos didácticos como libros de texto, y finalmente en discursos divulgativos como artículos de revistas sean científicas o de divulgación. Este tipo de textos son los más utilizados desde la educación básica hasta la educación superior.

Los textos expositivos cuentan con diferentes estructuras: de clasificación, comparativos, secuenciales, causales y aclarativos.

- ✓ **De clasificación:** permite agrupar la información sin un orden rígido y algunos de sus marcadores discursivos son *“hay varias clases”, “un primer tipo”, “otra clase”*.
- ✓ **Comparativo:** trata de establecer semejanzas o contrastar diferencias y sus marcadores discursivos pueden ser *“mientras que”, “se distinguen”, “es similar”*.
- ✓ **Secuencial:** pretende relacionar una serie de eventos cronológicamente, sus marcadores discursivos son *“en primer lugar”, “posteriormente”, “después”*.
- ✓ **Causal:** trata de establecer una relación causal entre dos temas o situaciones y los marcadores discursivos usados en esta estructura son *“es la causa de”, “porque”, “la consecuencia es”*.

- ✓ **Aclarativo:** trata de plantearse problemas y sus posibles soluciones usando marcadores discursivos tales como “*la pregunta es*”, “*una dificultad es*”, “*la solución es*”.

En cuanto a los textos argumentativos, tienen como finalidad persuadir al lector o incidir en su opinión acerca de algún tema; este tipo de textos se encuentran en ensayos, artículos de opinión, así como en textos científicos y académicos. Los textos argumentativos se componen de tres partes:

- **Introducción:** se expone brevemente el tema a tratar.
- **Desarrollo:** se presenta la tesis a defender, así como los argumentos (razones) para apoyarla. Pueden presentarse contra-argumentos, y también los posibles argumentos en contra de los contra-argumentos para refutar la tesis presentada al inicio.
- **Conclusión:** se intenta reforzar la tesis presentada, para así incitar al lector a aceptarla y/o seguirla.

Siguiendo a Díaz Barriga y Hernández (2010), los argumentos que se utilizan para apoyar una tesis pueden ser de cuatro tipos:

1. *De autoridad:* argumentos basados en la opinión de una persona de prestigio o reconocido en el tema.
2. *De tipo empírico:* argumentos basados en pruebas observables y constatables.
3. *De ejemplificación:* argumentos que se fundamentan en ejemplos a favor de la tesis.
4. *De tipo racional:* se basan en ideas, juicios y explicaciones valoradas o reconocidas por el conjunto de una comunidad.

Es importante mencionar, que para la composición de textos académicos y científicos, el tipo textual dependerá de los objetivos que persiga el escrito.

Como ha podido observarse, escribir un texto académico no es tarea sencilla, sin embargo es muy común que en las instituciones educativas se soliciten trabajos

escolares referidos a la composición de textos y que los docentes sólo se centren en el producto logrado, es decir, en leer y corregir los errores que el estudiante presenta en la realización de su escrito, olvidándose o enseñando escasamente cómo escribir textos académicos de manera reflexiva y crítica, así como las estrategias determinantes en el desarrollo de esta actividad, logrando que estos trabajos sólo sean utilizados con fines evaluativos acerca de los contenidos de las asignaturas. Por tanto, podría decirse que actualmente las tareas solicitadas a los alumnos no posibilitan en mayor medida el desarrollo de una escritura reflexiva o epistémica (una escritura para pensar y aprender).

En relación con lo anterior, Parra (2004) menciona que el aprendizaje de la construcción del texto escrito se inicia en la escuela, pero su perfeccionamiento se va logrando a través de toda la vida. Desafortunadamente durante la educación básica se presta poca atención al desarrollo de la habilidad de escribir correctamente, olvidando que el estudiante universitario y el futuro profesional se enfrenta constantemente a la necesidad de producir distintos tipos de textos, como resúmenes, informes, ensayos, actas, cartas, artículos científicos, etc. Estos textos deben estar bien estructurados, ser coherentes, claros y precisos para que los futuros lectores puedan interpretar el significado que se les quiere transmitir.

Por lo anterior, este tema será retomado más adelante para profundizar en él, ya que es muy interesante saber que debido a que los alumnos no conocen bien las características ni las diferencias de los géneros académico-discursivos y sus componentes, es que realizan trabajos desorganizados y en ocasiones incompletos.

Capítulo 2

MODELOS TEÓRICOS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

2.1 Los modelos cognitivos

La composición escrita es una investigación que se ha desarrollado recientemente, es por esta razón que existe poca información acerca de los procesos que intervienen en esta actividad así como de las estrategias que pudieran ser de utilidad para su correcta elaboración.

Existen modelos teóricos que parecen ser los más completos e influyentes en cuanto al proceso de composición escrita, mismos que otros autores han retomado para mejorar y/o complementar en sus teorías. A partir de lo anterior, se mencionan los siguientes modelos explicativos:

- El modelo de las etapas, propuesto por Gordon Rohman en la década de los sesenta, es uno de los primeros modelos teóricos que intenta explicar el proceso de la composición escrita, identificando tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir.
- Hayes y Flower aportan al campo de la composición escrita en la década de los ochenta su modelo, retomando las operaciones mentales que intervienen en ella (memoria a largo plazo, formación de objetivos, etc.), así como los subprocesos de la escritura (planificación, revisión y textualización).
- En la misma década, Bereiter y Scardamalia proponen dos modelos explicativos sobre el proceso de la composición escrita entre expertos y novatos.
- En la década de los noventa, Flower reformula su propuesta teórica a partir de las críticas recibidas, tomando en cuenta esta vez los factores sociales para así elaborar una propuesta integradora entre la cognición y el contexto.

- Por su parte y de manera similar, Hayes modifica su propuesta retomando los factores socioculturales, pero sin dejar de lado el enfoque cognitivo.

Cada uno de los modelos ha aportado significativamente al campo de investigación de la composición escrita, permitiendo reformular la concepción de la escritura, y así mejorar su enseñanza y evaluación. A continuación se describe cada uno de ellos de manera detallada.

2.1.1 El modelo de las etapas

Uno de los primeros autores en estudiar acerca del proceso de la composición escrita es Gordon Rohman, quien señala que para escribir un texto es necesario pasar por tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir (ver figura 2.1).

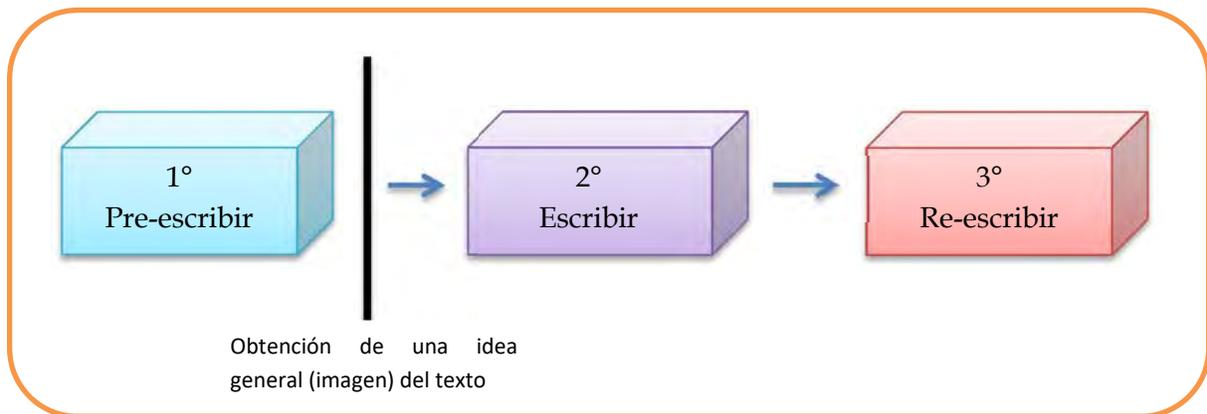


Figura 2.1. Modelo de las etapas en la composición escrita (tomada de Cassany, 1997).

Como puede notarse en la figura 2.1, este modelo hace referencia a un proceso lineal que ocurre en tres etapas:

- 1ra. Etapa: en este primer momento, el autor desarrolla una idea general del texto a partir de que se hace presente la necesidad de componer un escrito. Debido a que es un proceso interno, a esta etapa se le denomina Pre-escribir.

- 2da. Etapa: es aquí en donde el autor comienza a redactar su texto, tomando como marco de referencia la idea generada en la etapa anterior. A este momento de la composición escrita se le conoce como Escribir.
- 3ra. Etapa: Re-escribir es el nombre que recibe este último momento del proceso de la composición escrita, el cual consiste en corregir y re-escribir las veces que sean necesarias hasta lograr el texto final.

Es importante mencionar que este autor no hace diferencias ni separa las dos últimas etapas centrándose principalmente en la primera, ya que es en la Pre-escritura en donde ocurre un proceso mental activo al generar ideas y buscar un modelo para la composición de un texto. A esta etapa, Rohman la define como *el proceso de descubrimiento del tema*, confirmando que si el autor descubre activamente el tema de su texto, podrá elaborar un mejor escrito, pero si por el contrario se dedica a copiar ideas de otros autores difícilmente obtendrá una buena composición.

2.1.2 El modelo de Hayes y Flower

Como se mencionó al inicio de esta sección, algunos autores retoman aspectos importantes de los modelos teóricos anteriores con la intención de complementarlos y/o mejorarlos. Tal es el caso del modelo de los estadounidenses J. R. Hayes y L. Flower, ya que existe un avance respecto del Modelo de las Etapas propuesto por Rohman sobre el proceso de la composición escrita, al profundizar en los procesos internos que el autor desarrolla para elaborar el texto así como al mencionar y demostrar que el proceso de escritura no se rige de manera lineal y rígida, sino como un proceso recursivo y flexible.

El modelo de Hayes y Flower fue desarrollado en 1980, partiendo de que la escritura debe considerarse como un proceso de solución de problemas mal definidos (Hernández, 2006), ya que ante la necesidad de escribir un texto no se

sabe cómo terminará su composición a pesar de tener nociones de cómo se elabora, además de no contar con un “procedimiento” para dicha actividad.

En relación con lo anterior, los autores retoman tres aspectos fundamentales en el proceso de la composición escrita: a) la situación de comunicación, b) la memoria a largo plazo y c) los procesos de escritura, tal como se muestra en la figura 2.2.

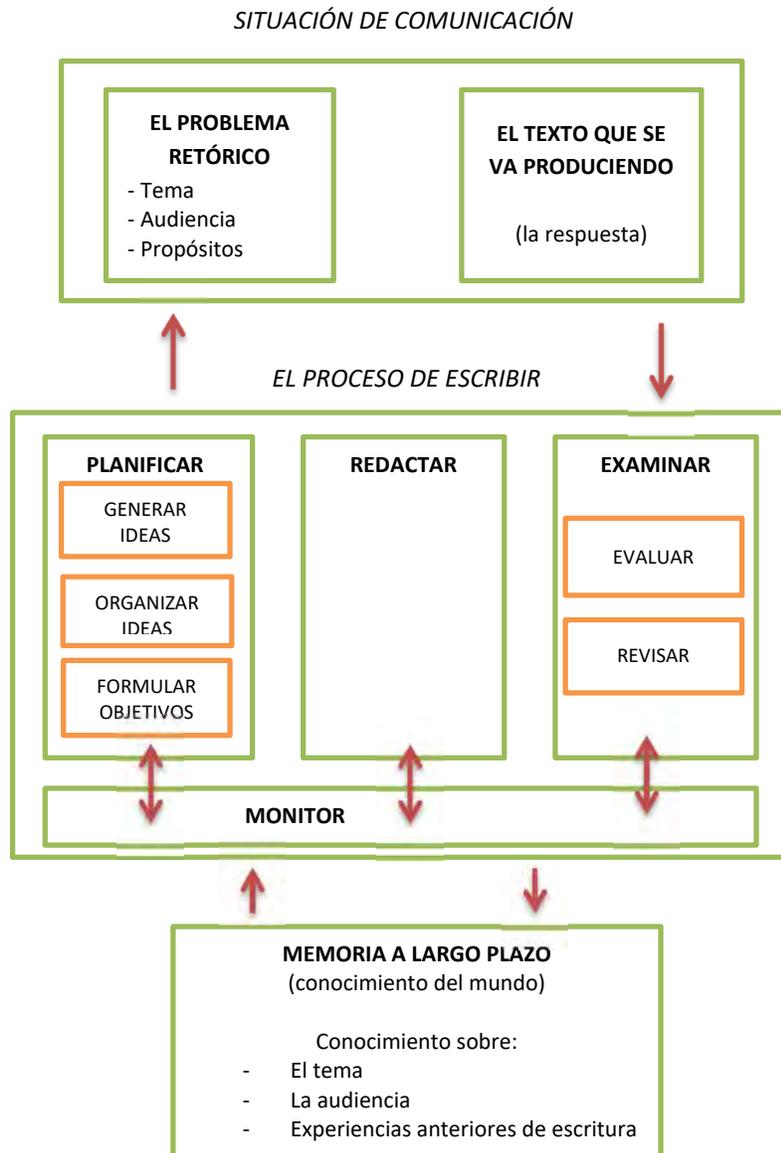


Figura 2.2. Modelo de Hayes y Flower, 1980. (A partir de Cassany, 1997).

a) La memoria a largo plazo (MLP)

Este bloque se refiere al espacio donde el autor ha guardado los conocimientos que tiene acerca del tema que abordará en su texto, así como el conocimiento que se tiene para obtener dicha información. También se tiene el conocimiento sobre la audiencia, los diferentes tipos textuales y los géneros discursivos conocidos.

Además, Cassany (1997) menciona que la MLP tiene dos características fundamentales: la primera de ellas hace referencia a que en la búsqueda de información basta sólo de una idea para desencadenar una larga cadena de información; y la segunda es que, debido a su estructura relativamente estable se favorece el almacenamiento de información, misma que podrá modificarse para adaptarse a la situación en la que se escribe, es decir el contexto de producción.

Como puede observarse, el modelo propuesto por Hayes y Flower comprende la dimensión cognitiva al dejar al descubierto el proceso de composición escrita que implica la autorregulación del escritor dirigida a una reflexión crítica sobre lo que se pretende comunicar.

b) La situación de comunicación

En este bloque dentro del modelo de Hayes y Flower se plantean aspectos externos al escritor, es decir las características de la audiencia a quien va dirigido, los propósitos de la composición del texto, etc. También se distinguen dos elementos fundamentales: *el problema retórico y el texto escrito*.

El primer elemento se refiere nuevamente a la situación de la comunicación, retomando el rol tanto del escritor como del lector, el tema a abordar, los propósitos. Los autores señalan que el problema retórico es el elemento más importante debido a que el primer paso para la elaboración del texto es analizar correctamente todos estos aspectos. Respecto al segundo elemento mencionado, va dirigido a la composición del texto mismo, ya que al ir desarrollando la escritura constantemente surgen ideas que requieren la reestructuración del mismo, lo cual determina el resto del proceso de composición.

c) El proceso de escribir

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el proceso de composición escrita se compone de tres procesos mentales de escritura: *planificación*, la cual es una representación mental de lo que se desea escribir, basada en un plan de escritura en el que se detallan las metas y objetivos generales, generando ideas que deberán organizarse con la intención de estructurar la información obtenida de una exhaustiva búsqueda de ideas e información.

La *textualización o redacción*, es el momento en el que el escritor plasma sus ideas para el lector tomando como referencia el plan elaborado anteriormente. De acuerdo con Hernandez (2006), durante toda la textualización, tiene lugar una serie de operaciones relacionadas con la traducción de paquetes semánticos (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, etc.) almacenados en la memoria a largo plazo (MLP) en información lingüística o no lingüística (por ejemplo imágenes mentales), tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema-fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, cohesión y de superestructura textual.

Posteriormente, lo que Hayes y Flower denominan como *examinar*, tiene que ver con la lectura constante de todo lo planificado así como del texto que se va produciendo. Este acto puede ser un punto de partida para modificar la planificación o para generar ideas nuevas; en este proceso se involucran dos subprocesos: *la evaluación y la revisión*.

En la evaluación se hace una valoración de lo que el escritor ha redactado respondiendo a los aspectos visualizados en la planificación, mientras que en la revisión, se hacen las modificaciones pertinentes de acuerdo a la evaluación realizada.

Finalmente, el *monitor* tiene la función de controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos y subprocesos durante la composición. Esto dependerá tanto de los objetivos del autor, así como de sus hábitos y de su estilo de composición.

Estos tres subprocesos (planificación, textualización y revisión) pueden interaccionar de manera compleja, es decir no operan de una manera unidireccional permitiendo que cada subproceso pueda intervenir en distintas ocasiones con la intención de que el proceso compositivo sea flexible, a esto se le conoce como actividad recursiva.

2.1.3 Los modelos de Bereiter y Scardamalia

Siguiendo con la investigación en el campo de la composición escrita, son los canadienses C. Bereiter y Scardamalia quienes desarrollaron una propuesta explicativa sobre los procesos de composición entre los escritores novatos, quienes se guían mediante el modelo de “decir lo que ellos saben sobre lo que escriben”, y expertos quienes siguen el modelo de “transformar lo que saben en función de las demandas comunicativas y retóricas que se les exigen”. Para ello, diseñaron dos modelos cognitivos en los que, de acuerdo con Parodi (2003), la diferencia se establece en los procesos y estrategias utilizadas durante la composición escrita, y no en el producto final.

- **El modelo de “decir el conocimiento”**

Este modelo (ver figura 2.3), trata de explicar la conducta de los escritores novatos (Scardamalia y Bereiter, 1992). Es decir, la composición de textos se lleva a cabo como un “vaciado” de información que el escritor conoce, transcribiendo las ideas de otros autores. Dicho de otra forma, se escribe lo que se sabe sin involucrarse de tal manera que el escritor pueda reflexionar acerca del tema dando un punto de vista propio de manera crítica.

En la composición de textos de este modelo no se lleva a cabo el proceso que ya se ha revisado antes, es decir no existe una planificación previa, aventurándose el escritor a redactar lo que sabe.

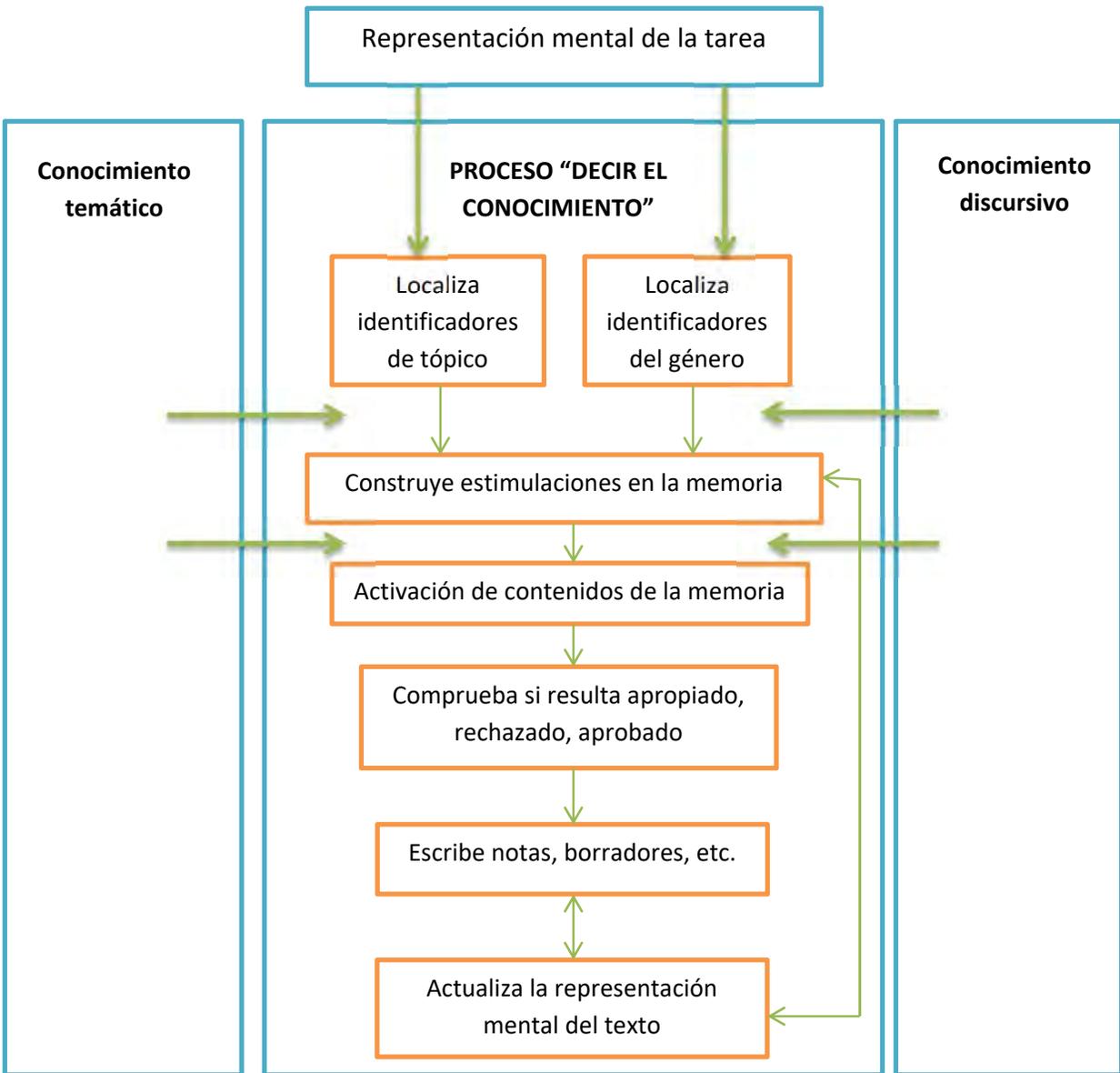


Figura 2.3. Diagrama del modelo de “escribir lo que se sabe” de Scardamalia y Bereiter (1992, tomado de Hernández, 2006).

El modelo de “decir el conocimiento” no presenta grandes demandas al escritor, ya que puede llevarse a cabo sin desarrollar una planificación del texto, a pesar de que esto sea fundamental para su composición. Entonces, basta con la activación de una representación sencilla de lo que se quiere decir y cómo se quiere decir para así iniciar con la redacción, posteriormente se escriben frases sencillas también, dando cierta coherencia hasta completar las ideas y finalizar el proceso

compositivo. Así, la escritura se convierte en sólo una relación de ideas acerca de un tema, es decir, “ocurre un mero acto de asociación más o menos controlado” (Hernández, 2006, p.70).

De acuerdo con Bereiter y Scardamalia, este modelo es usado por escritores novatos cuando se enfrentan a la tarea de componer un texto sin ningún apoyo externo, esto debido a que el conocimiento se recupera fácilmente de la memoria, y porque se basan en el esquema de producción oral que se emplea al momento de conversar con otros.

Por lo anterior, y recuperando el tema central de este trabajo de investigación, es que este modelo predomina en el proceso compositivo de los estudiantes, considerándolos como “redactores inmaduros” en los niveles básicos de educación, y “redactores inexpertos” en el nivel de educación media y superior (Hernández, 2006).

Finalmente la mayoría de las veces, los docentes al no generar tareas auténticas de escritura, favorecen el uso de este modelo en sus alumnos provocando que éstos se centren únicamente en la redacción sin tomar en cuenta los otros subprocesos de la composición, lo cual imposibilita que los estudiantes reflexionen críticamente sobre el tema, obstruyendo su aprendizaje.

- **El modelo de “transformar el conocimiento”**

En contraste con el modelo anterior, éste pretende explicar el proceso de composición de escritores maduros o expertos. El modelo de “transformar el conocimiento” (ver figura 2.4), se considera como un proceso complejo dirigido a la resolución de problemas; en este sentido el escritor hace interaccionar entre lo que sabe con las metas y objetivos planteados.

A diferencia del modelo “decir el conocimiento”, en este modelo la escritura es planeada, reflexiva y autorregulada. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), consiste básicamente en un “saber decir” lo que se conoce o se ha

documentado de acuerdo con un cierto tipo de género y audiencia; esto es, transformar lo que sabe en una buena retórica discursiva.

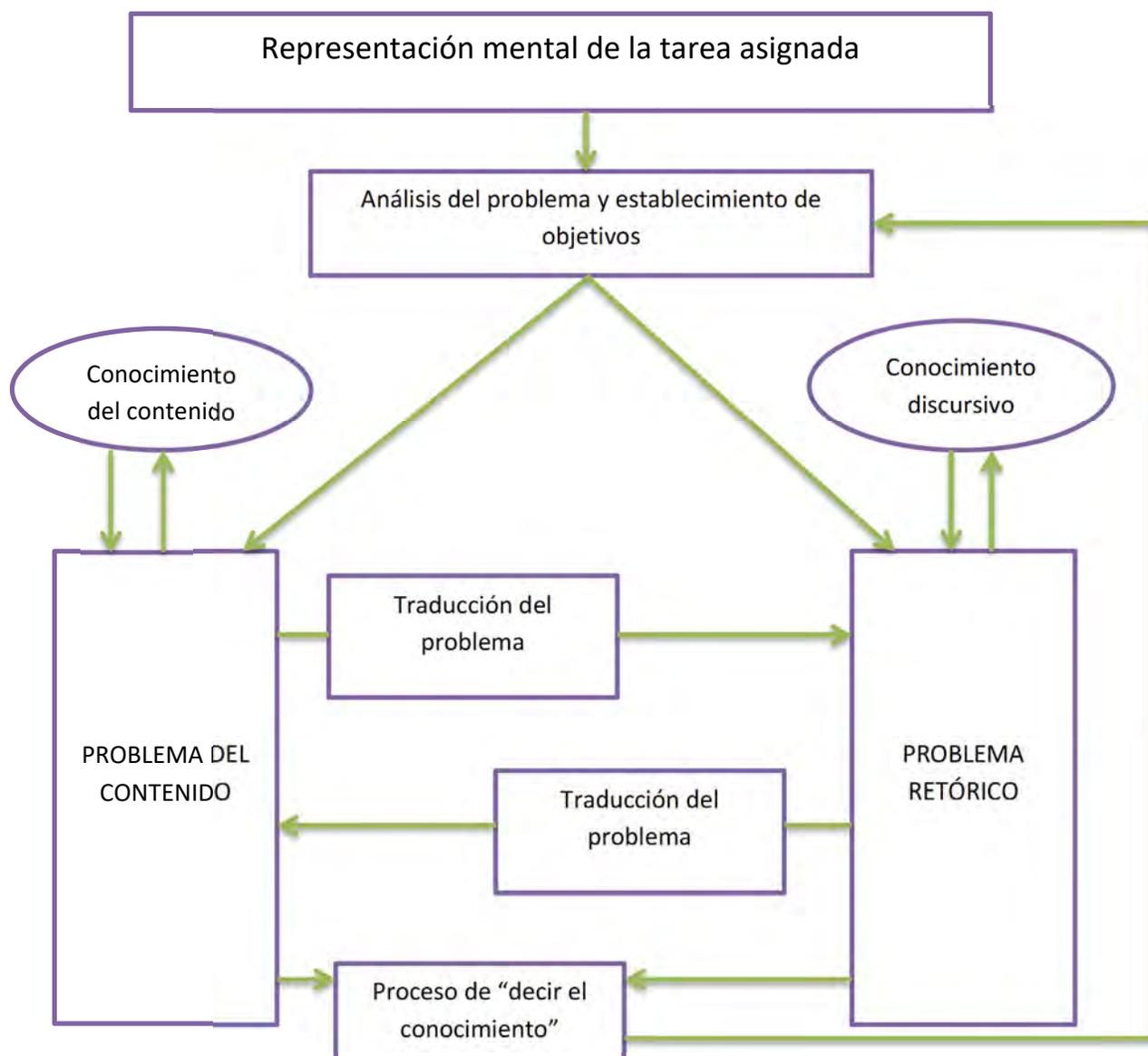


Figura 2.4. Diagrama del modelo de transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992, tomado de Hernández, 2006).

Según Hernández (2006), en este modelo existen dos “espacios problema”, mismos que interaccionan activamente cuando el escritor relaciona lo que sabe con las metas y objetivos que se plantean, o bien traduce problemas de cualquiera de los dos espacios al otro. De acuerdo con esto, el *espacio del*

contenido o temático, hace referencia a los problemas de ideas, creencias y conocimientos, mientras que el *espacio retórico* trabaja sobre los problemas relacionados con el establecimiento y ejecución de metas de composición.

Como puede observarse, cada modelo es muy distinto ya que refleja el nivel de escritura al que pertenecen los escritores. Lo anterior no significa que el modelo de *“decir el conocimiento”* sea malo, sino que es una primera etapa por la que se atraviesa al momento de enfrentarse a la tarea de componer un texto, será mediante la práctica de la composición escrita y sus subprocesos que se logrará transitar al modelo de *“transformar el conocimiento”*.

Con base en el cuadro 2.1, se pueden comprender mejor estos dos modelos y sus principales características distintivas.

MODELO DE “DECIR EL CONOCIMIENTO”	MODELO DE “TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO”
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Describe la forma de componer de los novatos. ➤ Consiste en escribir lo que se sabe respecto a un tópico determinado sin atender a las cuestiones retóricas. ➤ Modo “natural” de escribir con fuertes semejanzas a la producción oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Describe la forma de actuar de los expertos. ➤ Consiste en escribir considerando conjuntamente las cuestiones referentes al tópico y la situación retórica demandada. ➤ Modo autorregulado de escribir.

Cuadro 2.1. Los modelos de “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. (Tomado de Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 276).

2.1.4 Modelo de Flower (90’s)

Debido a que el modelo de Hayes y Flower en la década de los 80’s recibió diversas críticas, Flower desarrolló una propuesta en solitario, influenciada por la Sociología, la Retórica y la Psicología (Hernández, 2006).

Dado que una de las críticas principales que recibieron los autores, fue la poca importancia que dieron a la interacción entre la parte social y contextual en el momento en que el escritor compone su texto, Flower desarrolló un trabajo en el cual retomó los factores sociales buscando una propuesta más interactiva e integral entre cognición y contexto.

Para lograr lo anterior, según Hernández (2006) Flower explica tres directrices básicas que conforman su propuesta:

1. *El contexto juega un papel importante en la composición y guía a la cognición.* Con este principio, se deja en claro que el contexto realmente influye de manera importante en la composición escrita en tanto el modo y tipo de pensamiento que el escritor desarrollará. Aquí influyen tres áreas principalmente de la cognición: objetivos, criterios y uso de estrategias.
2. *La cognición media el contexto.* Este principio está relacionado con el anterior, pues la cognición es mediadora de la influencia que tiene el contexto en la composición escrita.
3. *Un propósito encadenado es un acto retórico significativo.* Debido a que la escritura conlleva propósitos encadenados que exigen la cultura, las prácticas laborales, académicas, etc., debe enfrentarse el problema de la intencionalidad, reconociendo la importancia y poder mediador de la cognición y el contexto.

Como puede notarse, Flower ha realizado un aporte sustancial al asumir el proceso de composición como un proceso de solución de problemas, basándose en estrategias metacognitivas que dirijan al escritor a desarrollar un buen escrito en el momento en que se enfrente a esta tarea.

Para ello, Hernández (2006) explica tres tipos de estrategias que permiten potenciar la reflexión y metacognición del escritor:

- ❖ Las estrategias del escritor para comprender la situación retórica en que se desenvuelve.
- ❖ Las estrategias del escritor para adaptarse a las necesidades del lector.

- ❖ Las estrategias del escritor para ejecutar la actividad de composición propiamente dicha.

Estas estrategias hacen referencia a la importancia del contexto durante la composición escrita, es decir que el escritor esté consciente de la comunidad académica discursiva a la que pertenece, así como de sus lectores (a quién escribe, por qué lo escribe, etc.) y sus necesidades para la comprensión de su texto. Cabe mencionar que la ejecución y supervisión de los subprocesos es fundamental para la apropiada redacción del escrito.

2.1.5 Modelo de Hayes (90's)

Por su parte, Hayes también desarrolló una propuesta tomando en cuenta las críticas recibidas en el modelo realizado con Flower durante los ochenta. En este trabajo, Hayes (1996, citado en Parodi, 2003) reconoce que la escritura depende de factores de índole cognitivo, social, afectivo. Es por esto, que se distinguen dos aspectos en esta propuesta: el *contexto sociocultural* y el *componente individual*. En el primero de ellos, se diferencian dos factores: el contexto social y el contexto físico (ver figura 2.5).

El *contexto social* hace referencia a la situación comunicativa del escritor, es decir reconoce a sus lectores así como el escenario donde lleva a cabo su proceso compositivo, ya sea individual o cooperativamente. Mientras que el *contexto físico* se basa en el uso de herramientas o instrumentos requeridos para llevar a cabo la composición, por ejemplo computadoras, libros de texto, etc.

En cuanto al *componente individual*, que es la principal innovación de la propuesta de Hayes, se considera que el aspecto afectivo-motivacional y el cognitivo están relacionados en la composición escrita.

De acuerdo con Rodríguez (2015), cuando se habla del aspecto afectivo-motivacional, Hayes deja en claro las siguientes distinciones:

- ✓ **Predisposiciones**, que tienen que ver con el interés, la motivación y las emociones que el escritor percibe sentir ante la tarea de escritura.
- ✓ **Creencias**, sobre cómo se concibe la tarea de componer un texto, las **actitudes** que se presentan y los **sentimientos de autoeficacia** para desarrollarla.
- ✓ La **formulación de objetivos** que respondan a las preguntas para qué y por qué se escribe.
- ✓ El escritor determinará la **elección del método o aproximación**, mediante los beneficios y esfuerzo que esté dispuesto a realizar para conseguirlos.

A pesar de que esta propuesta es nueva, continúan enfatizándose los procesos cognitivos, especialmente la actividad realizada por la Memoria de Trabajo (MT), ya que es considerada como el espacio central, en donde se controlan los subprocesos de la composición escrita. Sin embargo, ésta tiene una capacidad limitada, por lo que puede ocurrir una “sobrecarga cognitiva”, lo que puede conducir a cometer cierto tipo de errores.

Finalmente, la Memoria a largo plazo (MLP), continúa desarrollando las funciones descritas en el modelo de Hayes y Flower en los años ochenta, es decir es el almacén de conocimientos relativos a lo que se va a escribir. No obstante, en este nuevo modelo estos conocimientos son recuperados, activados y puestos a disposición de la MT para que ser trabajados durante el proceso de la composición escrita.

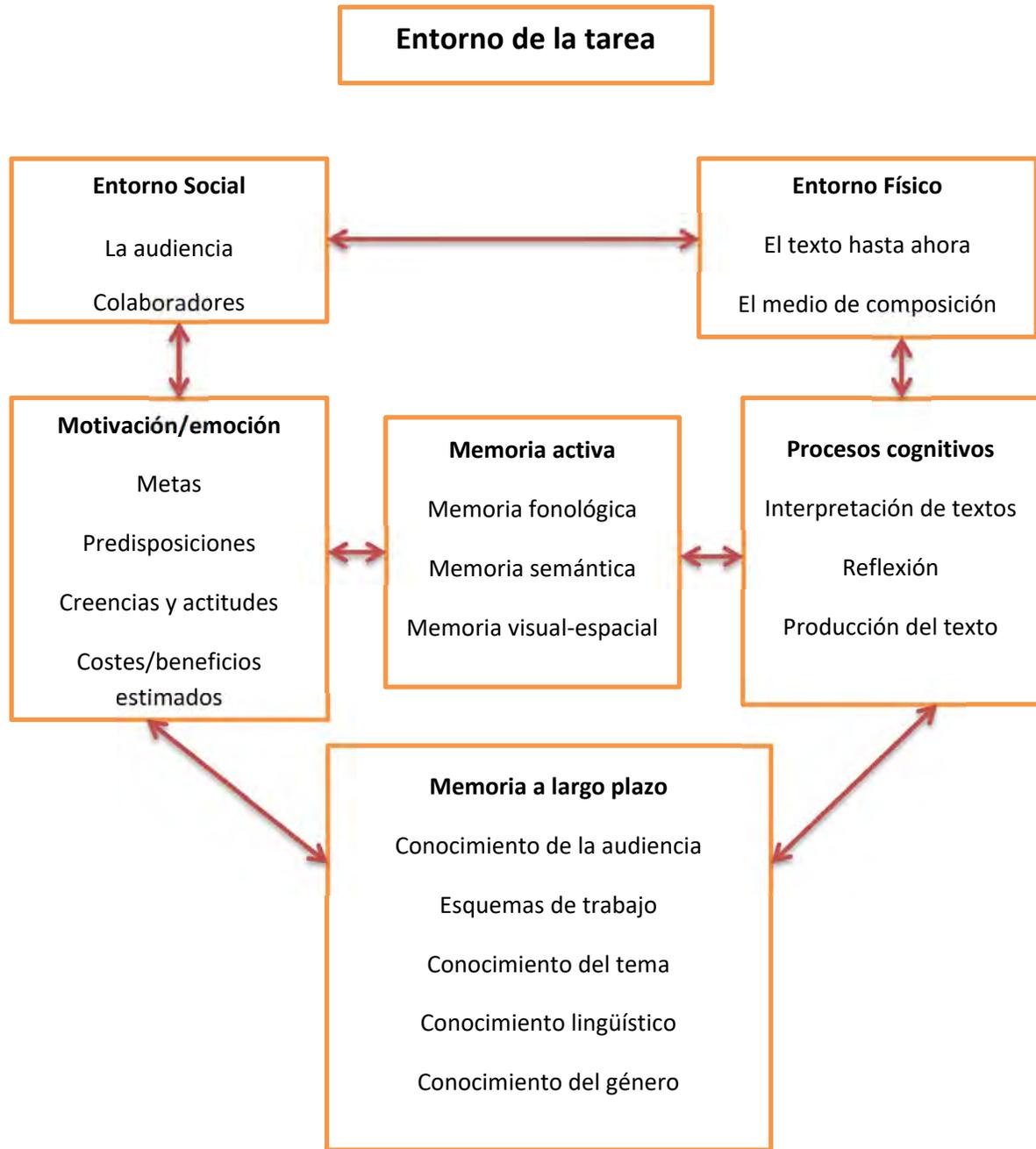


Figura 2.5. El nuevo modelo de Hayes (tomada de Hernández, 2006).

Como puede notarse, existen diferencias y similitudes en cada modelo teórico presentado, sin embargo esto no quiere decir que uno es mejor que otro sino que son complementarios, pues comparten un mismo fin: la adecuada composición de textos.

Capítulo 3

ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

3.1 Acerca de la enseñanza de la composición escrita

La composición escrita es una investigación que, de acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), ha logrado progresar a partir de la década de los ochenta quizá por la complejidad que implica su desarrollo y por la poca información teórico-conceptual de este proceso; es por esto, y porque se piensa que la escritura es una habilidad que se desarrolla durante niveles básicos de educación, que la composición de textos durante la universidad ha dejado de tener la importancia que debiera al considerarla como un medio evaluativo sobre el aprendizaje de contenidos de distintas asignaturas, y no como una posibilidad de desarrollar una escritura reflexiva y epistémica (una escritura para pensar y aprender).

Por lo anterior, la enseñanza tradicional de la composición escrita hace referencia al producto final realizado por los estudiantes, en el que el docente se remite a señalar y corregir sus errores, así como a resaltar aspectos de puntuación, ortografía, etc., dejando de lado la enseñanza de los subprocesos (planificación, textualización y revisión) y las estrategias que pudieran ser de utilidad para su elaboración, consiguiendo un bajo nivel de aprendizaje crítico y reflexivo y por tanto, obstaculizando el desempeño de los estudiantes.

Siguiendo a Boscolo (2003, en Díaz Barriga y Hernández, 2010), existen dos perspectivas que constituyen el campo de lo que se conoce como “psicología de la escritura”: *la perspectiva cognitiva y la perspectiva sociocultural*. La primera de ellas va dirigida hacia la descripción de los procesos y mecanismos que tienen lugar dentro de la composición escrita, es decir la dimensión procesual. Mientras que la perspectiva sociocultural enfatiza en el entendimiento de la escritura en contextos comunicativos y culturales, o sea las dimensiones sociocomunicativas y contextuales. Es por esto, que componer un texto debe considerarse como una

actividad estratégica y autorregulada al planificar el escrito, al analizar las metas y objetivos que se plantean, al organizar y reflexionar las ideas, al revisar constantemente lo que se escribe con el fin de que exista claridad en lo que se quiere decir tomando como referencia el contexto, logrando una comprensión profunda del tema y por tanto un mayor aprendizaje.

Finalmente como puede notarse, es de gran importancia tomar conciencia como docente y como estudiante sobre la composición escrita y sus subprocesos, así como las estrategias involucradas, practicando y aprendiendo a autorregular este proceso.

3.2 ¿Cómo escriben los estudiantes universitarios?

Leer y escribir son palabras muy familiares para docentes y alumnos, ya que han marcado y siguen marcando una función esencial de la escolaridad obligatoria, sin embargo, los docentes se quejan de que los alumnos no saben hacerlo y esto no sólo en algún nivel en específico, sino a lo largo de todo el sistema educativo. Ante esta situación, la responsabilidad siempre parece ser de otro (un ciclo anterior, la falta de atención de padres de familia, falta de cursos de escritura, etc.).

Durante la vida escolar, en las distintas asignaturas es muy común que los docentes soliciten trabajos escritos a los alumnos con la intención de evaluar la comprensión o el aprendizaje logrado sobre determinado tema.

Ante dicha solicitud los estudiantes se enfrentan con una tarea aparentemente sencilla, por lo que comienzan a desarrollar su escritura de manera casi automática usando en diversas ocasiones como estrategia la recopilación de diversos textos referentes a un tema en específico para concluir con una integración de resúmenes de estos. Por tanto, no toman en cuenta el proceso que conlleva la realización de un buen texto es decir, no establecen metas u objetivos generales considerando a los destinatarios y atendiendo sus necesidades comunicativas, ya que se requiere prever el conocimiento que dispone el lector,

para no dar por sobreentendido lo que éste por su cuenta no podrá suponer; transcriben las ideas de otros autores sin transformarlas en su propio conocimiento, no revisan su escrito constantemente para poder hacer correcciones o incluso para reelaborar su planeación y se centran en aspectos más “cosméticos” que de contenido.

Una dificultad a la que se enfrentan los estudiantes ante las tareas solicitadas por sus profesores, es que manifiestan la carencia del manejo adecuado y estratégico de determinadas habilidades cognitivo-lingüísticas, esto debido a que muchas veces no se les enseñan previamente. Es decir, cuando los profesores solicitan a los alumnos explicar de forma escrita (u oral) la relación entre dos conceptos, lo que hacen es describirlos o resumirlos sin establecer la relación entre ellos. Es por esta razón, que los alumnos deben conocer y comprender estas habilidades cognitivo-lingüísticas, ya que muchas de ellas son muy utilizadas en sus actividades académicas y resultan cruciales en el momento de la evaluación.

A continuación se presenta el cuadro 3.1, donde se exponen las consignas y las habilidades cognitivo-lingüísticas basado en Atorresi (2004, reformulado en Díaz Barriga y Hernández, 2010):

Habilidad cognitivo-lingüística	¿Qué es?/Definición	Ejemplos de consignas
Definir	Consiste en determinar lo que significa un concepto mediante una serie de frases que equivalen semánticamente al mismo. Se deben presentar los rasgos necesarios y suficientes para delimitar un concepto y así no se confunda con otros. Se recomienda incluir conocimientos previos y ejemplos característicos.	¿Qué es un...? ¿En qué consiste...?
Describir	Decir cómo es un tema y “descomponerlo” en sus partes o aspectos constitutivos. Las descripciones informativas se redactan sobre la función referencial del lenguaje (uso de la tercera persona y el modo indicativo), el empleo de un registro formal y un léxico preciso y objetivo.	“Describe las características principales de...” “Cómo es...” “En cuántas partes se divide...”
Explicar	Se compone de dos partes: la presentación de un fenómeno que se intenta explicar y la explicación propiamente dicha para hacerlo inteligible. Pretende llevar al lector de lo desconocido (un problema) a lo conocido (una solución/una causa). Se suele utilizar la función referencial y el	“Explica en qué consiste...” “Por qué ocurrió el evento... en la situación...” “Cuál es la razón...”

	registro formal para elaborarlas.	
Argumentar	En este caso se trata de fundamentar una opinión (postura, punto de vista) presentando razones o puntos de apoyo que permitan justificarla. Los puntos de apoyo o argumentos pueden ser racionales, de autoridad, de ejemplificación o empíricos. Se recomienda que se presenten en orden decreciente de peso (de los más convincentes a los menos categóricos; de los más generales a los más específicos).	“Menciona cuáles son las razones que permiten explicar la/el...” “¿Por qué crees que es mejor X que Y?” “Justifica...”
Analizar	Descomponer una totalidad o un tema en sus partes (pueden ser conceptos) y exponer cada una de ellas de modo ordenado y sistemático, de manera que se dé cuenta de la complejidad del tema.	“Analiza el concepto/periodo...” “Desglosa X en...”
Comparar	Poner en relación dos o más objetos, entidades o procesos con la intención de dejar en claro las similitudes o diferencias que aquellos puedan tener en cuanto características o funciones. Puede ayudarse de un cuadro comparativo.	“Compara X... con Y en...” “En qué se asemejan/coinciden...” “En qué se diferencian/contraponen...”
Desarrollar	Consiste en realizar una operación que permita expandir el poder informativo de un texto. Se realizan acciones inversas a las del resumen: se agrega información de detalle (anti-supresión), se descomponen conceptos generales en sus subordinados más específicos (anti-generalización), se reescriben oraciones o párrafos presentando detalles ausentes en el original (anti-construcción). Hay que cuidar que el tema principal no se desdibuje.	“Desarrolla/expón el tema X...” “Desarrolla el enunciado siguiente...” “Profundiza el tema/idea...”

Cuadro 3.1. Consignas y habilidades lingüísticas.

De acuerdo con Carlino (2004), existen cuatro dificultades principales en los estudiantes universitarios al momento de componer un texto:

- 1. Dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector.** Los escritores debieran imaginarse o tener en cuenta un lector (leyendo su producto), cuya existencia y expectativas influyan en su proceso de revisión al emitir juicios que produzcan un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias en su composición, logrando que éste haga revisiones en todos los niveles.
- 2. Desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura.** Quien redacta, debe considerar la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto. Concibe lo que conoce para adecuarlo a la situación comunicativa

dentro de la que elabora su escrito, de este modo, pone en interacción dos tipos de problemas: retórico (referente a la comunicación efectiva con el lector) y semántico (relativo al contenido). Modifica lo que previamente sabe sobre un tema.

- 3. Propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos.** Cuando los escritores revisan su texto, sólo modifican aspectos de superficie. Enfocan sus escritos linealmente, como una serie de partes y no en su conjunto. En cambio, debieran descubrir un significado confrontando lo ya escrito con las expectativas del lector. Los estudiantes no consideran la revisión como un proceso de modificación y mejora de su escrito, sino como una actividad de corrección para subsanar errores.
- 4. La dilación o postergación del momento de empezar a escribir.** Cuando los estudiantes enfrentan la tarea de componer un texto escolar en cierto tiempo, muchos se dedican a recopilar información para leerla a último momento y transcribir ideas de los autores revisados sin elaborar una planeación y por tanto, sin tener un punto de vista propio del tema.

Puede pensarse que estas dificultades se encuentran en estudiantes de los primeros años de la carrera, no obstante también aparecen en estudiantes más avanzados o incluso en profesionales, esto depende de los contextos y de las prácticas de escritura en los que participan.

Ante esta situación, algunos autores han encontrado que los estudiantes desarrollan una manera distinta de componer su escrito, lo cual genera un “perfil” que lo caracteriza como escritor a lo largo de la práctica y repetición de la escritura. Algunos autores como Creme y Lea (2000, citado en Castelló, 2007), han etiquetado y definido las características más relevantes de los perfiles de escritores universitarios, por ejemplo:

⇒ *El perfil “buzo”*

Este perfil hace referencia a la inmediatez de la escritura, es decir, el escritor experimenta la necesidad de escribir de forma inmediata, sumergiéndose en el proceso de redacción. Escribe sin estructurar sus ideas llenando páginas sin mayor problema, sin embargo cuando se agotan sus ideas comienza el conflicto, pues se enfrenta a la necesidad de organizar su texto y esto puede resultar bastante difícil, ya que ello implica planificar a partir de una primera versión y simultáneamente revisarla.

La metáfora del buceo indica las dificultades para obtener una visión de conjunto para lograr una correcta representación del paisaje dado que uno se encuentra inmerso en él, lo cual provoca que el escritor no mire esta primera versión como una lluvia de ideas más o menos textualizada, sino como un buen producto el cual considera que podría ser el mejor o debería serlo.

⇒ *El perfil “helicóptero”*

Este perfil es totalmente contrario al anterior, ya que el escritor no puede comenzar a escribir sin tener una organización previa; se trata de una escritura extensiva que busca dominar el panorama general en primer lugar. Esta exigencia antes de empezar a escribir, suele generar en el escritor la *ansiedad ante la página en blanco*: se sienta a trabajar pero puede pasar horas de angustia al no saber cómo comenzar o cómo hacerlo.

Al tener un esquema determinado el escritor produce su texto, pero pasado el tiempo, si éste no se apega al esquema inicial, la revisión puede actuar como freno a la mejora del escrito. Es por esto que es conveniente dejar reposar el texto antes de revisarlo y leerlo al cabo de un día o dos, intentando olvidar aquella planificación primera y logrando una nueva mirada.

La metáfora del helicóptero señala que el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de sus límites y su estructura, aunque todavía no disponga de los detalles de cada uno de sus apartados, de la misma manera que cuando uno sobrevuela un territorio en helicóptero es capaz de tener una imagen

general de una zona amplia, de sus límites, relieve y forma, aunque no distingue los detalles particulares de la vegetación o las construcciones.

⇒ *El perfil “puzle”*

En este perfil se define al escritor como quien realiza un juego en el que hay que encajar diversas piezas hasta lograr una figura final con sentido y significado.

Este escritor cuenta con diversos archivos en los que ha ido guardando *piezas* de información, que llegado el momento, le servirán para completar un nuevo texto mediante la conocida función “cortar y pegar”. Siendo así la principal tarea del autor, pensar y decidir qué información le será más útil y desechar la que es irrelevante; así como buscar diversos conectores que relacionen las piezas logrando la obligatoria coherencia que debe presidir un texto.

A veces, este proceso, puede conllevar repensar los propios objetivos y, a la luz de la información disponible, elaborar una nueva representación del texto.

⇒ *El perfil “caos”*

Este perfil se caracteriza por la ausencia de regularidades en la forma de abordar el proceso de composición escrita. El escritor característico de este perfil acostumbra atribuir a la *inspiración* su manera de proceder, lo cual provoca la postergación del trabajo cuando aparecen de forma reiterada las dificultades.

Ésta es una creencia muy poco adaptativa, ya que provoca niveles de ansiedad muy elevados cuando, por ejemplo, se va retrasando más de lo conveniente el trabajo. Conviene entonces, registrar cuándo y en qué situaciones aparece un mismo tipo de problema para inferir algunas regularidades que permitan aumentar el nivel de conocimiento sobre el propio proceso y a la vez identificar aquellas actividades que resultan sistemáticamente complicadas o ineficaces.

Conocer los distintos perfiles permite que cada persona pueda reflexionar sobre su manera de escribir y sobre qué aspectos se ajustan mejor a las exigencias de la escritura. Seguir un modo específico de escribir por comodidad al momento de

componer un texto, no significa que no se puedan cometer algunos errores; pueden adquirirse las estrategias necesarias para mejorar la escritura, es decir, se puede flexibilizar el momento y la forma de escribir, sabiendo que los subprocesos (planificar, textualizar y revisar) deben estar presentes.

3.3 Escritura colaborativa

Como se ha señalado anteriormente, la interacción social es parte importante dentro de la enseñanza de la escritura ya que el intercambio de opiniones permite la creación de contextos apropiados para una escritura cooperativa o con un valor funcional comunicativo. Por lo anterior, los subprocesos de la composición escrita podrían verse enriquecidos por la participación de cada participante quienes además de ser autores, juegan el rol del lector.

Siguiendo a Saunders (1989, en Díaz Barriga y Hernández, 2010), la escritura grupal puede tener cuatro variantes, esto de acuerdo con el tipo de organización y tareas asignadas:

1. Coescritura. En esta modalidad todos los participantes del texto comparten la autoría, pues colaboran activamente durante los subprocesos de la composición escrita.
2. Copublicación. Cada autor genera su propio escrito, aun cuando participen de manera colectivamente en los subprocesos de planificación y revisión.
3. Coedición. En esta modalidad no se comparte la coautoría de los textos, dentro de un grupo los textos son planeados y producidos individualmente, es hasta la revisión en que se hace de manera conjunta para así opinar críticamente.
4. Auxiliares del escritor. Los compañeros pueden ofrecer su apoyo voluntariamente en cualquier momento de la composición, sin embargo no comparten la autoría que posee el escritor.

Como puede observarse, pudiera ser una tarea auténtica de escritura colaborativa el primer punto, pues si esto verdaderamente promueve niveles altos de aprendizaje puede esperarse que los coescritores aprendan más que las otras estructuras, no sólo del contenido de su texto sino también acerca de los subprocesos de la composición escrita.

3.4 Enseñanza de la composición escrita a través del currículum

Enseñar a escribir en el nivel superior es un proceso bastante complejo, ya que como se ha revisado, los estudiantes a lo largo de su vida escolar han escrito textos a su manera, desconociendo los subprocesos que conlleva el componer un buen escrito.

Por tanto, al ingresar a la universidad se enfrentan con diversas dificultades al momento de realizar trabajos escolares solicitados por los docentes, pues además de que existen distintos géneros discursivos también existen múltiples asignaturas en cualquier disciplina que se curse, lo que provoca que el alumno se vea inmerso y por tanto, se contextualice en cada una de ellas.

Siguiendo a Lerner (2001), participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los autores, los textos y su contexto. Pero no toda la tarea es para los estudiantes, también es importante que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, haciendo posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo, por experiencia, que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión, promoviendo el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión para comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento.

Hablar de la enseñanza de la escritura es hablar de alfabetización académica, entendida de acuerdo con Carlino (2013), como el proceso de enseñanza por medio del cual se favorece el acceso -ante la participación- de los estudiantes a las distintas culturas escritas de las disciplinas (*literacidad*), tomando como referencia dos aspectos: a) enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber, esto con el propósito de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas, y b) enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él, enseñando a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

Asumir estas dos posturas es de gran importancia, ya que ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas depende de cada disciplina porque implica una formación prolongada. Esto no podría lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo.

Las investigaciones realizadas desde el enfoque sociocognitivo sobre el aprendizaje de la composición escrita, no se interesan tanto por la producción sino por aspectos sociales y culturales, lo cual provoca que los textos no sean independientes del contexto ya que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. A partir de esto, se desarrolló en el mundo anglosajón un movimiento denominado "*Writing Accross the Curriculum*" que se orienta a la investigación y a la enseñanza de la escritura de los textos propios de los entornos académicos en relación con los diferentes contenidos curriculares (Camps, 1990).

Siguiendo con la idea de los autores, aprender a componer textos dentro de cada asignatura ha sido una fuerte exigencia, ya que aprender a escribir es aprender una gran diversidad de géneros discursivos a través de los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas. Es por esta razón que la situación ideal para aprender a componer textos en cada disciplina, sería que el docente a cargo fuera especialista en los contenidos curriculares de ésta, para así lograr que los estudiantes reconozcan los géneros discursivos específicos propios del campo disciplinar y los desarrollen a partir de los conocimientos obtenidos a lo largo de su estudio. Según Bailey y Vardi (1999, citado en Carlino, 2012), son los especialistas

de cada disciplina quienes mejor podrían ayudar con la escritura en el nivel superior, no sólo porque están familiarizados con las convenciones de su propia materia sino porque conocen el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. Por ello, es preciso que los docentes integren los géneros discursivos a sus clases como objetos de enseñanza.

Otra razón que justifica la inclusión de la escritura en la enseñanza de los conceptos de cada asignatura, es propuesta por Aitchison, Ivanic y Weldon (1994, citado en Carlino, 2012), estos autores señalan que escribir exige poner en relación lo que uno ya sabe con lo que demanda la actual situación de escritura, y que esta puesta en relación no resulta fácil porque implica construir un nexo entre el conocimiento viejo y lo nuevo. Para ello, es necesario que el conocimiento viejo sea repensado y estructurado tomando en cuenta el conocimiento nuevo para volverse compatible ante los requerimientos de la tarea redaccional solicitada.

Como consecuencia de la producción escrita dentro de cada asignatura, se ponen en marcha procesos de aprendizaje que no siempre se logran en ausencia de ésta, lo que contribuye directamente al aprendizaje de los conceptos en los estudiantes. Ante esto, resulta necesario el apoyo del docente para que los alumnos puedan implementar los procedimientos de comprensión y producción escrita, contribuyendo así al incremento de la participación y del compromiso de los estudiantes.

El que los alumnos participen en las decisiones curriculares sobre qué y cómo se realizarán actividades de composición escrita en sus clases, forma parte del mismo proceso de composición como de las capacidades del redactor experto, así también, el negociar las tareas con el alumnado permite conocer las representaciones que tienen de ellas, corregirlas (si es necesario), y explicitar criterios de revisión del escrito y de evaluación de la tarea, que se podrán usar durante la composición. Es por esto que las tareas de escritura a juicio de Dolz (1994, en Cassany, 1999) pueden ser de tres tipos:

- Situaciones auténticas. Son utilizadas en contextos fuera de la escuela, por ejemplo: uso de la correspondencia, anuncios, artículos de divulgación, etc.
- Situaciones auténticas dentro del contexto escolar. Se refieren a las tareas que los alumnos realizan en sus aulas, por ejemplo: bitácoras, resúmenes, ensayos, narraciones, trabajos monográficos.
- Situaciones de ficcionalización. Son propuestas artificiales que tratan de mantener una vinculación con aquellas de la vida real a través de simulaciones o juegos de rol, por ejemplo: plantear una situación ficticia en la que los alumnos pueden ser reporteros para un diario.

Las tareas de composición escrita deben ser representativas para los estudiantes, es decir, deben ser tareas que vayan de acuerdo a su contexto y a los usos reales de su comunidad escolar y extraescolar.

Lo anterior, es una vía para orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, logrando que lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social y que manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica).

3.5 Tipos de cursos-talleres para la composición escrita

Aunque la integración de la composición de textos a las diferentes asignaturas de cada disciplina es ideal para aprender a escribir, la realidad es que no es así en la mayoría de las universidades, ya que son muy escasos los cursos-talleres curriculares o extracurriculares que ofrecen las instituciones, entre ellas la UNAM. Lo anterior es realmente sorprendente, pues ante las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios al momento de redactar un texto es de

suma importancia intervenir de manera profunda, fomentando los subprocesos que conlleva la composición escrita de textos académicos (planificación, textualización y revisión).

Una de las iniciativas pedagógicas que se ha establecido para dicha situación, es el desarrollo de cursos-talleres de escritura, a partir de esto Carlino (2013) resalta tres tipos:

1. Los cursos remediales (ortografía y gramática).
2. Los cursos que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes.
3. Los cursos que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas.

Tanto el primero como el segundo tipo, contrastan con el tercero porque abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado. El tercer tipo preserva la práctica integral y su sentido en el presente y, si bien propone reflexionar sobre cuestiones normativas y discursivas focalizadas, lo hace en función de su utilidad para consolidar el aprendizaje de las prácticas que ayuda a desarrollar, y no anteponiéndolo a éstas.

Sin embargo esta propuesta de promover cursos talleres, presenta ventajas, limitaciones y riesgos (ver cuadro 3.2):

Ventajas	Limitaciones y riesgos
<ul style="list-style-type: none"> • Hacen visible la necesidad de que la universidad continúe ocupándose de la escritura. • Disponen de un tiempo curricular asignado para trabajar en la escritura. • Permiten convertir en objeto de reflexión lo que suelen ser prácticas inadvertidas y, al ser impartidos por especialistas, posibilitan tratar aspectos lingüísticos, discursivos y metacognitivos difícilmente abordables 	<ul style="list-style-type: none"> • Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas. • El alcance de un taller está restringido por la experiencia de quien lo imparte como practicante de una determinada cultura académica. • Algunos talleres suelen “hacer

<p>por profesores no expertos en ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existe la oportunidad de ejercer, con colaboración del docente, prácticas de lector y escritor completas y con sentido para los estudiantes. • Desarrollan “conciencia retórica”, es decir, saber que quien escribe ha de encauzar su texto coordinando su propósito con las expectativas y objeciones que anticipa en su lector previsto. • Subsiste la necesidad de aprender nuevos géneros y de continuar recibiendo comentarios sobre lo escrito para revisarlo. 	<p>practicar” a través de ejercicios, lo cual difiere de enseñar a participar en una práctica social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pueden crear la falsa expectativa de que entrenan a leer y/o escribir para el conjunto de la carrera y para todas las asignaturas. • La existencia de un espacio curricular específicamente dedicado a la lectura y/o escritura puede crear la ilusión de que está cubierta su necesidad de enseñanza, y entonces desresponsabilizar al resto de la institución y de docentes. • Si la labor pedagógica de producción y comprensión textual queda confinada al especialista, la oportunidad de trabajo conjunto entre docentes de distintas disciplinas en torno al leer y escribir en las áreas curriculares aparece desaprovechada. • Anteponer la explicación del profesor y los ejercicios sobre aspectos parcelados del uso del lenguaje, a la participación en actividades situadas de leer y escribir, pone en riesgo no sólo el aprendizaje de estas prácticas, sino que resta sentido a reflexionar sobre ellas.
--	--

Cuadro 3.2. Ventajas y limitaciones en la promoción de cursos-talleres. (Elaboración propia)

Un desafío que hoy encuentra la escuela, es el de incorporar a los estudiantes a la cultura escrita, es decir, que adquieran los conocimientos de las asignaturas integrando tareas de composición de textos contextualizadas y útiles para cada disciplina. Es por ello que no debe dejarse de lado este tipo de propuestas sobre desarrollar buenos cursos-talleres curriculares y extracurriculares, contemplando siempre a la comunidad de escritores, pues esto los guiará a que ellos produzcan

sus propios textos dando a conocer sus ideas mediante los conocimientos adquiridos.

Capítulo 4

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Justificación

La enseñanza de la composición escrita en el ciclo de estudios universitarios es una actividad fundamental para los estudiantes, porque por medio de ella los alumnos pueden no sólo demostrar la actividad de construcción del conocimiento que realizan en sus clases regulares por medio de trabajos evaluativos, ya que también puede ser una importante actividad epistémica que permita mejorar o ampliar los aprendizajes logrados y desarrollar nuevas formas de pensamiento o razonamiento, siempre y cuando se presenten experiencias académicas apropiadas que así lo fomenten (Carlino, 2005; Ruiz, 2009).

Por lo anterior, es que se propone en este trabajo desarrollar una propuesta instruccional extracurricular que aspira a colaborar en la formación de escritores eficientes en el nivel superior, abordando no sólo la redacción de tipo textual, sino fundamentalmente la tematización y el desarrollo del proceso de composición. Asume la intención de intentar que los educandos desarrollen competencias como escritores de textos académicos y que progresen en sus destrezas cognitivas para construirlos.

Así, el presente trabajo toma postura por la promoción de una alfabetización académica específica de disciplina, considerando que los procesos de escritura deben ser desarrollados utilizando los géneros de construcción y diseminación del conocimiento que la comunidad de referencia utiliza en sus prácticas académicas y científicas (Carlino, 2005 y 2013).

4.2 Pregunta de investigación

Con base en lo anterior, las preguntas de investigación de este trabajo son las siguientes:

- ¿El curso-taller impartido en una modalidad extracurricular, puede favorecer la mejora de la conceptualización, reflexión-metacognitiva y ejecución de los subprocesos de la composición escrita de los participantes, cuando éstos producen textos académicos y científicos propios de su comunidad académica de referencia?
- ¿Cuál es el nivel de conocimientos que poseen los participantes antes de tomar el curso-taller impartido?
- ¿Qué importancia tuvo para los participantes acudir y trabajar en este curso-taller?

4.3 Objetivos

Siguiendo la misma dirección, los objetivos principales de este trabajo son los siguientes:

- 1) Desarrollar un curso-taller para estudiantes de la Facultad de Psicología con la intención de favorecer el conocimiento de las características de algunos textos académicos propios de esa comunidad (monografía y ensayo científicos y proyecto de investigación), y que son útiles para su formación académica y profesional.
- 2) Fomentar simultáneamente en el curso-taller, la conceptualización, reflexión-metacognitiva y ejecución del proceso de la composición escrita (planificación, textualización y revisión) de modo que se practiquen y regulen con la escritura de los textos académicos mencionados.

4.4 Participantes

El curso-taller se desarrolló con 10 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología: 9 alumnos regulares de distintos semestres y 1 egresado de la misma, distribuidos de la siguiente manera:

- 4 hombres y 6 mujeres.
- 5 participantes de primer semestre, 3 participantes de tercer semestre, un participante de quinto semestre y un egresado.

Su participación fue por inscripción libre independientemente del responsable que impartió el taller y recibieron una constancia de participación al término del mismo, otorgada por la institución en donde se desarrolló. En tal sentido, puede decirse que la muestra total fue por participación voluntaria (desde el punto de vista de los participantes) y por conveniencia (desde el punto de vista del investigador responsable) (Flick, 2004).

4.5 Escenario y contexto

El presente proyecto de investigación se desarrolló en la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Psicología, ocupando el salón 202 del Edificio A. Esto como una actividad intersemestral, ya que en esta comunidad académica no existen cursos-talleres de composición escrita en modalidad curricular. Asimismo, fue registrado oficialmente ante la institución otorgante.

Cabe mencionar que se cuenta con una experiencia previa, lo que permitió realizar cambios y mejoras en algunos instrumentos de evaluación, así como en el trabajo colaborativo entre los participantes. Este trabajo previo, tuvo una duración de 40 horas efectivas de trabajo divididas en 10 sesiones (4 horas por sesión) diarias y el número de integrantes fue de 11 estudiantes regulares de la misma facultad.

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 es financiado por PAPIME con la clave PE301911 y PAPIIT-IN3048143.

4.6 Tipo de estudio

El diseño de investigación realizado es de tipo mixto cuantitativo-cualitativo, en el que el carácter cuantitativo reside en la utilización del cuestionario “Cómo redactas” (primera sección), en el cual se pretende identificar las actividades que los estudiantes realizan durante el proceso de composición de textos. Mientras que la fase de tipo cualitativo, hace referencia a la segunda sección del mismo cuestionario explicando el por qué y cómo llevan a cabo dichas actividades.

Otro cuestionario utilizado en este curso-taller de carácter cualitativo es el de “Géneros académicos”, mismo que pretende indagar sobre los conocimientos previos conceptuales y estructurales de los géneros académicos discursivos a revisar (monografía científica, ensayo científico y proyecto de investigación).

Es importante mencionar que estos cuestionarios fueron empleados antes y después de la experiencia, con la intención de conocer qué tantos conocimientos fueron ampliados o nuevos para los estudiantes. Siguiendo este mismo objetivo, se emplearon entrevistas semi-estructuradas para profundizar en el avance logrado a partir de este curso-taller.

4.7 Materiales e Instrumentos

❖ Cuestionario de subprocesos de composición escrita

Cuestionario titulado “Cómo redactas” (basado en Cassany y García, 1999), el cual está dividido en dos secciones; la primera de ellas consiste en identificar las actividades que los estudiantes realizan antes, durante y después de escribir textos, referentes a los subprocesos para la composición escrita (planificación, textualización y revisión). Esta sección se conforma de diez ítems de opción múltiple (cada opción plantea una situación o caso de elección) y cada uno de ellos solicita que expliquen por qué o el cómo suelen realizar dichas actividades (explicación por vía escrita), esto con el fin de conocer el modo y la profundidad con que las llevan a cabo. En este sentido, los diez ítems pueden valorarse de

modo cuantitativo (determinando perfiles de ejecución) y cualitativo (analizando las respuestas de los participantes por categorías construidas por vía inductiva). Ver Anexo 1.

❖ Cuestionario sobre géneros académicos

Este instrumento evaluativo consta de dos partes, la primera de ellas pretende indagar sobre los conocimientos previos que los estudiantes poseen respecto a la conceptualización de los tres principales géneros discursivos utilizados en la Facultad de Psicología (monografía científica, ensayo científico y proyecto de investigación), mientras que la segunda parte intenta indagar sobre los conocimientos que los estudiantes poseen sobre los componentes específicos de cada género, es decir su estructura, (ver Anexos).

❖ Cuadros C-Q-A

Son utilizados como estrategias de enseñanza y actividad de reflexión de los alumnos (ver Díaz Barriga y Hernández, 2010), que fueron adaptados al género correspondiente a cada sesión. Un cuadro C-Q-A se conforma por tres columnas; en la primera de ellas, correspondiente a “C”, se pide que expliquen lo que conocen sobre la temática; en la segunda columna “Q”, se describe lo que se quiere aprender respecto al mismo tema; mientras que en la columna “A” se pide describan lo aprendido después de cada tema. Cada columna debe ser llenada en diferentes momentos de la enseñanza: antes y después de la misma (ver Anexos).

El llenado de las tres columnas tuvo la intención de ayudar a los alumnos a identificar sus conocimientos previos, las expectativas de aprendizaje que pueden generar sobre el tema y por último la reflexión sobre lo aprendido (lo cual tiene que ver directamente con las habilidades de composición escrita). La realización de este tipo de cuadros, permite la reflexión y comprensión de la situación de

aprendizaje a la que se enfrentan los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

❖ Hojas para pensar

Se utilizaron hojas para pensar (ver Castelló, 2007; Díaz Barriga y Hernández, 2010), adaptadas a los géneros correspondientes trabajados en el curso-taller. Este recurso tiene como propósito fomentar principalmente la autorregulación del proceso de planificación de cada género, tomando como base el propósito, la audiencia y la estructura del género a escribir (ver Anexos).

La sección referente al propósito, responde a cuestionamientos tales como cuál es el propósito de la escritura del texto, qué es lo que se quiere escribir con base a la temática y qué es lo que se quiere conseguir con el escrito. En la audiencia, se retoman las características que tendrá la misma, lo que se supone que saben o no los lectores del tema y lo que se quiere enfatizar para que el público preste mayor atención. La última sección se refiere a las partes que se desarrollarán en el escrito, el tipo de texto y vocabulario que se utilizará, así como los subtítulos que se emplearán para orientar al lector.

❖ Ejemplos de textos académicos científicos

Se utilizaron distintos ejemplos que ilustran los géneros discursivos trabajados en el curso-taller (monografías, ensayos científicos y proyectos de investigación). Cada texto ejemplar fue seleccionado como representativo de cada género procurando que tuviera una extensión adecuada para su lectura e interpretación en las sesiones. Los textos fueron naturales con temas referentes a la carrera de Psicología.

❖ Cuestionario final del taller de escritura académica

Se elaboró un pequeño cuestionario de 5 ítems con distintos propósitos:

- a) Conocer los aprendizajes logrados por los estudiantes durante su participación en el curso-taller.
- b) Conocer en qué medida se cumplieron las expectativas de los estudiantes en cuanto al curso-taller impartido.
- c) Reflexionar acerca de qué tanto pueden servir este tipo de cursos para la formación académica y profesional de los estudiantes.
- d) Saber de qué manera favoreció realizar actividades de escritura para el aprendizaje de los géneros discursivos tratados en el curso-taller.
- e) Reflexionar acerca de la importancia del trabajo colaborativo en las actividades realizadas en el curso-taller.

❖ Entrevista

Se diseñó una entrevista semi-estructurada para ser aplicada a una muestra pequeña de alumnos participantes. El guion estuvo conformado por 13 preguntas referentes al curso-taller impartido: opinión y utilidad sobre el mismo, aprendizajes específicos logrados, facilidad y dificultad de los temas. (Ver Anexos).

Esto con el propósito de conocer cómo eran sus prácticas de escritura y qué tanto cambiaron a partir de su participación en el curso-taller, así como reflexionar acerca de qué tan importante es implementar este tipo de cursos durante la formación académica y profesional.

❖ 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.

4.8 Procedimiento

Se realizó un curso-taller para el desarrollo de habilidades de escritura de textos con un grupo de 10 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM. Su duración fue de 30 horas efectivas de trabajo, las cuales fueron divididas en 10 sesiones (3 horas por sesión) diarias. El curso se impartió como una actividad intersemestral y fue registrado oficialmente ante la institución otorgante.

Como ya se ha comentado, un propósito inicial fue que los alumnos trabajaran de modo directo con los escritos académicos propios de la carrera de Psicología, los cuales son las monografías científicas, los ensayos científicos y los proyectos de investigación, cada uno de los cuales involucra el empleo de los tipos de textos expositivo y argumentativo.

Un segundo propósito central en el curso-taller consistió en el apoyo sistemático que se dio a los alumnos para conceptualizar y practicar los tres subprocesos implicados en la composición escrita: la planificación, la textualización y la revisión.

A lo largo de las 10 sesiones se entremezclaron estos dos propósitos mencionados, de modo que los alumnos participantes tuvieron la oportunidad de planificar, textualizar y revisar cada uno de los géneros de escritura científica ya mencionados. A continuación se describe una de las diez sesiones de trabajo durante el curso-taller (para ver las sesiones completas, ver Anexos).

Sesión	Objetivo	Actividades o Procedimientos	Tiempo	Materiales	Evaluación
2	Se identificarán los conocimientos previos y las expectativas en relación con la monografía, por medio del Cuadro C-Q- A. Se expondrán las características de una monografía por medio de una presentación PPT. Los participantes	- Tolerancia para entrada al salón	15 min		
		- Uso del "Cuadro C-Q-A" <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación del formato C-Q para reflexionar sobre la temática y sus expectativas sobre la misma. 	30 min	Formatos "Cuadro C-Q-A"	Hojas con el Cuadro C-Q-A
		- Presentación del tema: Monografías <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición con apoyo de una presentación PPT sobre qué son y qué partes conforman a la monografía. 	30 min	Proyector Computadora Pizarrón Plumones	Preguntas abiertas
		- Descanso	15 min		
		- Presentación del ejemplo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura del ejemplo por parte de los participantes. ▪ Identificación de las partes de la monografía y sus 	30 min 15 min	Ejemplos de monografía.	Subrayado de las partes de la monografía

	<p>utilizarán el ejemplo proporcionado, para identificar las características de la monografía.</p> <p>Los participantes se reunirán para elegir un tema para desarrollar en las siguientes sesiones.</p>	<p>características.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de equipos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formarán equipos de 3 participantes cada uno. ▪ Elección del tema que escribirán 	<p>15 min</p> <p>15 min</p>		
--	--	--	-----------------------------	--	--

Descripción de una sesión del curso-taller. Elaboración propia

Evaluación inicial

En la primera sesión del curso-taller se aplicaron los cuestionarios de evaluación de subprocesos y el de evaluación de los géneros académicos, para indagar sobre los conocimientos previos que los estudiantes poseían acerca de dichos temas. La aplicación de cada uno de ellos fue de forma individual.

Sesiones de entrenamiento

Posteriormente se llevaron a cabo ocho sesiones de entrenamiento para promover los subprocesos de la composición; para tal efecto, se trabajó por medio de ciclos de modo que los subprocesos pudieran ser conceptualizados, reflexionados y practicados con cada uno de los textos académicos.

Parte importante dentro de cada ciclo, fue el uso de los recursos adicionales que apoyaron el entrenamiento, tales como los cuadros C-Q-A y las hojas para pensar. Igualmente fueron importantes los textos ejemplares pre-seleccionados para su discusión con los participantes y el uso de diapositivas explicadas por la encargada del curso-taller.

En todo momento se trabajó frente a los participantes ayudando a esclarecer las posibles dudas que pudieran tener los alumnos en cada momento del entrenamiento.

Evaluación final

Al término del curso-taller se realizó una evaluación sumativa, con la que se conoció el nivel de conocimientos adquiridos durante las sesiones trabajadas, aplicando la misma evaluación diagnóstica.

Igualmente, se aplicó un cuestionario final con el que se conoció qué tan útil resultó para los estudiantes haber participado en el curso-taller impartido.

Finalmente, se audio-grabaron entrevistas con algunos participantes con el propósito de conocer a profundidad cómo escribían y cómo lo hacen a partir de su participación en el curso-taller, así como su opinión acerca de éste.

CAPÍTULO 5

Análisis de resultados

La propuesta que se presenta en este trabajo se ha desarrollado de tal forma que busca responder a las necesidades de alfabetización académica de la comunidad de referencia a la que se dirige, y al mismo tiempo, se ha planteado de modo tal que salvaguarde las problemáticas de la transferencia de las habilidades de escritura y la exclusión de tareas artificiales no relacionadas con las que ellos realizan regularmente sus actividades escolares.

En este capítulo, se presentan los resultados de las dos secciones de la aplicación del cuestionario “Cómo redactas”, comenzando por la primera basada en la identificación de las actividades que los estudiantes realizan antes, durante y después de escribir textos, referentes a los subprocesos para la composición escrita (planificación, textualización y revisión). La segunda sección del cuestionario está basada en la indagación de conocimientos que los estudiantes poseen sobre los componentes específicos (estructura) de los géneros académicos más utilizados en la Facultad de Psicología.

Posteriormente se reportan los resultados obtenidos de los textos producidos por los estudiantes sobre los géneros académicos (monografía, ensayo y reporte de investigación) trabajados, basados en rúbricas específicas para evaluar cada uno de ellos. Finalmente para complementar lo anterior, se presentan fragmentos de las entrevistas realizadas a algunos estudiantes sobre su experiencia en el curso-taller, así como la importancia que tuvo éste para su desarrollo profesional.

5.1 Cuestionario “Cómo redactas”

Los resultados obtenidos de la primera sección del cuestionario fueron analizados estadísticamente a través de la prueba *t* de Wilcoxon para muestras relacionadas con comparaciones antes y después de las sesiones del curso-taller, debido a la naturaleza de los datos (muestras pequeñas y escala nominal). A continuación se

presentan los resultados con diferencias significativas de dicho cuestionario en las evaluaciones pre y post referentes a los ítems de opción múltiple, que se consideran de mayor relevancia para atender a la pregunta de investigación básica.

Planificación

Como se recordará, la sección “Planificación” del cuestionario hace referencia a una serie de preguntas relativas a la manera en que se organizará el escrito, es decir el título que llevará, los objetivos del texto, los subtemas a desarrollar, el tipo de vocabulario a emplear de acuerdo a los posibles lectores, así como las principales fuentes bibliográficas que se revisarán para la elaboración del texto.

En lo referente a los reactivos que permiten identificar este subproceso de la composición escrita, en la situación “Buscar modelos” el dato obtenido en una primer evaluación fue de 50 puntos de 60, mientras que en la evaluación final fue de 58 puntos, mostrando una diferencia significativa de $Z = -2.000$, $p < .037$ indicando que los participantes mejoran en su disposición a buscar y leer textos parecidos al que escribirán antes de redactar, después de la experiencia del taller.

En cuanto a la situación “Pensar en mis lectores” el puntaje inicial fue de 36 contra un final de 54, obteniendo una diferencia significativa de $Z = -2.121$, $p < .019$, haciendo referencia a que después del taller, los participantes piensan constantemente a los lectores de su texto durante todo el proceso de redacción y no sólo en las ideas que quieren comunicar.

Para la situación “Hacer planes y esquemas y modificarlos”, el puntaje inicial fue de 24, indicando que no hacen planes o esquemas del texto pues les basta sólo una “idea mental” para comenzar a redactar, sin embargo esta afirmación cambió en la evaluación final ya que con 52 puntos los participantes confirman que realizan varios esquemas y planes del texto que modifican mientras escriben atendiendo a las ideas que van surgiendo; lo anterior conlleva a una diferencia significativa de $Z = -2.739$, $p < .000$.

Textualización

Para elaborar un texto, es necesario escribir y reescribir ideas de maneras distintas las veces que sean necesarias y haciendo borradores, tomando en cuenta los puntos integradores de la planeación previa del escrito.

En lo referente a los reactivos que permiten identificar este subproceso de la composición escrita en la situación “Hacer borradores”, en la evaluación inicial el puntaje resultante fue de 42 puntos mostrando una diferencia significativa de $Z = -2.449$, $p < .005$, contra la evaluación final con 56 puntos, reflejando que los participantes realizan borradores de su texto que modifican varias veces basándose en la planeación del escrito, respetando sus objetivos.

En cuanto a la situación “Escribir una idea de maneras diferentes”, el puntaje inicial fue de 48 puntos, mientras que el puntaje en la evaluación final fue de 56, logrando una diferencia significativa de $Z = -2.000$, $p < .037$, dirigida hacia la redacción de una idea de maneras distintas frecuentemente, atendiendo el cambio de palabras, puntos de vista, tono, etc.

Supervisión

Este subproceso está muy ligado al anterior (Textualización), ya que hace referencia a la constante revisión de lo que se va escribiendo de tal manera que se logren los objetivos planteados al inicio. Como puede notarse, la composición escrita no es un proceso lineal sino recursivo, ya que incluso en este subproceso pueden hacerse modificaciones en la Planificación si es necesario y entonces, reescribir las ideas.

Para los reactivos que permiten identificar este subproceso de la composición escrita, en la situación “Leer mientras se escribe” en la evaluación inicial se obtuvieron 42 puntos contra la evaluación final con 54, resultando una diferencia significativa de $Z = -2.121$, $p < .024$, ya que los participantes mencionaron que de hacer pocas pausas para leer lo escrito, ahora lo hacen varias veces para leer cada fragmento y supervisar que se estén cumpliendo sus objetivos.

Análisis de las respuestas

Por lo que se refiere a las explicaciones que los estudiantes dieron acerca del porqué o el cómo suelen realizar dichas actividades, se presentan tablas de categorías por subproceso basadas en las respuestas obtenidas por ellos mismos (estrategia inductiva), de las cuales se analizarán las que se encuentran sombreadas, es decir, las más significativas.

Para el subproceso de *Planificación* (tabla 5.1), el 50% de los participantes escribían sin considerar a los lectores de su texto, teniendo como respuesta inmediata el olvido de sus ideas al momento de redactar; asimismo, sólo el 10% modificaba su lenguaje con base en ellos. Sin embargo, después del curso-taller ya sólo el 10% no consideraba a sus lectores y el 40% modificaba su lenguaje de acuerdo a ellos con el objetivo de que su escrito fuera entendible, sin perder la idea central de éste.

También, en éste mismo subproceso, el 30% de los participantes no sabía hacer planes o esquemas antes de escribir un texto, un 50% no los realizaban debido a que perdían tiempo y olvidaban las ideas que querían plasmar. El 10% sabía que hacer planes y esquemas ayudaba a organizar la estructura del texto y otro 10% mencionó que ayudaba a sintetizar información. En cambio, en el posttest estas cifras cambiaron, ya que todos los participantes conocían el objetivo de realizar planes y esquemas y sabían hacerlos. Esta vez, los estudiantes fueron más conscientes de la utilidad de estos, pues de un 10%, subieron a un 50% y 40% respectivamente.

SUBPROCESO	ACTIVIDAD	CATEGORÍAS	PRE	POST
Planificación	Buscar modelos	1. Para darme una idea rápida.	70%	70%
		2. Para conocer el formato/estructura.	20%	30%
		3. No busco modelos	10%	0%
	Pensar en mis lectores	1. Escribo sin considerar a mis lectores.	50%	10%
		2. Modifico mi lenguaje con base en mis lectores.	10%	40%
		3. Para dar coherencia a mi texto.	40%	50%
	Hacer planes y esquemas y modificarlos	1. No sé hacerlos.	30%	0%
		2. Para organizar la estructura del texto.	10%	50%
		3. No los realizo, pierdo tiempo y olvido mis ideas.	50%	0%
		4. Ayudan a sintetizar la información.	10%	40%
		5. Utilizo la “hoja para pensar”.	0%	10%

Tabla 5.1. Categorías sobre el por qué y el cómo realizan diversas actividades para escribir un texto en el subproceso Planificación. Elaboración propia.

En lo que corresponde al subproceso de *Textualización* (Tabla 5.2), el 40% de los participantes mencionó que tenía dificultad para seguir los pasos principales en la escritura, es decir, generar y ordenar ideas, escribirlas y revisarlas. Obteniendo en el postest un cambio significativo ya que, como puede observarse en la tabla, no se reportan participantes con éste tipo de dificultades.

Otro aspecto a considerar es que el 80% de los estudiantes escriben de maneras diferentes de acuerdo al tipo de trabajo y de lectores, pues anteriormente sólo el 40% lograba realizarlo. También, el 60% realiza borradores debido a que los consideran útiles para una mejor comprensión, cuando anteriormente era sólo el 10% el que los realizaba.

SUBPROCESO	ACTIVIDAD	CATEGORÍAS	PRE	POST
Textualización	Escribir en circunstancias diferentes	1. Dificultad para seguir los pasos.	40%	0%
		2. Depende del tipo de trabajo y lectores.	40%	80%
		3. Dificultad para diferenciar los tipos de textos.	10%	0%
		4. Realizo esquemas y modifíco.	10%	20%
	Hacer borradores	1. No los realizo, pierdo tiempo.	10%	0%
		2. Son útiles para una mejor comprensión.	10%	60%
		3. Agrego ideas y después mejoro la redacción.	70%	40%
		4. Para dar coherencia y estructura al texto.	10%	0%
	Escribir una idea	1. Para dar sentido al texto.	10%	20%
		2. Permite modificar el texto y hacer más claras las ideas.	80%	70%
		3. Otras.	10%	10%

Tabla 5.2. Categorías sobre el por qué y el cómo realizan diversas actividades para escribir un texto en el subproceso Textualización. Elaboración propia.

En cuanto al subproceso de *Supervisión* (Tabla 5.3), también hubo cambios significativos, ya que el 30% de los participantes no consultaban manuales. Posteriormente el 70% lo hace con la idea de que es útil para la mejora de su redacción.

SUBPROCESO	ACTIVIDAD	CATEGORÍAS	PRE	POST
Supervisión	Buscar ideas al principio	1. Escribo y modifico para su mejor comprensión.	60%	60%
		2. Trato de explicarme lo más que pueda, utilizando el lenguaje adecuado.	30%	40%
		3. Otras.	10%	0%
	Leer mientras se escribe	1. Lectura general al final.	30%	0%
		2. Reviso que mi texto tenga sentido.	30%	50%
		3. Leo al finalizar cada párrafo y hago modificaciones si es necesario.	20%	40%
		4. No leo, pierdo tiempo y la idea.	20%	10%
	Consultar manuales	1. Para no tener errores ortográficos y gramaticales.	40%	10%
		2. Para saber cómo se escriben palabras desconocidas.	20%	20%
		3. No consulto manuales.	30%	0%
		4. Para mejorar redacción.	10%	70%

Tabla 5.3. Categorías sobre el por qué y el cómo realizan diversas actividades para escribir un texto en el subproceso Supervisión. Elaboración propia.

Finalmente, en el subproceso de *Revisión* (Tabla 5.4), puede notarse que no hubo cambios ya que los estudiantes aseguran la importancia que tiene el revisar forma y contenido, así como ortografía al momento de plantear sus ideas.

SUBPROCESO	ACTIVIDAD	CATEGORÍAS	PRE	POST
Revisión	Revisar la forma y el contenido	1. Reviso forma y contenido.	70%	70%
		2. Planteo mis ideas claramente para no perder el sentido.	10%	10%
		3. Reviso ortografía.	20%	20%

Tabla 5.4. Categorías sobre el por qué y el cómo realizan diversas actividades para escribir un texto en el subproceso Revisión. Elaboración propia.

5.2 Cuestionario sobre Géneros Académicos

Este cuestionario intenta reflejar los conocimientos definatorios que los estudiantes tenían acerca de los géneros académicos, así como la estructura de cada uno de ellos. El análisis plantea una comparación antes y después del desarrollo del curso-taller impartido; para ello se muestran las siguientes tablas basadas en las características y la estructura que cada género académico posee, (en el que 0 significa que el participante no mencionó esa característica, y 1 significa lo contrario, es decir, que sabe que esa característica es parte de los géneros académicos trabajados en el curso-taller).

Conceptualización de la monografía

El primer género académico revisado fue la monografía, texto que en la evaluación inicial varios estudiantes respondieron no saber qué es ni qué partes la componen (ver tabla 5.5), incluso hubo respuestas haciendo referencia a “*las monografías de la papelería*”. Así, esta tabla denota la pobreza de la definición y estructura de los participantes respecto de este género.

CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consulta de fuentes bibliográficas sobre un tema	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1
Selección de información sobre un tema	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
PARTES QUE LA COMPONEN										
Título	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1
Presentación del tema	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0
Propósito	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Exposición ordenada de información	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1
Conclusiones	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1
Bibliografía	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1

Tabla 5.5. Respuestas obtenidas durante la evaluación inicial sobre la definición y estructura de una monografía académica. Elaboración propia.

No obstante, su respuesta cambió después de haber trabajado durante el curso-taller observándose una mejoría, ya que en la evaluación final reportaron una

definición más completa sobre éste género académico, pues la mayoría mencionó, como una definición prototípica, que la monografía académica “*es un texto expositivo que pretende demostrar lo que se conoce acerca de un tema, consultando y seleccionando diversas fuentes bibliográficas para su elaboración*”. En lo referente a su estructura, gran parte de los participantes coincidieron en que “*se compone de una introducción en la cual se presenta el tema que se abordará, seguida del desarrollo y conclusiones del mismo, para finalizar con las fuentes bibliográficas consultadas*”, (ver tabla 5.6).

CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Texto expositivo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pretende demostrar lo que se conoce acerca de un tema	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
Consulta de fuentes bibliográficas sobre un tema	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Selección de información sobre un tema	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
PARTES QUE LA COMPONEN										
Título	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1
Presentación del tema	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Propósito	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1
Exposición ordenada de información	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
Conclusiones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Bibliografía	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1

Tabla 5.6. Respuestas obtenidas durante la evaluación final sobre la definición y estructura de una monografía académica. Elaboración propia.

A pesar de los avances que se obtuvieron respecto a la monografía académica, los participantes afirmaron en las entrevistas realizadas al finalizar el curso-taller, que este género académico fue el más difícil de realizar por diversas razones, por ejemplo:

Estudiante 1: “...no la conocía, entonces es difícil elaborar algo que no conoces y una vez que la conoces requieres de práctica para poder hacerlo bien...”

Estudiante 4: “...hay confusión acerca de una monografía de la papelería...”;

Estudiante 8: “...necesitas buscar muchas fuentes diferentes y a pesar de eso no puedes poner lo que tú consideras, es mucho leer y organizar esos textos para hacer uno solo”.

Conceptualización del ensayo

El siguiente género académico revisado fue el ensayo académico, en el cual se encontraron diversas respuestas en la evaluación inicial, por ejemplo: “texto en el que se expresan ideas sobre un tema, haciendo uso de palabras propias”, “texto parecido al proyecto de investigación”, “análisis exhaustivo de un tema”, “opinión acerca de un tema”, entre otras. Además mencionaron que las partes que lo componen son una introducción, un desarrollo y conclusiones, como puede notarse, al igual que la monografía académica, las respuestas en esta evaluación inicial fueron muy breves (ver tabla 5.7).

CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Texto expositivo y argumentativo	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
Busca convencer al lector sobre alguna postura	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
Uso de argumentos y contraargumentos	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0
PARTES QUE LO COMPONEN										
Título	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0
Discusión (argumentos y contraargumentos)	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Conclusiones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 5.7. Respuestas obtenidas durante la evaluación inicial sobre la definición y estructura de un ensayo académico. Elaboración propia.

Como puede observarse, aunque los participantes tenían una idea general sobre la definición de un ensayo académico, no existía una estructura clara de éste género, sin embargo estas respuestas fueron modificadas por los participantes en la evaluación final, ya que las definiciones que reportaron fueron más completas al

mencionar como definición prototípica, que un ensayo académico es un “*texto argumentativo que intenta persuadir/convencer al lector sobre alguna postura de un tema haciendo uso de argumentos y contra-argumentos sólidos*”, en lo referente a su estructura puntualizaron lo siguiente: “*en la introducción se menciona el tema y la tesis a defender, para que en el desarrollo del texto se incluyan los argumentos y contra-argumentos y poder finalizar con las conclusiones reiterando la tesis defendida y las referencias bibliográficas consultadas para respaldar los argumentos expuestos*”, (ver tabla 5.8).

CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Texto expositivo y argumentativo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Busca convencer al lector sobre alguna postura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Uso de argumentos y contraargumentos	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PARTES QUE LO COMPONEN										
Título	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1
Presentación de la tesis	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1
Discusión (argumentos y contraargumentos)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Conclusiones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Bibliografía	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0

Tabla 5.8. Respuestas obtenidas durante la evaluación final sobre la definición y estructura de un ensayo académico. Elaboración propia.

Cabe mencionar que el ensayo académico, de acuerdo con las entrevistas realizadas a los participantes, fue el género más fácil de elaborar por ser un escrito “libre”:

Estudiante 6: “...es más libre, pero tiene cierta rigidez porque tienes que argumentar con bases sólidas a pesar de que sea tu punto de vista y también saber contra-argumentar.”,

Estudiante 10: “...de esa forma puedes expresar lo que tú piensas fundamentando, esa es la parte difícil, pero si tú tienes una idea y conoces un tema es más fácil organizar el texto.”

Conceptualización del proyecto de investigación

El último género académico trabajado en el curso-taller fue el proyecto de investigación, en el que también hubo cambios en cuanto a las definiciones dadas por los estudiantes.

En la evaluación inicial mencionaron que *“es una recopilación de ideas para generar otras nuevas”, “es una investigación profunda sobre un tema basada en un problema que se lleva a cabo mediante el método científico y se formulan hipótesis que se confirman o rechazan de acuerdo a lo investigado”,* entre otras. Respecto a las partes que lo componen, indicaron principalmente la introducción, hipótesis, materiales, resultados y conclusiones, (ver tabla 5.9).

CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propone una investigación basada en un problema o pregunta	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
Uso del método científico	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1
PARTES QUE LO COMPONEN										
Introducción	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Hipótesis	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
Materiales	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0
Resultados	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
Conclusiones	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1

Tabla 5.9. Respuestas obtenidas durante la evaluación inicial sobre la definición y estructura de un proyecto de investigación. Elaboración propia.

Como ya se mencionó, en la evaluación final se reflejó un cambio en sus respuestas, ya que contemplaban más elementos en sus definiciones, por ejemplo mencionaron que *“es un texto expositivo-argumentativo, con el objetivo de responder a una pregunta de investigación a través de una metodología tomando en cuenta la población”.* En cuanto a su estructura, notaron la importancia de considerar un *“título apropiado a su investigación, una introducción, un problema o pregunta de investigación, objetivos, justificación, participantes, metodología, posibles resultados y conclusiones”,* (ver tabla 5.10).

CARACTERÍSTICAS	PARTICIPANTES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Texto expositivo y argumentativo	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	
Propone una investigación basada en un problema o pregunta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Estilo cuantitativo y cualitativo	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	
Uso del método científico	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
PARTES QUE LO COMPONEN											
Título	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	
Resumen	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	
Introducción	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Problema/Pregunta	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Objetivos	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	
Justificación	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	
Método	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Resultados	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Discusión y conclusiones	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	
Bibliografía	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	

Tabla 5.10. Respuestas obtenidas durante la evaluación final sobre la definición y estructura de un proyecto de investigación. Elaboración propia.

Es importante mencionar que a pesar de que se percibió una mejora en cuanto a la definición y estructura de éste género, algunos participantes comentaron durante la entrevista que realizar un proyecto de investigación se tornó complicado por la especificidad de cada parte de éste texto.

5.3 Evaluación de textos producidos por los participantes

Como ya se mencionó anteriormente, una de las tareas encomendadas durante las sesiones del curso-taller fue realizar un texto de cada género académico revisado, por equipo. Esta actividad fue crucial durante el desarrollo del trabajo, ya que llevar a la práctica los conocimientos teóricos adquiridos es la mejor manera de saber en qué medida fue comprendida la información proporcionada, así como identificar los elementos en los que se requiere más apoyo para la adecuada

elaboración del escrito. Cabe señalar que se supervisó a cada equipo durante la elaboración de sus trabajos, para posteriormente ser evaluados mediante rúbricas específicas para cada género académico, mismas que se anexan en esta investigación (ver Anexos). También se utilizaron recursos como “Hojas para pensar” (ver Castelló, 2007; Díaz Barriga y Hernández, 2010), adaptadas a cada tipo de texto como apoyo para la autorregulación del proceso de planificación de los escritos de los estudiantes (ver Anexos). Durante el curso-taller se elaboró un texto de cada género académico por equipo, todos referentes a temas propios de diversas áreas de la Psicología.

A continuación se presentan cuadros comparativos basados en las rúbricas ya mencionadas, que tiene como objetivo reflejar los puntajes obtenidos por equipo en cada uno de sus textos elaborados, así como conocer en qué nivel se encuentran los participantes después de haber trabajado en el curso-taller, y saber cuáles son las dificultades que presentan para elaborar los géneros académicos revisados (ver Cuadros 5.1, 5.2 y 5.3).

Observando el cuadro 5.1, referente a la *monografía académica*, puede notarse que la mayoría de los equipos lograron una buena producción a pesar de que en la evaluación inicial mencionaron no tener conocimiento acerca de éste género académico, siendo el equipo 2 el que obtuvo el puntaje más alto (14 de un máximo de 21 puntos), posicionándose en el Nivel Practicante.

	Introducción			Adecuación del discurso			Exposición de ideas			Fuentes de información			Contenido			Aporte			Conclusiones			Total	
	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E		
Equipo 1	X				X			X		X				X		X				X			11
Equipo 2		X			X			X			X			X			X				X		14
Equipo 3	X				X		X		X				X		X				X				8
Equipo 4	X				X			X		X			X		X						X		12

Cuadro 5.1. Puntaje por equipos en la elaboración de una Monografía; en donde **A= Aprendiz (1 pts.)**, **P= Practicante (2 pts.)**, y **E= Experto (3 pts.)**. **PUNTAJE MÁXIMO: 21 PTS.** Elaboración propia.

También se muestra que las dificultades que presentaron la mayoría de los participantes en éste género, más que conceptuales o estructurales, fueron personales es decir la manera en cómo redactan (en este caso una introducción), no tienen claros los objetivos de su escrito e incluso el aporte de cada uno de ellos al tema. Sin embargo, también puede observarse que utilizan un vocabulario variado considerando a sus lectores y una buena organización de ideas con información significativa del tema trabajado.

En cuanto al *ensayo académico*, se refleja en el cuadro 5.2 que el puntaje más alto fue el del equipo 4 con 15 puntos de un máximo de 24, posicionándolo en el Nivel Practicante, nuevamente. Notando como la mayor dificultad en todos los equipos, el no tener suficientes fuentes de información actualizada, así como el rescatar todo su escrito en una conclusión confirmando su tesis propuesta al inicio del texto. Es importante mencionar también que en algunos equipos el cuerpo argumentativo utilizado no es tan variado, es decir utilizan pocos tipos de argumentos (de autoridad, de ejemplificación, de tipo empírico, de tipo racional) que provocan que su tesis sea poco apoyada y por tanto que no se logre el objetivo de un ensayo académico. No obstante, quizá a que los participantes consideran al ensayo académico como un texto más “libre” hay una buena adecuación del discurso, un vocabulario variado y una tesis estructurada que involucra ideas claras y relacionadas con el tema trabajado.

	Introducción			Adecuación del discurso			Tesis a defender			Cuerpo argumentativo			Fuentes de información			Contenido			Aporte			Conclusiones			Total
	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	
Equipo 1		X			X			X			X		X				X			X		X			14
Equipo 2		X			X		X			X			X				X		X			X			11
Equipo 3		X			X			X		X			X				X		X			X			12
Equipo 4		X			X			X			X		X				X			X			X		15

Cuadro 5.2. Puntaje por equipos en la elaboración de un Ensayo; en donde **A= Aprendiz (1 pto.)**, **P= Practicante (2 pts.)**, y **E= Experto (3 pts.)**. **PUNTAJE MÁXIMO: 24 PTS.** Elaboración propia.

Por último, el cuadro 5.3 presenta los puntajes obtenidos en la elaboración de un *proyecto de investigación*, recordemos que para este género académico se organizaron sólo tres equipos de trabajo, siendo el equipo 1 el más alto en puntos (10 de 15 puntos como máximo). También se muestra que la metodología es un punto que presenta dificultad de realizar para los participantes, ya que aunque está definido el problema o pregunta de investigación, el diseño no está claro, por tanto las ideas presentadas tienen poca relación o no son tan relevantes. Sin embargo, de acuerdo con los participantes el proyecto de investigación es un género académico con puntos más específicos y por tanto más complicado de realizar, por tal motivo ellos se dan a la tarea de buscar diversas fuentes de información actualizadas que puedan contribuir de manera favorable a su investigación.

	Introducción			Metodología			Fuentes de información			Contenido			Posibles resultados			Total
	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	A	P	E	
Equipo 1		X			X			X			X			X		10
Equipo 2		X		X				X		X				X		8
Equipo 3		X		X				X		X			X			7

Cuadro 5.3. Puntaje por equipos en la elaboración de un *Proyecto de investigación*; en donde **A= Aprendiz (1 pts.)**, **P= Practicante (2 pts.)**, y **E= Experto (3 pts.)**. **PUNTAJE MÁXIMO: 15 PTS.** Elaboración propia.

Como puede observarse, así como hubo dificultades que se presentaron a lo largo de la elaboración de los textos, también hubo mejoras, por tanto el estatus de los participantes en la evaluación de los productos realizados oscila entre las características de un aprendiz y un practicante (ver Figura 5.1).



Figura 5.1. Resultado de acuerdo a puntuación para cada género académico. Elaboración propia.

Esto puede atribuirse al poco tiempo de práctica con el que se contó para el desarrollo del curso-taller y por tanto a la falta de práctica de escritura de cada género, así como a la falta de actividades que involucran los subprocesos de la escritura (planificación, textualización y revisión) en las tareas encomendadas por los docentes, que en este trabajo se plasmaron en las “hojas para pensar”, herramienta que fue muy útil para los participantes al momento de planificar cada uno de sus textos. Sobre estas últimas, los participantes ofrecieron comentarios que reconocen su utilidad:

Participante 1: *“Son muy útiles en el proceso de planeación del texto y para organizar las ideas es mucho más fácil si tienes esas ideas bien entendidas...”*

Participante 5: *“Te dan una definición de lo que quieres escribir y del producto que vas a obtener, es como una visión...”*

Participante 9: *“Te da una guía de toda la estructura para realizar tu texto de una forma coherente...no tienes tus ideas revueltas...”*

Participante 10: *“Te ayudan a ubicarte en un contexto para saber cuál es tu objetivo y audiencia.”*

Es importante mencionar que realizar éste tipo de actividades es trascendental durante la formación profesional ya que la mayoría de las veces los estudiantes escriben sus textos sin un objetivo en particular, o sin saber exactamente cuál es la estructura de cada género académico. En torno a esto, los participantes comentaron:

Participante 2: *“Es la primera vez que tomo un curso como éste, yo realizaba mis trabajos como tenía entendido sin saber que estaba confundido en muchas cosas... Es muy importante porque es una actividad que vamos a hacer durante toda la carrera, porque es básicamente lo que hacemos: leer y producir textos, mientras más cursos de este tipo haya*

será más fácil para nosotros y podremos pasar por esta carrera de una mejor manera.”

Participante 4: *“No había tomado un curso como éste, realizaba mis tareas como lo que entendía por cada cosa, y los profesores no te hacen una retroalimentación. Sí es importante que existan cursos como éste porque no los hay... los maestros no se fijan, no los toman en cuenta a veces...”*

Participante 7: *“No había tomado un taller como éste, sólo los que se refieren más a la gramática... Yo realizaba mis trabajos preguntando sobre los géneros, no preguntaba a los profesores porque te dicen algo muy vago y te confunden. Es muy importante sobre todo en los primeros semestres que se den estos talleres, porque llegas a un nivel más avanzado y los errores que puedas tener ya no son aceptables...”*

Capítulo 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta sección, muestra algunas aportaciones y conclusiones que surgen a partir de la experiencia obtenida al impartir el curso-taller extracurricular de composición de textos propios de la Facultad de Psicología de la UNAM (monografía académica, ensayo académico y proyecto de investigación). Para lograr los fines ya mencionados, se retoman algunos aspectos orientándose hacia la discusión del tema central.

Como se ha insistido a lo largo de esta investigación, la lectura y la escritura son actividades que pasan desapercibidas en el nivel de educación superior universitaria, por la creencia de que son habilidades generales que se aprenden en niveles básicos de educación. Si bien es cierto que se debe aceptar que su enseñanza inicia en estos niveles, también es cierto que aún en la universidad los estudiantes presentan dificultades al momento de escribir, ya que la mayoría de las tareas solicitadas van dirigidas a la composición de textos, mismos que sólo forman parte de una evaluación de aprendizaje de contenidos, en las que los estudiantes plasman los conocimientos de otros, más que como una forma de desarrollar una escritura reflexiva o epistémica permitiendo la comprensión y elaboración de ideas propias (Ruiz, 2009).

Como se sabe, los docentes se remiten a solicitar escritos sobre algún tema de su disciplina (en su mayoría ensayos, aunque también resúmenes, monografías y otros) sin proporcionar el apoyo necesario siquiera para tener una definición compartida de cada uno de ellos, y en la mayoría de las ocasiones dando por hecho que los estudiantes saben cómo hacerlos. No cabe duda, como consigna Carlino (2007) que las prácticas de lectura como de escritura en la educación superior son omnipresentes, y se tiene muchas veces la creencia de que éstas son la simple prolongación de habilidades aprendidas en niveles básicos de educación y por tanto, motivo por el cual se menosprecia su enseñanza en las cátedras porque se considera que son parte de las habilidades que ellos ya deben

poseer y por tanto, se espera que los alumnos las lleven a cabo por su cuenta de modo satisfactorio.

Por lo contrario, se sabe de acuerdo con lo que sabemos de los estudios de Literacidad Académica desarrollados en los últimos veinte años (Street, 2004 y 2008), que cuando los estudiantes ingresan a una comunidad académica, se enfrentan a prácticas letradas diferentes a las que ellos estaban acostumbrados hasta el ciclo de bachillerato; es decir, se encuentran con prácticas de literacidad situadas, propias de la comunidad a la que ellos han ingresado, es por ello que las habilidades aprendidas en la educación básica no son suficientes para resolver los requerimientos específicos de leer y escribir que son necesarios en estas disciplinas para participar activamente en ellas (Cassany y Morales, 2009).

Frente a esta problemática las instituciones universitarias de nuestro contexto, carecen de una respuesta apropiada y pertinente. Lo más común es que no la atienden porque simplemente la desconocen; no alcanzan a tomar conciencia de esta situación porque la investigación hasta hace unos años, no parecía plantearse nada al respecto debido a que las preguntas de investigación consignadas hasta entonces, simplemente no permitían hacerlo. Tuvieron que venir a abrir brecha en esta dirección los estudios sobre nueva literacidad (Street, 2004), al demostrar la relación existente entre los contextos disciplinarios y las prácticas de literacidad que ellos legitiman. También ante esta situación, los estudiantes se muestran sensibles a ella y por lo general expresan la necesidad e importancia de formación en este sentido, haciendo énfasis en la falta de apoyo por parte de los docentes o de las instituciones para el desarrollo de escritura académica, y especialmente de los aspectos procesuales relativos a saber cómo planificar, textualizar y revisar sus escritos, así como la importancia de una retroalimentación constante dirigida a un mayor aprendizaje de la disciplina (Hernández y Rodríguez, 2013). Como se sabe, en universidades estadounidenses, canadienses y australianas para responder a esta problemática han desarrollado propuestas pedagógicas amplias e interesantes que sitúan a la literacidad académica como parte fundamental de la formación que reciben los

estudiantes (p. ej. la “*escritura a través del currículo*” EAC, o la “*escritura en las disciplinas*”, EED) (Carlino, 2008). Ambas propuestas, pese a tener ciertas diferencias que por el momento no se detallaran en esta sección, comparten un planteamiento que podría llamarse integrado al currículo o infusionado (Díaz Barriga y Hernández, 2010) el cual consiste en enseñar las competencias de escritura al mismo tiempo que se enseñan los contenidos curriculares, postura que en la actualidad se acepta como la más deseable en la enseñanza de competencias estratégicas (la escritura como herramienta para comunicarse y para aprender, lo es) si se quieren obtener los mejores resultados en los alumnos.

Además, otro punto importante dentro de la enseñanza de la escritura en el nivel superior, es la enseñanza de los géneros académicos empleados dentro de la comunidad de referencia, ya que esto posibilita que los estudiantes se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas a través de tareas que involucren la comprensión y composición de textos resaltando los aspectos estructurales y funcionales de cada uno de ellos, así como el tipo de vocabulario que debe emplearse ya que como menciona Camps (1997), aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas.

Por lo anterior, de acuerdo con lo señalado en los párrafos anteriores se consideraría necesario que los docentes contaran con un conocimiento apropiado acerca de las prácticas de escritura de los alumnos y de los géneros discursivos utilizados en su disciplina y con base en ello, diseñaran experiencias y actividades específicas y sistematizadas que permitieran a los estudiantes componer diversos tipos de textos: retomando los subprocesos recursivos ya mencionados, haciendo uso de herramientas útiles que guíen a los estudiantes durante la composición de su texto, sin restar importancia al apoyo que pueden brindar los mismos docentes con la intención de lograr mayores aprendizajes así como desarrollar una escritura reflexiva, Sin duda esta es la opción que muchos autores defienden y propugnan en la actualidad: enseñar de modo infusionado o integrado habilidades de escritura y géneros específicos que la comunidad de referencia

trabaja como parte de su producción cultural escrita (Carlino, 2013). Pero siendo ésta la opción defendida en la literatura especializada, entonces cabría preguntarse ¿por qué en este trabajo se ha defendido una alternativa distinta consistente en promover la escritura en cursos extracurriculares en una comunidad académica?

La opción que se ha trabajado en la propuesta puede ser defendida por al menos tres razones principales:

- 1) Es una propuesta de menor coste que aquella otra basada en la infusión o la integración curricular, que si bien puede ser superior requiere de consideraran muchos condicionantes previos antes de llevarla a cabo tales como: revisión curricular para la integración de habilidades y procesos de escritura en los cursos de las asignaturas, capacitación del profesorado en alfabetización académica para reforzar sus prácticas docentes con el doble objetivo de enseñar contenidos al tiempo que se promueve las prácticas de escritura legitimadas, análisis de los géneros de escritura pertinentes e inclusión paulatina en la propuesta curricular, entre otras cosas
- 2) Es una propuesta que se distancia de los típicos cursos o talleres extracurriculares impartidos por expertos en redacción los cuales se centran en aspectos estrictamente técnicos de la textualización (puntuación, sintaxis, construcción de las frases y de párrafos, etc.), los cuales generalmente son diseñados “desde fuera” sin tomar en cuenta las necesidades letradas de las comunidades a las cuales se dirigen (sin partir, por ejemplo, de la identificación de los géneros que la comunidad de referencia trabaja en sus actividades académicas y científicas)
- 3) Es una propuesta que pretende plantearse como una alternativa no sustituyente de una propuesta infusionada sino como una propuesta complementaria o previa a ella que subsana al menos el problema de los cursos o talleres diseñados “desde fuera” y que al mismo tiempo comparte varias de las ideas de las propuestas infusionadas como por ejemplo, partir de los géneros académicos que los miembros de las comunidades

ciertamente requieren aprender, al tiempo que se intentan promover los procesos de planificación y supervisión necesarios para escribir

Con base en los puntos anteriores, se entiende que es una propuesta que si bien es planteada de modo extracurricular no se diseñó “desde fuera” sino que fue creada específicamente para la comunidad en la que se imparte, al partir de algunos de los géneros textuales específicos (proyecto de investigación, monografía científica y ensayo científico) que ésta maneja cuando realiza actividades académicas y científicas.

Dicha propuesta además pretendió incorporar distintas opciones y técnicas didácticas que ya habían sido probadas en trabajos previos para mejorar distintos aspectos de la composición escrita y que vale la pena brevemente describir aquí, para que se entienda de modo general el sentido integrador del trabajo desarrollado en esta tesis.

Por un lado se encuentra el trabajo dirigido a mejorar los subprocesos de composición, así como el trabajo pausado de los géneros incluidos en el taller, en ambos casos se decidió emplear apoyos técnicos instrumentales para los participantes llamados “fichas para pensar” (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Dichos recursos, una vez más se mostraron útiles y pertinentes en esta investigación, para apoyar el trabajo de entrenamiento. También se dieron ejemplos naturales ilustrativos de cada género como situaciones modélicas que permitieran a los participantes del taller una mejor comprensión de las características estructurales de cada uno de ellos. Finalmente, se trabajó en un contexto de participación cooperativa (con interacción entre iguales en actividades de colaboración) y guiada (con el apoyo de los instructores, para supervisar y andamiar sus actividades) para favorecer las actividades de escritura realizada en cada subproceso y en cada uno de los géneros trabajados.

Lo que se quiso demostrar de forma específica con el presente trabajo de investigación de tesis, fue que la propuesta integral puede constituir una opción pedagógica que permita lograr resultados positivos en lo que se refiere a: la

mejora de los subprocesos de composición escrita (planificación, textualización y revisión), de comprensión y escritura de los géneros considerados. Una opción pedagógica que pueda tomarse como alternativa posible para subsanar las necesidades de la institución de procedencia, en la que reitero, no existe una propuesta dentro del currículo que atienda esta problemática, que a su vez busque satisfacer las necesidades sentidas. Cabe mencionar que este tipo de talleres puede resultar eficaz en el sentido de que difícilmente un docente pudiera tratar aspectos lingüísticos y discursivos como un especialista en redacción, sin embargo es preciso que exista un espacio en el que los estudiantes aprendan a escribir buenos textos académicos centrándose en la manera adecuada de hacerlo, es decir, planteándose objetivos claros, reflexionando sobre qué quieren decir y cómo lo quieren decir considerando las necesidades de sus posibles lectores, escribiendo y revisando constantemente su escrito, y si es necesario modificando su planificación del texto hasta cumplir con las metas establecidas, contando siempre con el apoyo del docente.

Después de lo anterior, es curioso que la realización de un buen escrito no dependa de la competencia exclusiva de los alumnos, pues también los docentes no parecen conocer los géneros discursivos de forma satisfactoria, es por esto que resultaría factible que ellos también participaran en este tipo de actividades, o mejor aún que trabajaran en colaboración con especialistas de otras áreas, como escritura y redacción, tanto para mejorar su competencia personal de escritura como para diseñar actividades auténticas en las que se involucren la lectura y escritura sin dejar de lado el aprendizaje de su propia disciplina mejorando su quehacer profesional, y por supuesto contribuyendo en el aprendizaje de los estudiantes sobre cómo elaborar textos académicos propios de su comunidad.

6.1 Implicaciones educativas

Algunas de las implicaciones que aporta este trabajo al ámbito de la educación se enfocan en el nivel media superior y/o superior:

- a) Dado que la escritura es considerada como una habilidad adquirida en los niveles básicos de educación, es pertinente retomar su enseñanza aún en la universidad debido a las dificultades que los estudiantes presentan ante las tareas que involucran la composición de textos, solicitadas por los docentes. Por ello, sería conveniente que la enseñanza de la escritura se lleve a cabo al mismo tiempo que la enseñanza de los contenidos de cada disciplina como una herramienta de aprendizaje, retomando los supbrocesos que intervienen en la composición de textos académicos.

- b) Con relación al punto anterior, es necesario que los docentes tengan conocimiento tanto del proceso de escritura, así como de los géneros discursivos utilizados en la comunidad académica de referencia. Esto permitirá plantear tareas auténticas en las que intervenga la composición de textos como construcción del conocimiento propio, haciendo uso de herramientas útiles que orienten el proceso de reflexión y aprendizaje de los estudiantes a través del acompañamiento del docente.

- c) Si bien es complicado fusionar la enseñanza de la escritura con la enseñanza de contenidos disciplinares, una propuesta es desarrollar talleres de composición escrita como el que se ha descrito en esta tesis (curriculares o extracurriculares), haciendo énfasis en aspectos estructurales y funcionales de cada género discursivo aceptado en cada comunidad académica, no sólo a nivel superior sino también en el nivel media superior, pues si retrocedemos en la trayectoria escolar de los estudiantes es muy probable que las dificultades que se presentan en la universidad han sido “arrastradas” desde niveles anteriores.

- d) Finalmente, el uso de recursos tecnológicos es otra propuesta que pudiera plantearse en la enseñanza de la escritura: plataformas de aprendizaje virtuales, las cuales promueven la interacción entre distintos usuarios permitiendo el intercambio de ideas generadas dentro de clases presenciales, sin perder de vista la retroalimentación del docente a través

de comentarios y/o sugerencias constantes, ya que el lenguaje escrito eficaz, en tanto que proceso psicológico superior avanzado, no se aprende sólo mediante la práctica, éste se adquiere a través del asesoramiento de otros con mayor conocimiento al respecto, así como participando con ellos en ciertas prácticas letradas y contextos comunicativos específicos (Hernández, 2006). Gracias a esta asistencia, la comprensión de lo que se está intentando escribir crece y cambia durante el proceso de la escritura.

6.2 Limitaciones del trabajo

Dado que esta línea de investigación es relativamente nueva dentro del campo de la educación, se presentaron algunas limitaciones durante el desarrollo de este trabajo. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Debido a que este curso-taller fue desarrollado de manera extracurricular, el tiempo de duración fue de dos semanas, mismas que aunque permitieron revisar todos los temas planteados al inicio, fue evidente la falta de tiempo para practicar más la composición de cada uno de los textos solicitados (monografía académica, ensayo académico y proyecto de investigación).
- Respecto a lo anterior, al tratarse de una actividad extracurricular es más probable que el número de asistentes sea menor que si se tratase de una actividad curricular en la que es más “obligada” la asistencia de los estudiantes, ya sea por motivos de tiempo o por el valor que pudiera tener dentro de la currícula escolar.
- Finalmente, durante el desarrollo del curso-taller pudo notarse que los estudiantes poseen conocimientos básicos acerca de la composición escrita y los distintos géneros discursivos utilizados en su comunidad académica. Esto puede atribuirse al desconocimiento mismo de los docentes, quienes se enfocan en cumplir el desarrollo de contenidos curriculares dejando de lado la importancia que implica el saber componer un texto en estos niveles

de educación, obstaculizando el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

6.3 Futuras investigaciones dentro de la línea trazada

Retomando las implicaciones educativas basadas en los resultados obtenidos en esta investigación así como las limitaciones para desarrollarla, es pertinente mencionar algunas investigaciones futuras que pudieran realizarse, entre ellas:

1. Plantear y desarrollar este tipo de cursos-talleres en distintas carreras universitarias, investigando los géneros discursivos utilizados en cada comunidad académica con el objetivo de formar escritores más competentes.
2. Desarrollar un curso-taller similar, explorando otros géneros discursivos que se utilicen en esta comunidad académica (Facultad de Psicología).
3. Para finalizar, resultaría también interesante explorar acerca de las opiniones que los docentes pudieran tener sobre la enseñanza de la escritura en el nivel media superior y superior, y con base en ello generar propuestas en las que ellos también se involucren no sólo en la enseñanza sino en el aprendizaje de la composición de textos dentro de su comunidad académica.

REFERENCIAS

- Alazraki, R., Alonso, M., Gándara, S., Grigüelo, L., Mazza, C., Nogueira, S., Ornani, C., Toscano & García, G., Varela, L. & Warley, J. (2010). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Editorial Biblios.
- Alonso, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Camps, A. (1990). *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Lectura y Vida. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Camps, A. (1997). *Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Signos. Teoría y práctica de la educación 20 (pp. 24-33). ISSN: 1131-8600.
- Carlino, P. (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. Artículos arbitrados. ISSN: 1316-4910
- 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. (2008). "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?", en E. Narvárez y D. Cadena (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente, pp.159-194.
- 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.
- Carlino, P. (marzo, 2006). La escritura en la Investigación. Serie “*Documentos de trabajo*”. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Cassany, D. & García, A. (1999). *Recetas para escribir*. San Juan: Plaza Mayor.
- Cassany, D. & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, pp.109-128.
- 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.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Cerezo, M. (1997). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

- 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, 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. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*. XXXIV (136). 42-62.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morles, A. (2003). *Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente*. Lectura y Vida. Universidad de Venezuela.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parra, M. (2004). *Cómo se produce el texto. Teoría y práctica*. Colombia: Palabra Magisterio.
- Rodríguez, E. (2015). *Escritura en estudiantes preuniversitarios y universitarios: creencias y prácticas*. (Tesis de licenciatura) UNAM: Facultad de Psicología.

- 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, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de Estudios en Educación (pp. 43-64). ISSN: 0210-3702.
- Street, B. (2004). "Los nuevos estudios de literacidad", en V. Zavala (ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109- 139.
- Street, B. (2008). "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?", *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (México), vol. 30, núm. 2, pp. 41-69.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, 63-85.

ANEXOS

ANEXO 1. HOJA PARA PENSAR DEL GÉNERO DISCURSIVO: MONOGRAFÍA ACADÉMICA

Propósito	
❖Cuál es mi propósito para escribir.	
❖ Qué es lo que quiero escribir con base a mi temática.	
❖ Qué es lo que quiero conseguir con el escrito.	

Audiencia	
❖ Qué características tiene mi audiencia.	
❖ Qué supongo que saben o no del tema de mi escrito.	

❖ Qué quiero enfatizar para que mi audiencia preste mayor atención.	
---	--

Escrito o texto	
❖ Qué partes desarrollaré.	
❖ Qué tipo de vocabulario debo usar.	
❖ Qué tipo de texto debo utilizar.	
❖ Qué subtítulos utilizaré para orientar al lector.	

**ANEXO 2. HOJA PARA PENSAR DEL GÉNERO DISCURSIVO: ENSAYO
ACADÉMICO**

Propósito	
<p>❖Cuál es mi propósito para escribir.</p>	
<p>❖ Qué es lo que quiero escribir con base a mi temática.</p>	
<p>❖ Qué es lo que quiero conseguir con el escrito.</p>	

Audiencia	
<p>❖ Qué características tiene mi audiencia.</p>	
<p>❖ Qué supongo que saben o no del tema de mi escrito.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qué quiero enfatizar para que mi audiencia preste mayor atención. 	
---	--

Escrito o texto	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qué tipo de vocabulario debo usar. 	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qué tesis defenderé. 	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qué argumentos utilizaré (3) para defender mi tesis. 	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qué tipo de argumentos. 	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qué contra-argumentos refutaré (2). 	
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qué argumentos utilizaré para refutar (2) los contra-argumentos. 	

❖ Qué tipo de argumentos son.	
-------------------------------	--

**ANEXO 3. HOJA PARA PENSAR DEL GÉNERO ACADÉMICO:
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Título	
Propósito del proyecto	
Problema de investigación	
Preguntas a las que se darán respuesta	
Tipo de investigación	
Lugar donde se realizará y participantes	
Método (actividades y tareas concretas)	
Materiales y recursos	

<p>Manera en que se recabarán y analizarán los resultados</p>	
---	--

ANEXO 4. CUADRO C-Q-A

Nombre: _____

INSTRUCCIONES: Con base en la composición escrita de una **MONOGRAFÍA** escribe lo que se te indica en cada apartado.

C (lo que se conoce)	Q (lo que se quiere conocer/aprender)	A (lo que se ha aprendido)
<i>Escribir lo que se sabe en relación con la temática</i>	<i>Anotar lo que se quiere aprender en relación con la temática</i>	<i>Explicar lo que se aprendió en relación con la temática</i>

**ANEXO 5. RÚBRICA PARA EVALUAR EL GÉNERO ACADÉMICO:
MONOGRAFÍA ACADÉMICA**

<i>Monografía</i>	Aprendiz	Practicante	Experto
Introducción	No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el tema y los objetivos requieren clarificación.	Incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones. Los objetivos son confusos.	Incluye el propósito, exposición general del tema, objetivos claros y subdivisiones principales.
Adecuación del discurso	No presenta gran variedad en su discurso y utiliza un vocabulario con tecnicismos. Muestra muy poca consideración para el lector.	En su discurso incluye variedad y utiliza algún vocabulario descriptivo. Muestra consideración para el lector.	Su discurso es variado y utiliza un vocabulario preciso y descriptivo. Muestra gran consideración para el lector.
Exposición de las ideas	La organización de las ideas está desarticulada, pero se entiende parcialmente el desarrollo de la investigación. Utiliza pocas ideas con ejemplos e ilustraciones congruentes sobre el tema.	La organización de las ideas está delimitada, sin embargo se visualizan los temas y subtemas con facilidad y éstos muestran información importante y entendible de la investigación. Hace uso de ideas con ejemplos e ilustraciones congruentes sobre el tema.	La organización de las ideas es clara, articulada y delimitada lo que permite visualizar los temas y subtemas, y éstos muestran información importante y profunda de la investigación. Hace uso de ideas con ejemplos e ilustraciones congruentes sobre el tema.
Fuentes de información	Son limitadas o poco variadas. La información recopilada tiene datos poco relevantes y algunas no están actualizadas. Algunas fuentes no son confiables por lo que no contribuyen al desarrollo del tema. Hace uso de pocas citas textuales, las cuales señala pero no las menciona conforme a lo	Son variadas y múltiples. La información recopilada está actualizada pero incluye datos poco relevantes. Son confiables y contribuyen al desarrollo del tema. Hace citas textuales pero con algunos errores en la estructura.	Son variadas y múltiples. La información recopilada es relevante y está actualizada. Son confiables y contribuyen al desarrollo del tema. Hace uso de citas textuales y las menciona conforme a

	establecido.		lo establecido.
Contenido	Las ideas que se presentan tienen poca relación con el tema, están pobremente definidas, poco claras y poco objetivas. Muchas ideas se repiten y presentan lagunas.	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Se presentan con suficiente claridad y objetividad. Algunas ideas se repiten, el documento presenta muy pocas lagunas.	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni presentan lagunas.
Aporte	Se presenta una aportación personal sin coherencia y poco seria sobre el tema. No hay una aportación original aplicable al tema.	Se presentan aportaciones personales coherentes, serias y con convicción sobre el tema. Se presenta al menos una aportación original y aplicable al tema.	Se presentan aportaciones originales, serias y con convicción sobre el tema. Se presentan al menos dos aportaciones originales y aplicables al tema.
Conclusiones	Termina con un resumen limitado, existe poca fluidez entre el desarrollo y conclusión.	Termina con un resumen satisfactorio y existe bastante fluidez entre el desarrollo y conclusión.	Termina con un resumen muy claro donde se retoma el propósito y los objetivos del tema. Existe una adecuada transición entre el desarrollo y conclusión.

ANEXO 6. PRODUCTO ELABORADO POR UN EQUIPO DE PARTICIPANTES: MONOGRAFÍA ACADÉMICA

Título: La adquisición del rol de género mediante el sistema familiar

Introducción:

Resulta sencillo identificar, en el día a día, las características que nos distinguen como sociedad, como personas, como parte de un todo, es relativamente sencillo también, darse cuenta de esos patrones que se repiten en el comportamiento, patrones (características del lenguaje, prejuicios, asignación de características, etc.) que forman rasgos culturales ya bien conocidos. Uno de estos es el rol de género, manejado, como muchas cosas, en un sinfín de cuestiones. Sin embargo, este tópico tiene raíces profundas en la historia de la humanidad, por lo tanto cada individuo aprende a asumir este rol de género, la cuestión es cómo. Por esta razón, desenmarañar de alguna manera esta cuestión es lo que se pretende, dando a entender el papel que juega en esto la familia, en primer plano.

Es necesario precisar, previamente, conceptos clave que tienden a ser confundidos, y por tanto, su uso llega a ser inapropiado. En primer lugar, es importante aclarar la diferencia entre sexo y género: el primero se refiere únicamente a características biológicas y anatómicas, mientras que el género se refiere al conjunto de características psicosociales que cada sociedad asigna a hombres y mujeres como rasgos, roles, motivaciones y conductas (González, 1999). De acuerdo con Herrera (2000) existen tres elementos básicos en cuanto al género:

-Asignación de género: se da desde el nacimiento por los órganos genitales.

- Rol de género: expresión hacia el exterior de ser hombre o mujer y, en esta, se incluyen las expectativas sociales y culturales acerca del comportamiento masculino y femenino entre los tres y siete años de edad.

-Identidad de género: forma en que un individuo se identifica como hombre o mujer, la forma en que se reconoce a sí mismo, basando su forma de ser o pensar al género con el que se siente identificado.

El rol de género, como ya se ha mencionado, se construye en base a expectativas socio-culturales. Podríamos tomar como punto de partida u origen, el inicio de la familia sindiásmica, referida por Engels "Respecto a sus familias... predominaba siempre allí un clan... habitualmente, las mujeres gobernaban la casa, las provisiones eran comunes, pero ¡Desdichado del pobre marido... demasiado holgazán para aportar su parte...!"⁽¹⁾, esto nos deja ver la marcada diferencia entre hombres y mujeres, diferencia que se conserva aún en el sistema familiar actual y que a pesar de la igualdad de géneros, sigue predominando.

Estos papeles desempeñados y asignados durante miles de años por el ser humano, por cada género respectivamente, se han mantenido así gracias al arraigo por parte de las descendencias de los mismos.

En la actualidad, el rol de género se sigue adquiriendo de la misma manera, es decir, con la trasmisión de estas expectativas socio-culturales. Se puede identificar esta asignación del rol de género desde el momento en el que nace una persona. Esto lo demostró la investigación del Mischel (S.F., Standford), en esta, se utilizó el cunero de un hospital con cierto número de bebés, las enfermeras tenían la consigna de poner cobijas azules a las niñas y cobijas rosas a los niños cuando un grupo de observadores (estudiantes, profesionistas, trabajadores, etc.) fuera. Se pidió a los observadores que anotarán características de los bebés tras observarlos cierto periodo de tiempo. Lo sucedido fue que los observadores asignaron "cualidades" descriptivas de género en base al color de la cobija, con comentarios como "Es un campeón muy activo", o bien "Es una nenita encantadora". Esto demostró que la visión o la actitud que se tiene hacia cada género varía por concepciones externas ya marcadas, como el color rosa para las niñas o el azul para los niños o la asignación de adjetivos como "tierna, delicada" o "dinámico, fuerte",

respectivamente. Este experimento no solo contribuyó a ver la actitud que se tiene dependiendo el género, sino las expectativas para los mismos a largo plazo. Es bien sabido que en la mayoría de las familias, un bebe varón es llamado "campeón" de cariño, mientras que a una niña se le llama "princesa". Con el paso del tiempo y la persistencia de este tipo de nombramientos, acompañados de actitudes, reprimendas por comportamientos "inadecuados" para el género y la influencia social llegan a determinar el rol de género que la persona desempeñará en mayor o menor medida.

En las sociedades individualistas como la occidental usualmente el sistema de educación en casa también contribuye a la adquisición del rol de género de cada persona, tal es el caso del estudio de Bornstein et. al. (1996), citado en Bornstein (1998). En este estudio utilizaron grupos de familias en el cual ellos definieron un sistema de educación en casa "tradicional" y así mediante cuestionarios comparar entre hijos varones de las familias e hijas mujeres en las familias, las conductas características de cada rol de género. Las hijas mujeres se identificaron en los cuestionarios con conductas que se emparejaban más con las conductas características del rol femenino que con las conductas características del rol masculino, lo mismo se encontró con los hijos varones.

Conclusión:

La familia, en gran medida, marca nuestro desarrollo en muchos aspectos, y uno de ellos es el rol de género. Sin embargo, este sistema familiar trae marcado en la piel la transición de miles de generaciones, los efectos de los cambios recientemente vividos dentro de la sociedad así como las expectativas de la cultura que la rodea, por ende, a pesar de que en el último siglo, luchas de género y sociales han contribuido a cambios, las características de los roles masculino y femenino se han mantenido a lo largo de la historia.

Referencias:

- ¹ Engels, F. (1884). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Hottingen-Zürich, Progreso, pp. 28,29
- González, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización de género*. Grupo Comunicar, Vol. 12, 78-88.
- Herrera, P. (2000) *Rol de género y funcionamiento familiar*. *Revista Cubana Médica General Integral*, Vol. 16(6), 568-573.
- Bornstein, R. (1998). *Depathologizing Dependency*. *The Journal of Nervous and Mental Disease* Vol. 186, 67-73.

**ANEXO 7. RÚBRICA PARA EVALUAR EL GÉNERO ACADÉMICO: ENSAYO
ACADÉMICO**

<i>Ensayo</i>	Aprendiz	Practicante	Experto
Introducción	No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el tema y los objetivos requieren clarificación.	Incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones. Los objetivos son confusos.	Incluye el propósito, exposición general del tema, objetivos claros y subdivisiones principales.
Adecuación del discurso	No presenta gran variedad en su discurso y utiliza un vocabulario con tecnicismos. Muestra muy poca consideración para el lector.	En su discurso incluye variedad y utiliza algún vocabulario descriptivo. Muestra consideración para el lector.	Su discurso es variado y utiliza un vocabulario preciso y descriptivo. Muestra gran consideración para el lector.
Tesis a defender	Puede incluir una tesis, manteniendo un enfoque débil e inconsistente; y si se presenta, carece de un enfoque; muestra una organización pobre del trabajo	Incluye una tesis, y mantiene un enfoque estructurado y consistente; muestra una organización del trabajo.	Incluye una tesis consistente, y mantiene un enfoque claro y estructurado; muestra una organización del trabajo con un propósito.
Cuerpo argumentativo	Falla al apoyar su tesis, mal uso o falta de los diferentes tipos de argumentos (De autoridad, de ejemplificación, de tipo empírico y de tipo racional).	Presenta apoyo a su tesis, con limitados argumentos (De autoridad, de ejemplificación, de tipo empírico y de tipo racional).	Apoya cuidadosamente sus argumentos (De autoridad, de ejemplificación, de tipo empírico y de tipo racional) con detalles específicos.
Fuentes de información	Son limitadas o poco variadas. La información recopilada tiene datos poco relevantes y algunas no están actualizadas. Algunas fuentes no son confiables por lo que no	Son variadas y múltiples. La información recopilada está actualizada pero incluye datos poco relevantes. Son confiables y	Son variadas y múltiples. La información recopilada es relevante y está actualizada. Son confiables y

	contribuyen al desarrollo del tema. Hace uso de pocas citas textuales, las cuales señala pero no las menciona conforme a lo establecido.	contribuyen al desarrollo del tema. Hace citas textuales pero con algunos errores en la estructura.	contribuyen al desarrollo del tema. Hace uso de citas textuales y las menciona conforme a lo establecido.
Contenido	Las ideas que se presentan tienen poca relación con el tema, están pobremente definidas, poco claras y poco objetivas. Muchas ideas se repiten y presentan lagunas.	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Se presentan con suficiente claridad y objetividad. Algunas ideas se repiten y el documento presenta muy pocas lagunas.	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni presentan lagunas.
Aporte	Se presenta una aportación personal sin coherencia y poco seria sobre el tema. No hay una aportación original aplicable al tema.	Se presentan aportaciones personales coherentes, serias y con convicción sobre el tema. Se presenta al menos una aportación original y aplicable al tema.	Se presentan aportaciones originales, serias y con convicción sobre el tema. Se presentan al menos dos aportaciones originales y aplicables al tema.
Conclusiones	Termina con un resumen limitado, existe poca fluidez entre el desarrollo y conclusión.	Termina con un resumen satisfactorio y existe bastante fluidez entre el desarrollo y conclusión.	Termina con un resumen muy claro donde se retoma el propósito y los objetivos del tema. Existe una adecuada transición entre el desarrollo y conclusión.

ANEXO 8. PRODUCTO ELABORADO POR UN EQUIPO DE PARTICIPANTES: ENSAYO ACADÉMICO

Estereotipos sobre el rol social

A lo largo de la historia hombres y mujeres han sido diferenciados con características tanto biológicas como sociales, sin embargo éstas últimas se han asumido desde el desarrollo u origen de la humanidad debido a las funciones que los individuos desempeñaban para subsistir. Lo anterior se conoce como “rol de género”. Por lo que habría que remarcar la distinción entre sexo y género, el primero se refiere a las diferencias y características biológicas, anatómicas, fisiológicas y cromosómicas de los seres humanos y el segundo se entenderá como “el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales, que se construye en cada cultura y momento histórico con base en la diferencia sexual” (INMUJERES, 2007).

Las diferencias biológicas determinaron, en cierta medida, las funciones que hombres y mujeres desempeñaban, esto debido a que las mujeres se encargaban totalmente de los hijos, por lo que se quedaban en casa y asumían las tareas domésticas, mientras que los hombres salían a cazar y a proveer de alimento, por lo anterior puede decirse que la división del trabajo en ese entonces es atribuida al instinto de supervivencia y preservación.

Sin embargo, en estos dos últimos siglos se ha visto cómo hombres y mujeres son capaces de realizar un gran número de actividades, que de cierta manera han estado limitadas para unos u otros respectivamente, dependiendo del sexo que posean; estas diferencias pueden observarse en rubros como profesiones de carácter “expresivo” (secretaria, psicóloga, trabajadora social, maestra, etc.) o “instrumentalista” (técnico, arquitecto, piloto, etc.) (Díaz-Loving et al., 2007, citado en Rocha y Ramírez 2011). Estos términos, así como los rasgos biológicos mínimamente diferenciados, del hombre y la mujer, según Rocha y Ramírez (2011) han sido “naturalizados” es decir, arraigados, como diferencias que surgen biológicamente y que por lo mismo, justifican el hecho de tareas diferenciales entre hombres y mujeres.

Es claro que las diferencias biológicas (estatura, peso del cerebro, fuerza, etc.) llegan a influenciar en el desempeño que las personas tengan, sin embargo hay dos puntos que enfatizar: en primer lugar, no existe evidencia empírica de que los trabajos o roles desempeñados por hombres según sus “capacidades superiores” sean “mejores” o “peores” que los de su contraparte, las diferencias son otorgadas por lo que la sociedad espera; por ejemplo un niño o niña recién nacido nace ya con expectativas sociales. En segundo lugar, el desempeño de una persona, hoy en día es “medido” de diversas maneras, siendo las más importantes, la responsabilidad, actitud de trabajo y conocimiento sobre el mismo. Esto se hace evidente en deportes, en los cuales el porcentaje de participación femenina se ha incrementado en las últimas décadas.

Otro factor importante es el peso de los estereotipos en la percepción de autoeficacia que las personas tienen, entiéndase por este término “una de las variables predictoras del cambio de conducta y del mantenimiento de comportamientos que pueden ser benéficos” (Rocha y Ramírez, 2011) este concepto, ligado a los estereotipos de hombre y mujer, propician un mayor o menor desempeño según sea el caso, afectando a ambos sexos por igual.

Un punto que cabe resaltar es que los jóvenes de esta época, según datos del INMUJERES (2010), comentan que no están de acuerdo con los estereotipos de género, sin embargo, las estadísticas arrojan la incongruencia entre lo que piensan y hacen, ya que realizan y permiten estas conductas.

En conclusión, se puede decir que no es el sexo el que determina el rol que una persona pueda desempeñar en la sociedad, sino las cargas sociales y culturales que hay sobre los mismos, es decir, el género. La pregunta a plantear ahora es: ¿se ha podido, en poco más de treinta años, cambiar el desarrollo o los roles de género que han estado vigentes por miles y miles de años? La respuesta más apremiante resulta claramente negativa, el cambio de estereotipos hacia la mujer y el hombre para que estos desempeñen ciertos roles dentro de la sociedad es algo que únicamente podría cambiar con arduo trabajo a un nivel

realmente masivo, mencionando como ejemplo conveniente, las instituciones, entre ellas, la más cercana y de mayor importancia, la familiar.

Referencias:

- Rocha, T., Ramírez, R. (2011). *Identidades de género bajo una perspectiva multifactorial: Elementos que delimitan la percepción de autoeficacia en hombres y mujeres*. 20 de enero del 2014, de Acta de Investigación Psicológica Sitio web: [http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Publicaciones/AIP/Acta%20Inv.%20Psicol.%201%20\(3\),%20454-472,%202011%20-Rocha,%20TE,%20et%20al.%20Identidades%20de%20G%C3%A9nero%20Bajo%20una%20Perspectiv a....pdf](http://www.psicologia.unam.mx/contenidoEstatico/archivo/files/Publicaciones/AIP/Acta%20Inv.%20Psicol.%201%20(3),%20454-472,%202011%20-Rocha,%20TE,%20et%20al.%20Identidades%20de%20G%C3%A9nero%20Bajo%20una%20Perspectiv a....pdf)
- INMUJERES (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. México.
- INMUJERES (2010). *Pobreza y género. Una aproximación a la forma diferencial en que afecta la pobreza a mujeres y hombres en México*. México.

**ANEXO 9. RÚBRICA PARA EVALUAR EL GÉNERO ACADÉMICO:
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

<i>Proyecto</i>	Aprendiz	Practicante	Experto
Introducción	No se presenta la exposición general del tema o las subdivisiones principales. El propósito, el problema de investigación y las preguntas a las que se les dará respuesta requieren clarificación. La justificación no está sustentada y la evidencia que presenta es confusa.	Incluye el propósito, exposición general del tema y subdivisiones. El problema de investigación y las preguntas a las que se les dará respuesta son confusos. La justificación no está claramente sustentada y la evidencia presentada es poco relevante.	Incluye el propósito, exposición general del tema, el problema de investigación y las preguntas a las que se les dará respuesta son claros, así como las subdivisiones principales. Se sustenta la justificación con evidencia relevante.
Metodología	El tipo de investigación no está presente, la descripción del diseño de investigación es poco clara, así como el lugar donde se realizará, participantes, instrumentos.	Se presenta el tipo de investigación, la descripción del diseño de investigación es confusa, así como el lugar donde se realizará, participantes, instrumentos.	Se presenta el tipo de investigación, se describe el diseño, así como el lugar donde se realizará, participantes, instrumentos.
Fuentes de información	Son limitadas o poco variadas. La información recopilada tiene datos poco relevantes y algunas no están actualizadas. Algunas fuentes no son confiables por lo que no contribuyen al desarrollo del tema. Hace uso de pocas citas textuales, las cuales señala pero no las menciona conforme a lo establecido.	Son variadas y múltiples. La información recopilada está actualizada pero incluye datos poco relevantes. Son confiables y contribuyen al desarrollo del tema. Hace citas textuales pero con algunos errores en la estructura.	Son variadas y múltiples. La información recopilada es relevante y está actualizada. Son confiables y contribuyen al desarrollo del tema. Hace uso de citas textuales y las menciona conforme a lo establecido.
Contenido	Las ideas que se presentan tienen poca relación con el tema, están pobremente definidas, poco claras y poco objetivas. Muchas ideas se repiten y presentan lagunas.	Casi todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Se presentan con suficiente claridad y objetividad. Algunas ideas se repiten, el documento presenta muy pocas lagunas.	Todas las ideas que se presentan tienen relación directa con el tema. Se presentan con claridad y objetividad. Éstas no se repiten ni presentan lagunas.

Posibles resultados	Es poco claro el método que se utilizará para el análisis de los datos recabados por cada uno de los instrumentos utilizados y no se indica la forma en que éstos serán presentados.	Es poco claro el método que se utilizará para el análisis de los datos recabados por cada uno de los instrumentos utilizados y se indica la forma en que éstos serán presentados.	Se explica el método que se utilizará para el análisis de los datos recabados por cada uno de los instrumentos utilizados y se indica la forma en que éstos serán presentados.
---------------------	--	---	--

ANEXO 10. PRODUCTO ELABORADO POR UN EQUIPO DE PARTICIPANTES: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Diferencias de memoria a corto plazo en hombres y mujeres universitarios

Introducción

La memoria es un tema que ha dado mucho de qué hablar para la psicología, dentro de cada una de sus áreas. Dentro del área neuropsicológica memoria se entiende al “sistema por el cual el organismo retiene, recupera y elimina información” (Marietan, 1994). En el presente trabajo dentro de este concepto se engloban muchos otros, uno de ellos sería la diferencia entre “memoria de hechos” y memoria de “habilidades”, la primera hace referencia a representaciones mentales, mientras que la segunda, como su nombre lo indica, a las habilidades o capacidades que se posean (Marietan, 1994).

La importancia de la memoria radica en la funcionalidad de la misma para la vida diaria, para desarrollar cuestiones cotidianas hasta altamente complejas basándose en la información que se tiene almacenada. De los tipos de memoria, uno de los más importantes es la memoria a corto plazo, definida como un tipo de memoria de corto periodo, entre algunos segundos y varios minutos (Facultad de Medicina UNAM, S.F), esta ayuda a almacenar información espontánea, información que es requerida y será utilizada al momento, como un número de teléfono, el nombre de una calle, etc.

La memoria a corto plazo desempeña un papel fundamental en hombres y mujeres, las diferencias en aptitudes desarrolladas por cada sexo se han atribuido a la división de labores realizada a través de la historia. La hipótesis cazador-recolector sugiere que la adaptación evolutiva llevó a diferencias sexuales cognitivas por los diferentes roles que cada sexo desempeñaba. Los hombres eran cazadores con necesidad de habilidades espaciales como rotación mental, mientras que las mujeres eran recolectoras con la necesidad de recordar la localización de la comida y aprender rápidamente (Poulin, 2004)

Lo anterior explica en cierta forma que para las mujeres es más fácil encontrar parejas de imágenes (Weiss, 2003), reconocer objetos cuyo orden o distribución ha sido cambiada y recordar el contenido de una historia, párrafo o lista de palabras no relacionadas. Además, tienen una coordinación motora fina mayor, mientras tanto, los hombres efectuaban labores de mayor exigencia física, como la caza, defensa del territorio, obtención de alimento, etc., lo que les permite realizar tareas que implican localización espacial, habilidades motoras direccionales y en problemas de razonamiento matemático (Kimura, 2002).

De acuerdo con Guillem y Mograss, (2005), los hombres y las mujeres difieren en las estrategias cognoscitivas para procesar la información. Las mujeres son más detallistas en la elaboración de la información mientras los hombres se basan en esquemas y conjuntos de datos, lo cual explicaría la mayor eficiencia en las mujeres en este tipo de tareas.

Numerosos estudios se han interesado en la diferencia de las estrategias cognoscitivas entre géneros y sus bases cerebrales. Algunos de ellos han encontrado diferencias en el sistema de conexión de los dos hemisferios; el cuerpo caloso en las mujeres es más grande y por ello, la velocidad de comunicación entre ambos hemisferios es hasta un 30% superior a la del cerebro masculino y hay mayor intercambio de información (Vallejo y Colom, 2004).

Debido a esto, por ejemplo, los hombres son mejores que las mujeres en pruebas de localización espacial, pues estas habilidades son controladas por ambos lados del cerebro, sin embargo la mujer al tratar de realizar dos labores simultáneas con las mismas áreas del cerebro.

Otro estudio que ha documentado la diferencia de memoria espacial entre hombres y mujeres es el de Andreano (2009) en este se señala que el estrés y las hormonas median las interacciones neurológicas y esto afecta los procesos de la memoria, por lo tanto el estrés puede ser un factor que cause la diferencia entre los

géneros. Retomando lo anterior, el propósito de este proyecto es saber si existe alguna diferencia significativa entre la memoria a corto plazo de hombres y mujeres ya que como se ha revisado no existe mucha información acerca del tema.

Metodología

Participantes.

- Treinta hombres y treinta mujeres estudiantes regulares en Ciudad Universitaria. (Universidad Nacional Autónoma de México).

Instrumentos.

- Juego de memoria: 15 pares de tarjetas (de cartón enmascarado), con una medida de 7 cm por 7 cm teniendo en una cara imágenes de animales a color y lisas en la otra cara.
- Tabla de soporte: para poder colocar el juego de memoria.
- Tabla de registro con los siguientes datos: fecha, sexo, intentos fallidos, tiempo y pares encontrados.
- Lápices.
- Cronómetro.

Procedimiento.

1. Se acudirá al campus central (las islas) y se buscará a los participantes.
2. Se les preguntará si son estudiantes en Ciudad Universitaria, en caso de que no lo sean se les dará las gracias y se continuará con la búsqueda de participantes que sí cumplan con el requisito.
3. Si cumplen con lo anterior se les preguntará si quieren participar en un juego de memoria. En caso de no acceder se les agradecerá y se continuará con la búsqueda de participantes.
4. Si la respuesta es afirmativa se les darán las instrucciones del juego y se les presentarán las tarjetas que estarán en un orden establecido.
5. Se medirá el tiempo y se anotarán la cantidad de parejas obtenidas.
6. Se registrarán los datos y se le agradecerá al participante.

Posibles resultados.

Con base en Poulin (2004) se considera encontrar una mayor frecuencia en el número de pares obtenidos por las mujeres con respecto a los hombres, sin embargo éstas no serán significativas, esto debido a que al inicio de los tiempos los roles sociales que cada sexo desempeñaba, favorecieron a que hombres y mujeres desarrollaran distintas habilidades, entre éstas la memoria a corto plazo, ya que las tareas realizadas demandaban diversos puntos de atención a diferencia de los hombres que sólo se enfocaban en un objetivo debido a que la caza sólo demandaba un punto de atención.

Se espera que las diferencias no sean significativas ya que los roles sociales han cambiado a través de los tiempos y no dependerá del sexo tener "mejor" o "peor" memoria a corto plazo puesto que muchos hombres y mujeres desempeñan tareas similares.

Referencias

- Andrano, J. y Cahill L. (2009), *Influencias del sexo en la neurobiología del aprendizaje y la memoria*, Learning and memory, 16 (1), pp. 248-266.
- Facultad de Medicina. (S.F.). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En S.T.(114-124). México: Facultad de Medicina.

- Guillem F. (2005). *Gender differences in memory processing: Evidence from event-related potentials to faces*. *Brain Cogn.* 57:84-92.
- Kimura D. *Human sex differences in cognition: fact not predicament*. *Sex Evol Gender*. 2004;6:45-53.
- Poulin, M. (2004) *Picture recall skills correlate with 2D:4D ratio in women but not men*. *Evolution Human Behavior*. 25:174-181.
- Marietan, H. (1994). *Atención y Memoria*. 23 de Enero 2014, de Facultad de Química Sitio web: http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/ATENCIONMEMORIA_1156.pdf
- Vallejo A, Colom R. *Tu inteligencia. Cómo entenderla y mejorarla*. Madrid, España: Ediciones Aguilar; 2004.
- Weiss E. (2003) *Sex differences in cognitive functions*. *Personal Individual Differences*. 35:863-875.

ANEXO 11. GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Entrevista curso-taller para el fomento de los subprocesos de composición escrita de textos académicos, con estudiantes universitarios

¿Cuál es tu nombre?

¿Qué semestre te encuentras cursando?

¿Cuál es el campo de conocimiento de la Psicología que te interesa? ¿Por qué?

¿Te gusta leer y escribir?

¿Qué textos de psicología te ha gustado más leer?

1. ¿Qué opinión tienes del curso-taller sobre escritura académica que tomaste con nosotras? ¿Por qué?
2. ¿Consideras que participar en el curso-taller te fue útil? ¿En qué medida?
3. ¿Qué aspectos de los revisados en el curso, crees que te fueron o te serán más útiles para mejorar tu escritura académica? ¿Por qué?
4. ¿El tema de los tipos de textos, crees que te será útil? ¿Por qué?
5. ¿El tema de los géneros discursivos, crees que pueda serte útil? ¿por qué?
6. ¿El tema de los procesos de escritura, crees que te será útil? ¿Por qué?
7. ¿Habías tomado algún curso o taller parecido al que recibiste con nosotras ya sea en la carrera o en algún otro ciclo educativo anterior?
8. Entonces ¿cómo habías aprendido a realizar las actividades de escritura académica que se te exigen cuando tus profesores te piden trabajos escritos?
9. De las actividades realizadas ¿Qué tan valiosos y útiles te parecieron los cuadros C-Q-A antes y después de cada exposición y práctica, para comprender los géneros discursivos que se revisaron? ¿Por qué?
10. ¿Cómo valoras y qué tan útiles consideras el uso de las “hojas para pensar” en la realización de los escritos? ¿Por qué?
11. ¿Cuál género discursivo te resultó más fácil de realizar? ¿Por qué?
12. ¿Cuál género discursivo te resultó más difícil de realizar? ¿Por qué?
13. ¿Consideras que es importante implementar este tipo de actividades en la formación profesional de esta carrera universitaria? ¿Por qué?

ANEXO 12. CARTA DESCRIPTIVA DEL CURSO-TALLER

Objetivos Generales:

- Proporcionar a los alumnos herramientas y apoyos para la escritura de textos académicos, tales como monografías, ensayos científicos, así como proyectos de investigación.
- Promover la toma de conciencia y la reflexión sobre los subprocesos involucrados en la composición escrita (planificación, textualización y revisión) para su posible mejora.

No. DE SESIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES O PROCEDIMIENTOS	TIEMPO	MATERIALES	EVALUACIÓN
1	Se Identificarán los conocimientos previos de los participantes por medio de un cuestionario diagnóstico.	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Evaluación Diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de un instrumento elaborado (cuestionario de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas). 	15 min 1 hora	Cuestionario impreso	Cuestionario diagnóstico.
	Se expondrán las temáticas principales del curso por medio de una presentación PPT.	<ul style="list-style-type: none"> - Descanso - Introducción al curso-taller <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activación del conocimiento previo. ▪ Exposición con uso de diapositivas de un archivo PPT. 	15 min 30 min 1 hora	Pizarrón Plumones Proyector Computadora Pizarrón Plumones	Lluvia de ideas, preguntas abiertas. Preguntas abiertas.
	Se identificarán los conocimientos previos y las expectativas en relación con la monografía, por medio del Cuadro C-Q- A.	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Uso del "Cuadro C-Q-A" <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación del formato C-Q para reflexionar sobre la temática y sus expectativas 	15 min 30 min	Formatos "Cuadro C-Q-A"	Hojas con el Cuadro C-Q-A

2	<p>Se expondrán las características de una monografía por medio de una presentación PPT.</p> <p>Los participantes utilizarán el ejemplo proporcionado, para identificar las características de la monografía.</p> <p>Los participantes se reunirán para elegir un tema para desarrollar en las siguientes sesiones.</p>	<p>sobre la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del tema: Monografías <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición con apoyo de una presentación PPT sobre qué son y qué partes conforman a la monografía. - Descanso - Presentación del ejemplo <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura del ejemplo por parte de los participantes. ▪ Identificación de las partes de la monografía y sus características. - Construcción de equipos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formarán equipos de 3 participantes cada uno. ▪ Elección del tema que escribirán 	<p>30 min</p> <p>15 min</p> <p>30 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>15 min</p>	<p>Proyector Computadora Pizarrón Plumones</p> <p>Ejemplos de monografía.</p>	<p>Preguntas abiertas</p> <p>Subrayado de las partes de la monografía</p>
3	<p>Expondrán las diferencias entre escritores novatos y expertos por medio de una presentación PPT.</p> <p>Los participantes planificarán su monografía por medio del uso de las Hojas para pensar.</p> <p>Se expondrán los diferentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Comparación entre escritores novatos y expertos. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición de las diferencias entre escritores expertos y novatos a la hora de planear un texto con apoyo de una presentación PPT. - Uso de “hojas para pensar” <ul style="list-style-type: none"> ▪ En equipos se contestarán las preguntas para planear el escrito de su monografía. 	<p>15 min</p> <p>20 min</p> <p>1 hora</p>	<p>Proyector Computadora Pizarrón Plumones</p> <p>Hojas con preguntas</p>	<p>Preguntas abiertas</p> <p>Hojas para pensar Preguntas abiertas</p>

	tipos de textos expositivos por medio de una presentación PPT.	<ul style="list-style-type: none"> - Descanso - Presentación del tema: Textos Expositivos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición con apoyo de una presentación PPT sobre las características de los textos expositivos. 	<p>15 min</p> <p>1 hora</p>	<p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Pizarrón</p> <p>Plumones</p>	Preguntas abiertas
4	<p>Se construirá una monografía siguiendo la planificación que los participantes han realizado.</p> <p>Se identificarán los aprendizajes conseguidos en las sesiones anteriores, por medio del Cuadro C-Q-A</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Escritura de la monografía <ul style="list-style-type: none"> ▪ En equipos los participantes escribirán una monografía de aprox. 3 cuartillas con base en la planificación que hicieron. - Descanso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Continúa la escritura en equipos de la monografía. - Uso de "Cuadro C-Q-A" <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación parte A para identificar aquello que se aprendió respecto al tema de monografías. 	<p>15 min</p> <p>1 hora</p> <p>15 min</p> <p>1 hora</p> <p>30 min</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Hojas con Cuadro C-Q-A</p>	<p>Monografía como producto final</p> <p>Hojas con Cuadro C-Q-A</p>
5	<p>Se identificarán los conocimientos previos y las expectativas en relación con el ensayo académico, por medio del Cuadro C-Q- A.</p> <p>Se expondrán las características de un ensayo por medio de una</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Uso de "tablas C-Q-A" <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación parte C-Q para saber los conocimientos previos y expectativas sobre la temática. - Presentación del tema: Ensayo Académico <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición con apoyo de una presentación PPT acerca de 	<p>15 min</p> <p>30 min</p> <p>45 min</p>	<p>Hojas con Cuadro C-Q-A</p> <p>Proyector</p>	Hojas con Cuadro C-Q-A

5	<p>presentación PPT.</p> <p>Los participantes utilizarán el ejemplo proporcionado, para identificar las características del ensayo académico.</p> <p>Los participantes se reunirán para elegir un tema para desarrollar en las siguientes sesiones.</p>	<p>las características de un ensayo científico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descanso - Presentación del tema: Textos Argumentativos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición con apoyo de una presentación PPT sobre las características de los textos argumentativos - Presentación de ejemplos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de ejemplos referentes al ensayo científico para ilustrar el tema tratado. - Planificación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reunirán en equipos de 3 integrantes para la elaboración de un Ensayo Académico. ▪ Se elaborará en equipo la Hoja para pensar del Ensayo Académico. 	<p>15 min</p> <p>30 min</p> <p>30 min</p> <p>15 min</p>	<p>Computadora</p> <p>Ejemplos de un Ensayo Académico</p> <p>Hojas para pensar</p>	<p>Preguntas abiertas</p> <p>Hojas para pensar</p> <p>Preguntas abiertas</p> <p>Subrayado de las partes del ensayo académico</p> <p>Hojas para pensar</p>
6	<p>Se construirá un ensayo siguiendo la planificación que los participantes han realizado.</p> <p>Se identificarán los</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Escritura del ensayo <ul style="list-style-type: none"> ▪ En equipos los participantes escribirán un ensayo académico de 1 cuartilla con base en la planificación que hicieron. - Descanso - Continuación de la escritura del ensayo académico - Uso de "Cuadro C-Q-A" 	<p>15 min</p> <p>1 hr</p> <p>15 min</p> <p>45 min</p>	<p>Proyector Computadora</p> <p>Cuadro C-Q-A</p>	<p>Preguntas abiertas</p> <p>Ensayo académico como producto final</p> <p>Cuadro C-Q-A</p>

	aprendizajes conseguidos en las sesiones anteriores, por medio del Cuadro C-Q-A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación parte A para identificar aquello que se aprendió respecto al tema de ensayo académico. 	30 min		
7	Se identificarán los conocimientos previos y las expectativas en relación al proyecto de investigación, por medio del Cuadro C-Q- A.	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Uso de “tablas C-Q-A” - Aplicación parte C-Q para saber los conocimientos previos y expectativas sobre la temática. - Presentación del tema: Proyecto de Investigación - Descanso - Presentación de ejemplos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de ejemplos referentes al proyecto de investigación para ilustrar el tema tratado. - Planificación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reunirán en equipos de 3 integrantes para la elaboración de un Proyecto de Investigación. ▪ Elaboración de la Hoja para pensar 	15 min 30 min	Hojas blancas Cuadro C-Q-A	Cuadro C-Q-A
7	Se expondrán las características de un proyecto de investigación por medio de una presentación PPT. Los participantes utilizarán el ejemplo proporcionado, para identificar las características del proyecto de investigación. Los participantes se reunirán para elegir un tema para desarrollar en las siguientes sesiones.		1 hr 15 min 30 min	Proyector Computadora Ejemplos de Proyecto de Investigación	Preguntas abiertas Subrayado de las partes del proyecto de investigación
8	Se construirá un proyecto de investigación siguiendo la planificación que los participantes han realizado.	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Escritura del proyecto de investigación - Descanso - Continuación de la escritura del proyecto de investigación 	15 min 1 hr 15 min 1 hr 30 min	Proyector Computadora Cuadro C-Q-A	Preguntas abiertas Proyecto de investigación como producto final

	Se identificarán los aprendizajes conseguidos en las sesiones anteriores, por medio del Cuadro C-Q-A	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de "Cuadro C-Q-A" <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación parte A para identificar aquello que se aprendió respecto al tema de Proyecto de investigación. 			Cuadro C-Q-A
9	Se Identificarán los conocimientos adquiridos de los participantes por medio de una evaluación sumativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Tolerancia para entrada al salón - Evaluación Sumativa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicación de un instrumento elaborado (cuestionario de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas). - Descanso - Continuación de Evaluación Sumativa - Reflexión acerca del Curso-Taller con los participantes 	15 min 1 hr 15 min 30 min 45 min	Cuestionario impreso Preguntas abiertas	Evaluación sumativa
10	Se audiograbarán entrevistas con los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Audiograbación de entrevistas semi-estructuradas 	3 hrs	Grabadora de voz Guión de entrevista Cuestionario impreso	Entrevistas

