



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

**PLANIFICACIÓN, REVISIÓN Y CALIDAD DEL TEXTO: UN ESTUDIO CON ALUMNOS
UNIVERSITARIOS.**

PRESENTA

Alejandra Serrano Antúnez

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORA

ME. Margarita Carvajal Ciprés

COMITÉ TUTORAL

Dra. Blanca Elena Sanz Martín

Dr. Gerardo Bañales Faz

Aguascalientes, Ags., 10 de noviembre de 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **ALEJANDRA SERRANO ANTUNEZ**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado **PLANIFICACIÓN, REVISIÓN Y CALIDAD DEL TEXTO: UN ESTUDIO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS**.

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"Se lumen proferre"

Aguascalientes, Ags., a 10 de noviembre de 2015

Handwritten signature of M. E. Margarita Carvajal Ciprés in blue ink.

M. E. MARGARITA CARVAJAL CIPRÉS
TUTORA

Handwritten signature of Dra. Blanca Elena Sanz Martín in blue ink.

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTÍN
INTEGRANTE COMITÉ



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 1796/2015

DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"PLANIFICACIÓN, REVISIÓN Y CALIDAD DEL TEXTO: UN ESTUDIO CON ALUMNOS UNIVERSITARIOS"** de la **C. ALEJANDRA SERRANO ANTUNEZ** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 10 de Noviembre de 2015
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
c.c.p.- C. ALEJANDRA SERRANO ANTUNEZ.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- Archivo Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- Archivo Decanato

ggl ✍



AGRADECIMIENTOS

A mi esposo, Jesús Cristerna por impulsarme a ser mejor cada día y a lograr esta meta.

A mis papás y a mi familia por creer en mí, por apoyarme siempre y sentirse orgullosos de mis logros.

A mi tutora, la maestra Margarita Carvajal Ciprés, por su paciencia y su experiencia.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por la beca otorgada para la realización de mis estudios de posgrado.

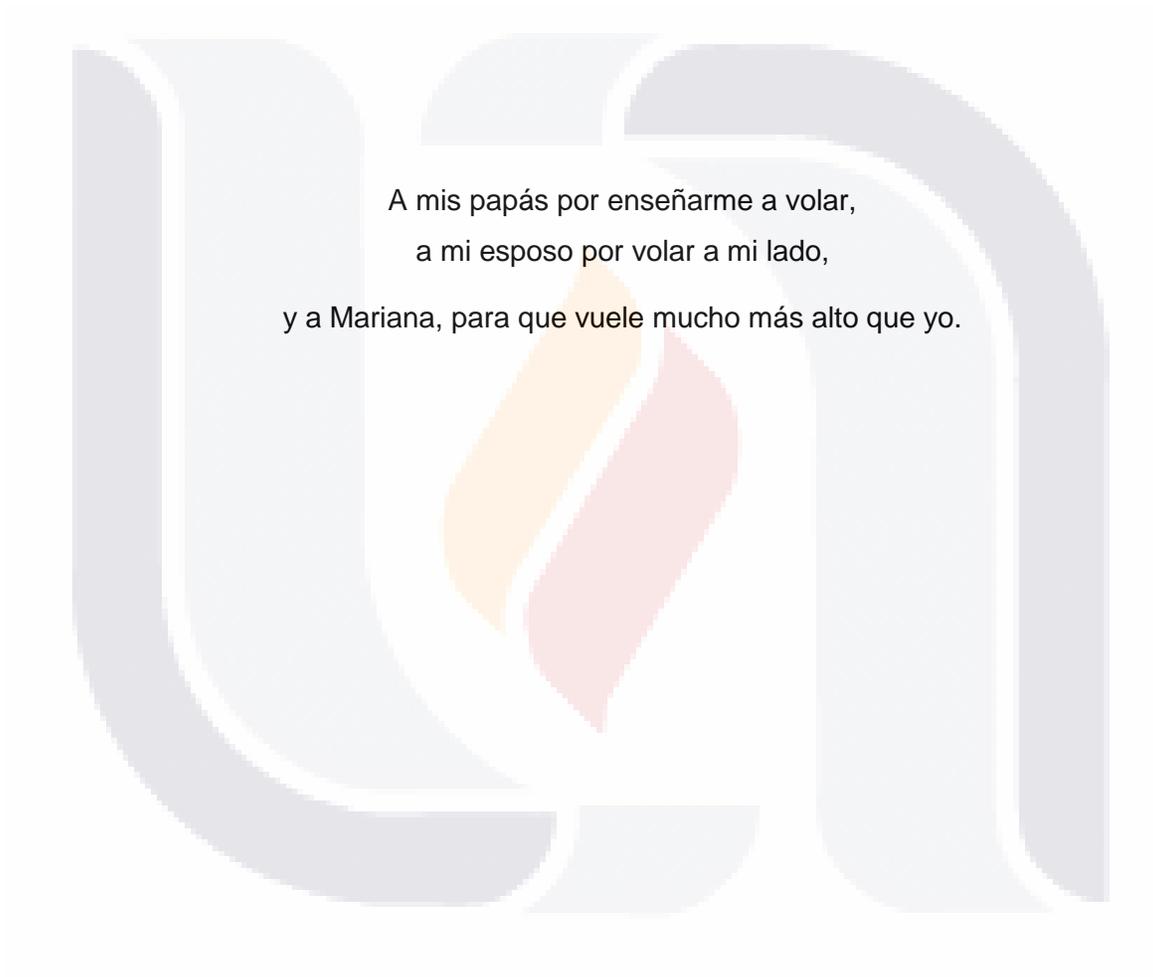
A la coordinación de la Maestría en Investigación Educativa por el apoyo brindado.

A la maestra y a los alumnos que participaron en el estudio, por su disposición e interés en esta investigación.

A la Dra. Blanca Sanz, al Dr. Gerardo Bañales y a la Dra. Montserrat Castelló por su orientación para la construcción de este documento.

A Miriam Estrada y a Tania Magallanes por acompañarme en mis desvelos y ayudarme siempre que las necesité.

DEDICATORIA



A mis papás por enseñarme a volar,
a mi esposo por volar a mi lado,
y a Mariana, para que vuele mucho más alto que yo.

ÍNDICE GENERAL

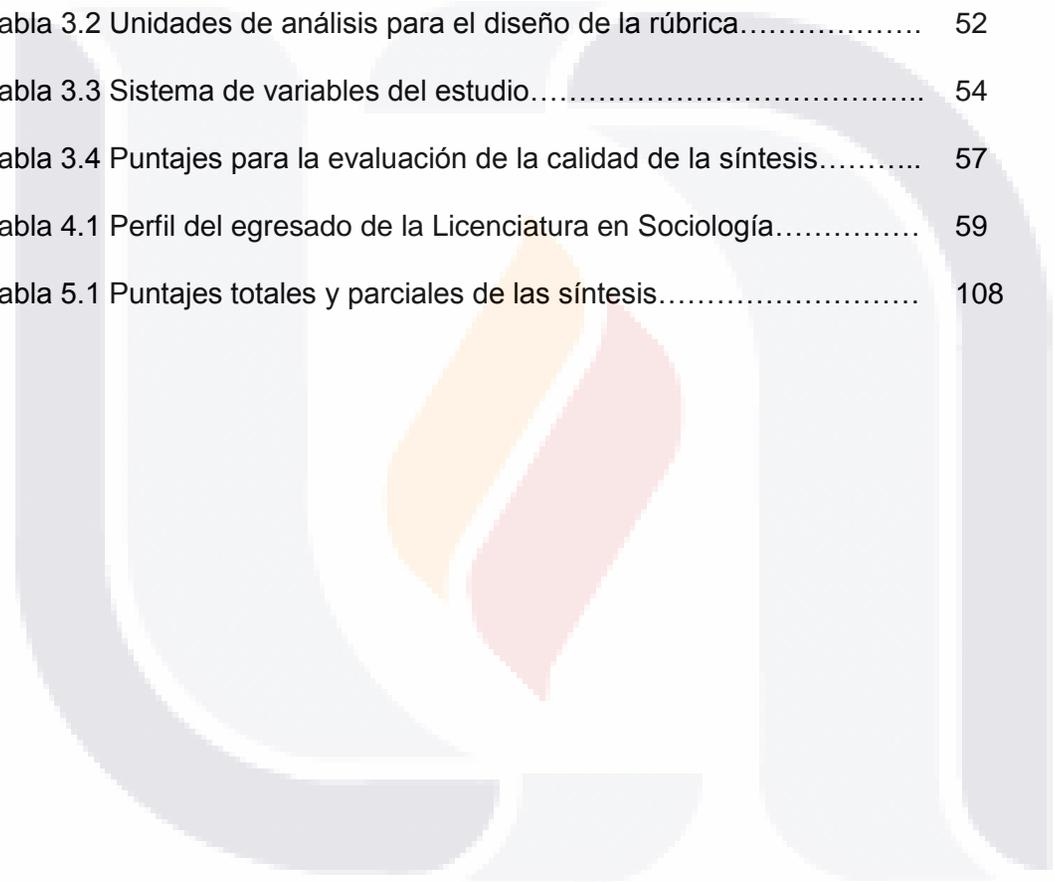
Índice general.....	1
Índice de tablas.....	4
Índice de figuras.....	5
Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
Capítulo 1. Problema de estudio.....	10
1.1 Antecedentes.....	10
1.2 Preguntas de investigación.....	15
1.3 Justificación.....	15
1.4. Objetivos.....	17
Capítulo 2. Marco teórico.....	18
2.1 La escritura.....	18
2.1.1 Características de la escritura.....	19
2.1.2 Funciones de la escritura.....	20
2.1.3 La escritura en la universidad.....	21
2.2 Géneros discursivos.....	22
2.3 El proceso de regulación de la composición escrita.....	30
2.3.1 Planificación.....	36
2.3.2 Textualización.....	40
2.3.3 Revisión.....	40
2.4 La evaluación de la calidad de la síntesis.....	42
Capítulo 3. Metodología.....	45

3.1 Enfoque metodológico.....	45
3.2 Diseño de investigación.....	45
3.3 Selección del escenario y de los participantes.....	46
3.3.1 Fase de acceso.....	46
3.3.2 Fase de selección de los sujetos.....	47
3.4 Técnicas de recolección de datos.....	48
3.5 Instrumentos.....	49
3.5.1 Guión de entrevista.....	50
3.5.2 Rúbrica para la revisión de la síntesis.....	51
3.6 Análisis de la información.....	54
3.6.1 Análisis de las entrevistas caso por caso.....	55
3.6.2 Análisis de las síntesis.....	57
3.6.3 Análisis intercaso.....	57
Capítulo 4. Marco Contextual.....	58
4.1 La Universidad Autónoma de Aguascalientes.....	58
4.2 La Licenciatura en Sociología.....	59
4.3 La materia de Taller de Investigación IV: Estudios Culturales.....	61
Capítulo 5. Resultados.....	62
5.1 Análisis caso por caso.....	62
5.1.1 Alberto (A1).....	62
5.1.2 Brenda (A2).....	66
5.1.3 Camila (A3).....	70
5.1.4 Dulce (A4).....	74
5.1.5 Esmeralda (A5).....	78

5.1.6 Fabiola (A6).....	82
5.1.7 Gabriela (A7).....	86
5.1.8 Hilda (A8).....	89
5.1.9 Irma (A9).....	92
5.1.10 Jimena (A10).....	96
5.2 Análisis intercaso.....	100
5.2.1 Situación de comunicación.....	100
5.2.2 Subprocesos de composición.....	102
5.2.3 Calidad del texto.....	105
Capítulo 6. Discusión de resultados.....	110
6.1 Situación de comunicación.....	110
6.2 Subprocesos de composición.....	111
6.3 Calidad del texto.....	113
6.4 Relación entre las variables.....	114
Conclusiones.....	115
Glosario.....	119
Referencias.....	121
Anexos.....	127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Sistemas de actividad en los contextos universitarios.....	26
Tabla 2.2 Clasificación de los géneros discursivos.....	27
Tabla 2.3 Dimensiones para el análisis de productos escritos (síntesis)...	44
Tabla 3.1 Unidades de análisis para el diseño del guión de entrevista.....	50
Tabla 3.2 Unidades de análisis para el diseño de la rúbrica.....	52
Tabla 3.3 Sistema de variables del estudio.....	54
Tabla 3.4 Puntajes para la evaluación de la calidad de la síntesis.....	57
Tabla 4.1 Perfil del egresado de la Licenciatura en Sociología.....	59
Tabla 5.1 Puntajes totales y parciales de las síntesis.....	108



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Modelo del proceso de escritura..... 31

Figura 2.2 Modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes..... 32

Figura 2.3 Variables implicadas en el proceso de composición..... 35



RESUMEN

El objetivo general de este estudio fue analizar las relaciones entre los subprocesos de escritura, particularmente entre planificación y revisión con la calidad de una síntesis producida por estudiantes universitarios en una situación de comunicación determinada.

Los objetivos particulares fueron dos: (a) analizar, desde la percepción de los estudiantes, los subprocesos de planificación y revisión que siguieron para la redacción de una síntesis; y (b) analizar las características de calidad de la síntesis redactada.

Esta investigación se abordó desde un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de casos múltiples. Con base en los criterios de selección y exclusión, se contó con la participación de diez estudiantes: un hombre y nueve mujeres.

La información sobre los subprocesos de escritura se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas; por otra parte, los textos de los estudiantes se revisaron conforme a una rúbrica elaborada para este fin. Los datos fueron analizados a través de la identificación de categorías previas y emergentes.

Con base en el análisis de los resultados se concluyó que si bien todos los estudiantes tenían presente el destinatario y el tipo de trabajo solicitado, realizaron su síntesis partiendo de dos intenciones diferentes: cumplir con un requisito o demostrar su conocimiento.

En cuanto al subproceso de la planificación se encontró que la mayoría de los sujetos presentaron un estilo de planificador flexible, ya que tuvieron en mente un plan poco estructurado en donde tomaron en cuenta características como el objetivo y la audiencia, y posteriormente pulieron todos los elementos conforme escribían.

Con respecto al subproceso de la revisión se identificó que todos los alumnos pertenecen al grupo de escritores aprendices, pues las estrategias empleadas se dirigen a corregir errores puntuales y no ven la revisión como elemento fundamental del proceso.

En lo referente a la calidad del texto se encontró que los documentos presentan una mayor calidad en cuanto a forma que en lo que respecta al contenido.

Finalmente se encontró que no existe una relación única entre los subprocesos de planificación y revisión con la calidad del texto, pues existen otros factores que influyen con más fuerza como por ejemplo la representación de la tarea.

ABSTRACT

The general objective of this work is to analyze the relationship among the writing sub-processes, particularly, between planning and reviewing with the quality of a synthesis produced by university students in specific communicative situation.

There are two specific objectives: a) to analyze, (from the point of view of students), the sub-processes of planning and reviewing that the students followed when writing a synthesis; and (b) to analyze the characteristics of quality of written synthesis.

This research is undertaken from a qualitative approach with a design study of multiple cases. Based on the criteria of selection and exclusion, it featured the participation of ten students: one man and nine women.

The information about the writing sub-processes is collected through semi-structured interviews, on the other hand, the texts made by students were checked by a rubric created with this intention. The data is analyzed by the identification of emerging and prior categories.

Based on the analysis of the results it is concluded that even if all students were aware of the addressee and the type of work required, they wrote their synthesis following two different intentions: to satisfy a requirement or to demonstrate their knowledge.

Talking about the planning sub-process, it is found that most students had a style of flexible planner. They had in mind a little structured plan where they took into account features such as the purpose and audience, later they polished all the elements as they were writing.

Regarding to the review sub-process it is identified that all students belong to the apprentices' writers group, because the strategies used are aimed at correcting specific errors and not to see the review as a key element of the process.

In the case of quality of the text, it is possible to see that documents have higher quality in format rather than shape in regard to the content.

Finally it is found that there is no unique relationship between the sub-processes of planning and review with the quality of the text, because there are other factors that influence with greater strength, for example the representation of the task.

INTRODUCCIÓN

Generalmente se piensa que el alumno universitario ya debe contar con las habilidades necesarias para producir adecuadamente los escritos que se le solicitan en cada una de sus asignaturas, sin embargo los docentes constantemente expresan que sus alumnos no escriben adecuadamente, ya sea por las limitadas especificaciones de los docentes (Vázquez, Pelizza, Jacob y Rosales, 2006), o porque los estudiantes se enfrentan a actividades diferentes a las de niveles anteriores (Carlino, 2007; Roldán, Vázquez y Rivarosa, 2011); ante esta realidad, las universidades han implementado acciones que no siempre funcionan.

Lo anterior y los diversos estudios que se han realizado ya sobre la escritura vista como un proceso; motivaron la realización de este trabajo desde un enfoque principalmente cognitivo, con la finalidad de analizar cómo los subprocesos de planificación y revisión presentes en una situación de comunicación específica repercuten en la calidad del texto; se parte del supuesto de que aquellos estudiantes que sean más conscientes de estos elementos, lograrán escritos de mayor calidad.

Se espera que los resultados obtenidos contribuyan en primer instancia a la ampliación del campo de conocimiento sobre los procesos de escritura en estudiantes universitarios, especialmente en el contexto mexicano, así como a la posible implementación de acciones institucionales y docentes para la mejora de los procesos de escritura desde las asignaturas.

Este documento integra en el primer capítulo un breve recorrido por las investigaciones realizadas sobre el tema y que dan pie tanto a los objetivos, como a las preguntas de investigación.

En el segundo capítulo se muestra un panorama general acerca de la literatura sobre la escritura que sirve de referente a la presente investigación, se compone por cuatro subapartados: en el primero se define la concepción de escritura, así como sus características y funciones, además de las particularidades de ésta en la universidad; en el segundo se presentan las características y clasificación de los géneros discursivos; en el tercero, se describe el proceso de regulación de la composición escrita; y finalmente en el cuarto apartado se mencionan las consideraciones para la evaluación de la calidad de la síntesis.

En el capítulo tres se describe la metodología seguida en la presente investigación, se justifica tanto el enfoque metodológico, como el diseño de la investigación; de igual manera, se describe el procedimiento de selección del escenario y los participantes, los instrumentos y las formas de recolección y análisis de la información.

Posteriormente, para brindar un panorama acerca del contexto en el que se realizó la investigación, se integra el capítulo cuatro, titulado Marco contextual y que se basa en los documentos oficiales tanto de la institución, como de la carrera y la asignatura.

En el capítulo cinco se describen los resultados del estudio divididos en dos apartados: en el primero se integra lo obtenido tanto en las entrevistas de cada sujeto como con la revisión de su texto; y en el segundo, que corresponde al análisis intercaso, se presenta el análisis y la integración de los resultados de todos los participantes del estudio con la finalidad de conocer semejanzas y diferencias entre ellos.

Con base en los resultados y su interpretación a partir de la literatura, se desarrolla el capítulo seis, denominado Discusión de resultados. Posteriormente se presentan las conclusiones del estudio donde se integran además algunas recomendaciones para el desarrollo de investigaciones posteriores.

Finalmente se integra el glosario, la lista de referencias y los anexos que se consideraron necesarios para completar la información del documento.

CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE ESTUDIO

Este capítulo tiene como objetivo mostrar un panorama general sobre los antecedentes en el estudio de la escritura y presentar el problema de investigación abordado. Por tanto, la información se organiza en los apartados de antecedentes, preguntas de investigación, justificación y objetivos.

En el apartado de antecedentes se realiza una breve descripción de algunas de las investigaciones que han estudiado las prácticas de escritura de los estudiantes en la universidad, así como las líneas de trabajo que se han centrado en describir y explicar el fenómeno y los enfoques desde donde se han estudiado.

En el segundo apartado, debido a la problemática detectada con respecto a la calidad de la escritura en la universidad, se presentan las preguntas de investigación que guían el presente trabajo.

Posteriormente se presenta la justificación del trabajo, donde se resaltan tanto la importancia como las aportaciones que la investigación proporcionará al estudio de la escritura en alumnos universitarios.

Finalmente se integran tanto el objetivo general y como los específicos que guiaron el proceso de investigación.

1.1 Antecedentes

Una tarea habitual en la universidad es resolver consignas de lectura y escritura (Camps y Castelló, 2013 y Corcelles, Oliva, Castelló y Milian, 2015). Sin embargo, la realidad es que los estudiantes presentan dificultades importantes en tareas que involucran estos procesos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

En lo que se refiere a la escritura, la queja constante de los docentes es la falta de calidad de las producciones, su contenido pobre y el manejo deficiente del vocabulario. Así lo mencionan Ochoa y Aragón (2004 y 2007) al señalar que los profesores consideran las producciones de sus estudiantes como trabajos poco estructurados, confusos y que demuestran poca comprensión de los textos.

Otros autores señalan que las dificultades pueden verse acentuadas por las escasas especificaciones que los docentes brindan a los estudiantes para orientar las tareas de

escritura (Vázquez et al., 2006); por su poca intervención y acompañamiento durante el proceso (Carlino et al., 2013 y Creme y Lea, 1998) o porque a la escritura se le entiende generalmente como un medio para la transmisión y el registro del conocimiento, y no como un instrumento que busque la conformación de éste (Carlino, 2007 y Carlino et al., 2013).

Por su parte, autores como Creme y Lea (1998), Camps y Castelló (2013), Roldán et al. (2011), al igual que Carlino (2007 y 2013), mencionan que los estudiantes universitarios se enfrentan a una realidad muy diferente a la que estaban acostumbrados en los niveles educativos anteriores; es decir, en su gran mayoría, las cátedras de las universidades tienden a despreocuparse por los procesos de lectura y escritura de los alumnos “a pesar de que la cultura académica que ellos encuentran en este nivel educativo es bien distinta de la que les resultaba familiar en la secundaria” (Carlino, 2007, p. 28).

Otros estudios como los de Tapia, Burdiles y Arancibia (2003); Avilán (2004) y Sabaj (2009) citados en Gallego, García y Rodríguez (2013) dan cuenta de la deficiente competencia comunicativa o bajos niveles de planificación en las redacciones presentadas por estudiantes universitarios.

Todos estos autores concuerdan en afirmar que en la universidad se sigue aprendiendo a leer y escribir y por lo tanto dichos procesos deben ser objeto de enseñanza en la universidad (Carlino, 2013).

Hasta el día de hoy, los estudios realizados en torno a la escritura en la universidad se han centrado en describir y explicar este fenómeno desde dos líneas de trabajo que aunque resultan diferentes, son complementarias: la alfabetización académica y los procesos de regulación.

En la línea de la alfabetización académica, las investigaciones se han centrado en los movimientos de “escribir a través del currículo”, “leer y escribir para aprender” y “enseñar la escritura en contexto”; indagando sobre las formas en que se organiza la enseñanza *de* y *con* la escritura (Carlino, 2013). Es decir, las investigaciones no sólo se centran en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad como actividades aisladas, sino como actividades ligadas a las diferentes asignaturas.

La segunda línea de trabajo, que es el punto de partida para esta investigación, ha estudiado a la escritura desde los procesos de regulación, aunque con diferentes enfoques definidos por sus fundamentos teóricos y metodológicos. Según lo mencionan Castelló, Bañales y Vega (2010), estos enfoques comprenden de forma diferente los procesos de regulación de la escritura, por lo tanto se les otorga diferentes roles a los factores metacognitivos, contextuales y motivacionales del proceso y en este sentido se distinguen, al menos, cuatro enfoques que son: cognitivo, sociocognitivo, sociocultural y socialmente compartido.

Desde el enfoque cognitivo, se han desarrollado investigaciones desde la década de los ochenta, uno de los primeros referentes es el modelo de Flower y Hayes (1981) quienes entienden a la escritura como un conjunto de procesos de pensamiento que los escritores deben regular; dichos procesos son la planificación, la textualización y la revisión.

Estudios más recientes desde este enfoque, se han centrado en estudiar los procesos de planificación y revisión; estas propuestas consideran a la planificación como un sistema descendente que se basa en establecer objetivos y a la revisión como un sistema ascendente que mediante la detección, el diagnóstico y la reparación de problemas, le permite al escritor poder monitorear y controlar los objetivos establecidos (Roussey y Piolat, 2005; en Bañales, 2010).

El enfoque sociocognitivo se orienta a estudiar los procesos individuales que siguen los escritores tanto a nivel cognitivo, como motivacional, conductual y contextual; al respecto existen dos líneas principales de investigación orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de escritura (Zimmerman, 2000 y Graham y Harris, 2009 en Castelló et al., 2010). La primera de ellas, expresa que el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la observación, la emulación, el auto-control y la autorregulación, como niveles secuenciales, es la mejor manera para que los alumnos puedan aprender nuevas habilidades de escritura. Por su parte, la segunda línea entiende a la escritura como un proceso complejo que se basa en estrategias (habilidades de autorregulación), habilidades de transcripción (de caligrafía y ortografía), conocimientos (del tema, de la audiencia, del género, etc.) y motivación (autoeficiencia, actitudes positivas y/o negativas hacia la escritura).

El tercer enfoque, el sociocultural, considera la composición de un texto como una práctica situada que se desarrolla en un determinado contexto social, cultural e histórico (Castelló, 2007), este enfoque se ha encargado de estudiar y explicar los procesos de co-regulación de la escritura, donde se asume que la interacción con miembros expertos o avanzados favorece el aprendizaje de la escritura; al respecto se han realizado diversos estudios (Burnett, 1994; Higgins et al., 1992; Cho et al., 2006; Allal, 2008; Wallace, 1994) citados en Castelló et al. (2010) que se han dedicado a analizar los procesos de co-regulación entre estudiantes universitarios en situaciones de planificación y revisión de un texto en tareas colaborativas, así como la importancia de las “ayudas procedimentales” ofrecidas por los docentes para facilitar a sus alumnos tanto la planificación como la revisión de sus textos.

Más recientemente, desde este mismo enfoque, se han desarrollado estudios que exploran los procesos individuales de regulación que los escritores realizan en tareas auténticas, basándose en el supuesto de que los procesos de regulación, “a pesar de que se producen en situaciones de escritura aparentemente individuales, están siempre co-regulados, es decir mediados y andamiados socialmente” (Castelló et al., 2010, p.1271).

Por último, el enfoque socialmente compartido es una perspectiva emergente que aunque comparte los presupuestos básicos con el enfoque sociocultural, entiende la regulación de la escritura como un conjunto de actividades por las cuales los sujetos regulan tanto su actividad individual como la actividad colectiva en la que participan, es decir, estudia las actividades que como grupo utilizan los alumnos en conjunto para resolver una tarea de escritura (Hadwin, et al., 2010 en Castelló, et al., 2010).

Retomando el enfoque cognitivo, desde el modelo de Flower y Hayes (1981) se destaca que la planificación de la escritura comprende tres subprocesos: formulación de objetivos, generación de ideas y organización de ideas. Mientras que la revisión comprende la evaluación y la corrección. En este sentido, son varios los estudios que han indagado la influencia de estos subprocesos en la calidad de los textos, muestra de ello es el de Carey, Flower, Hayes, Schriver y Haas (1989) quienes destacan el hecho de que tanto la cantidad como la calidad de la planificación que realiza un escritor puede hacer una sorprendente diferencia en la calidad del texto, sobre todo con el establecimiento de objetivos que incluyen aspectos tanto de contenido, como de audiencia y formato.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Estudios más actuales, como el de Bañales (2010) realizado con alumnos universitarios españoles del área de la educación, reporta que los estudiantes con un alto nivel de conocimiento sobre el tema que se escribe, llevan a cabo procesos de regulación que se relacionan de manera significativa con la calidad del texto, sobre todo en lo que respecta al contenido.

Por su parte, Ochoa y Aragón (2007) encontraron que los estudiantes universitarios no diferencian el plano de la planificación con el de la producción, además de que en la planificación, pocos estudiantes se centran en los objetivos y muestran una tendencia muy marcada a escribir únicamente lo que recuerdan. Gallego, et al. (2013) llegan a conclusiones similares, pues mencionan que los sujetos de su muestra, a pesar de mostrar una destacada preocupación por los destinatarios, presentan dificultades en el registro y ordenación de ideas, además de que desconocen en su mayoría la relevancia del uso de borradores. Al respecto, Castelló (2008) ha puesto de manifiesto que utilizar procesos de planificación se relaciona de manera positiva tanto con la sensación de confianza de los estudiantes, como con la calidad de sus textos.

En los últimos años, en el ámbito nacional se han realizado ya diversos estudios sobre la escritura en el nivel superior, algunos de ellos se han dado a conocer en el marco de los Congresos Nacionales de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior, así como en los Seminarios Internacionales de Cultura Escrita y Actores Sociales, donde se puede destacar la presentación de resultados sobre las dificultades que manifiestan los estudiantes al escribir (Lugo, 2012), el uso de organizadores gráficos como apoyo al proceso de escritura (Encinas y Cuatlapantzi, 2012), y la identificación de las prácticas de escritura en alumnos universitarios (Eudave, Carvajal y Macías, 2010).

Algunos otros trabajos se han centrado en realizar estudios descriptivos referentes al proceso de escritura. Martín (2011) se enfocó en identificar las actividades que realizan los egresados de un posgrado en la escritura de su tesis. Por su parte, Cervantes (2013) se centra en la descripción de los procesos de planeación, textualización y revisión que realizaron estudiantes de licenciatura para la elaboración de una metodología de intervención.

1.2 Preguntas de investigación

Aun cuando los resultados obtenidos en los trabajos mencionados en el apartado anterior son de gran relevancia para la investigación a nivel nacional, es importante seguir indagando sobre algunos procesos particulares de la producción textual, ya que las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la redacción de sus trabajos sigue siendo un problema expresado por un gran número de docentes.

Por lo tanto, ya que en el contexto universitario la escritura es una actividad primordial utilizada como herramienta de aprendizaje y desarrollada en una situación de comunicación específica, resulta de gran importancia analizar la relación existente entre los procesos de planificación y revisión que siguen los estudiantes, con la calidad del texto producido, por ello surgieron las preguntas de investigación que motivaron la realización del presente trabajo:

- » Según la percepción de los estudiantes universitarios, ¿Cómo son los procesos de planificación y revisión que utilizan para producir una síntesis en una situación de comunicación determinada?
- » ¿Cuál es el nivel de calidad de la síntesis producida por los estudiantes universitarios?
- » ¿Cómo se relacionan los procesos de planificación y revisión con la calidad de la síntesis producida por los estudiantes universitarios en una situación de comunicación determinada?

1.3 Justificación

Debido a que la lectura y la escritura son procesos importantes en la formación de los universitarios, y al mismo tiempo, medios para adquirir, transmitir y transformar conocimientos, resulta de suma importancia que los alumnos universitarios puedan realizar eficientemente las actividades que estos procesos implican.

Sin embargo, como se menciona en apartados anteriores, numerosas investigaciones han dado cuenta ya de las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios para escribir los diferentes textos que el nivel educativo y las propias disciplinas les demandan. A raíz de lo anterior, como manifiesta Carlino (2013),

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las universidades han buscado implementar diversas medidas para orientar la enseñanza *de y con* la escritura.

No obstante, para lograr de manera efectiva la implementación de medidas en las instituciones universitarias, es fundamental en primera instancia, explorar sobre los procesos de regulación que los alumnos llevan a cabo de manera individual en tareas auténticas, tomando en cuenta por un lado, la situación de comunicación en la que se desarrollan dichas tareas y por el otro, los procesos cognitivos seguidos por los alumnos.

Lo anterior permitirá entonces al docente, trabajar la escritura desde su asignatura como lo plantea la *Alfabetización Académica*, lo cual podrá realizarse al favorecer principalmente los procesos de planificación y revisión del texto.

Por lo tanto, estudiar la relación que existe entre la planificación, la revisión y la calidad de una síntesis producida por estudiantes universitarios en una situación de comunicación determinada, es fundamental para ampliar el conocimiento que se tiene sobre el tema en nuestro país -y estado- y así, permitir la implementación de medidas institucionales que mejoren la calidad de las producciones de los estudiantes.

De igual manera, el presente estudio complementa algunos otros realizados principalmente en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, pero que, aun cuando han buscado explicar el proceso de escritura que siguen los estudiantes, no se han centrado en buscar una relación de los procesos de planeación y revisión, con la calidad del texto.

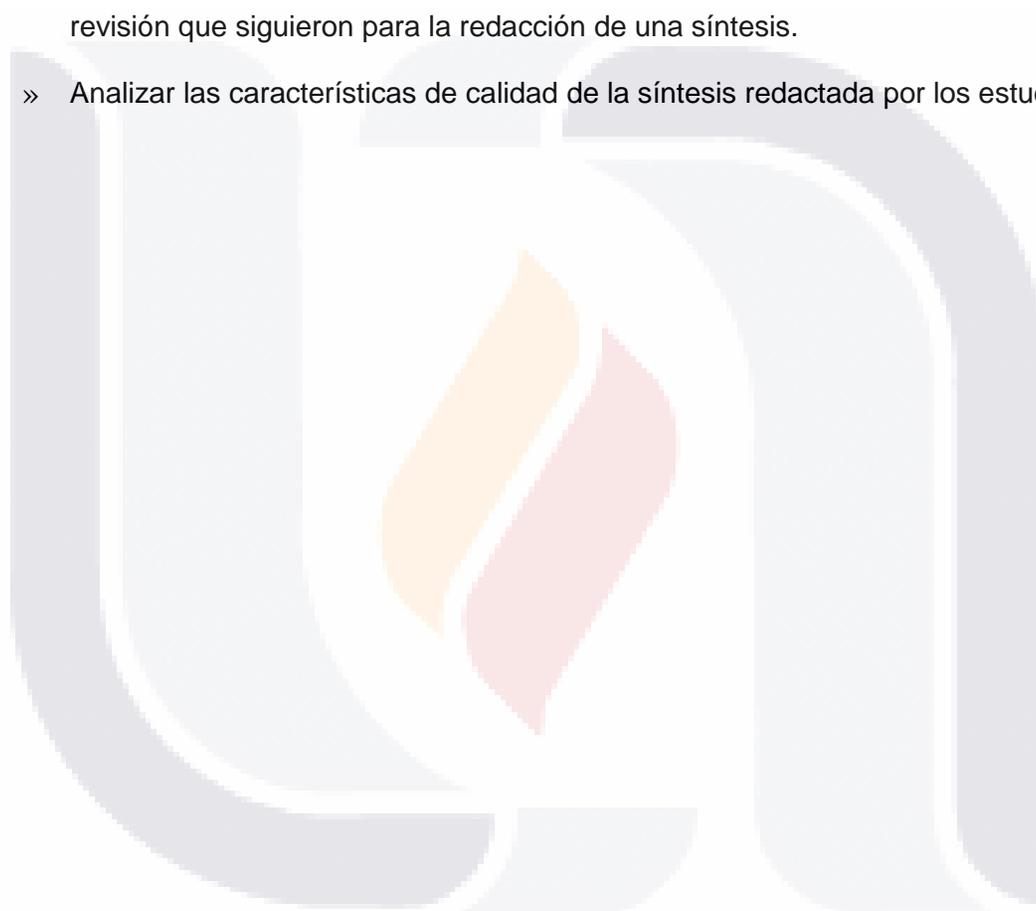
Finalmente, la realización de esta investigación podrá servir como base a investigaciones futuras que la complementen y enriquezcan con la finalidad de acrecentar el campo de conocimiento sobre la escritura de los universitarios en México y específicamente en Aguascalientes.

1.4 Objetivos

El objetivo general del presente trabajo fue analizar las relaciones entre los procesos de planificación y revisión con la calidad de una síntesis producida por los estudiantes universitarios en una situación de comunicación determinada.

Los objetivos específicos fueron:

- » Analizar, desde la percepción de los estudiantes, los procesos de planificación y revisión que siguieron para la redacción de una síntesis.
- » Analizar las características de calidad de la síntesis redactada por los estudiantes.



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se integran los elementos de la revisión teórica acerca de la escritura que sirven como fundamento para este estudio. Los cuatro apartados principales que lo componen son: la escritura, los géneros textuales, el proceso de regulación escrita y la calidad de los textos.

En el primer apartado se realiza un acercamiento general a la concepción de la escritura adoptada para efectos de esta investigación, además de sus características y funciones; se integran también las particularidades de la escritura en la universidad por ser el nivel educativo donde se desarrolla el estudio.

El segundo apartado corresponde a los géneros textuales e integra una descripción de aquellos que se utilizan con mayor frecuencia en la universidad, de igual manera se destacan las características correspondientes a la síntesis, por ser el texto realizado por los alumnos en esta investigación.

Como tercer apartado, y considerando la escritura como una actividad social situada, se muestra una integración descriptiva de los procesos de regulación de la composición escrita desde un enfoque primordialmente cognitivo con énfasis en la planificación y la revisión y sus respectivos subprocesos.

Finalmente se integra un apartado sobre la calidad de los textos, en donde se mencionan particularmente las características que debe poseer una síntesis.

2.1 La escritura

A través del tiempo, la escritura ha sido estudiada desde diferentes enfoques, razón por la que se ha transformado su concepción. Como señala Martín (2011), en la revisión de literatura surgen diversos términos como: proceso de redacción, escritura, composición escrita, producción de textos, entre otros, que algunas veces son utilizados como sinónimos y otras veces son diferenciados por los autores.

De manera general, la escritura es considerada como un medio que permite concentrarse en ciertas ideas debido a la naturaleza estable de lo escrito, en contraparte a la volatilidad del pensamiento y el lenguaje hablado, además de que estimula el análisis crítico (Carlino, 2005).

Para efectos de este trabajo, se utilizarán los términos de *escritura* y de *proceso de composición*, como sinónimos al referirse al “proceso flexible, dinámico y diverso en función de las diferentes situaciones discursivas en las que debemos escribir” (Castelló, 2007, p. 50). De igual manera, se utilizará el término de *subprocesos de composición* para referirse a la planificación, la textualización y/o la revisión.

2.1.1 Características de la escritura

Cassany (1999) define la escritura como un instrumento de reflexión donde los autores aprenden sobre sí mismos y su mundo y comunican dichas percepciones a otros. En la misma obra señala las cuatro características fundamentales de la escritura, las cuales se describen a continuación:

a) *Descontextualización*. Debido a que en la comunicación escrita el texto, el emisor y el receptor no coinciden en lugar y tiempo, la descontextualización implica que el texto sea independiente de sus usuarios, por tanto, debe especificar los datos que sean necesarios para que el mensaje pueda ser comprendido por el lector; es decir, ya que el lenguaje escrito permite entablar una comunicación diferida, el escritor debe producir un texto lo más autónomo posible. (Carlino, 2005 y Castelló, 2007)

b) *Interacción diferida*. Ya que el escritor y el lector no mantienen un diálogo para construir el texto de manera cooperativa, es decir, no se obtiene una respuesta del destinatario, o ésta no es inmediata, el escritor debe elaborar sus discursos previendo las posibles reacciones del lector para evitar confusiones.

c) *Cosificación*. Esta característica de la escritura se refiere a que el texto convierte la oralidad en un producto que es visible y tangible, por tanto, el material circula más allá del tiempo y el espacio en el que se elaboró.

d) *Bidireccionalidad*. Significa que tanto el escritor como el lector pueden “moverse” con libertad por el texto, pueden retroceder o avanzar en la lectura, para el escritor, esta característica le ayuda a planificar el texto de manera jerárquica y componer la redacción indefinidamente.

Para lograr un texto con las características anteriores, se requiere de un proceso de composición esencialmente cognitivo que permita solucionar los problemas que surjan en las diferentes etapas de dicho proceso, sin dejar de lado otros factores importantes como

el contexto o la motivación, así como procesos afectivos y comportamentales (Mata, 1997 y Ramírez, 2012). Es decir, se debe tener presente, como menciona Castelló (2007) que “la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación” (p. 49).

2.1.2 Funciones de la escritura

Desde una perspectiva lingüística y pragmática, Cassany (1999) clasifica la composición escrita en seis grupos según sus funciones: registrativa, manipulativa y epistémica cuando el uso es intralingüístico (si el autor y el destinatario del texto es la misma persona); comunicativa y organizativa cuando el uso es interlingüístico (el autor escribe para otros); y lúdica que puede participar tanto de los usos intra, como interlingüísticos. A continuación se detallan dichas funciones:

* *Registrativa*. Se trata de la función más básica, permite guardar información sin límite de cantidad, requiere el dominio del código escrito, se utiliza por ejemplo al registrar ideas que se nos ocurren en el momento, copiar fragmentos o tomar dictados.

* *Manipulativa*. Esta función permite la reformulación de los enunciados, permite reelaborar lo visto o lo pensado, la información se resume, se amplía o se modifica para conseguir algún propósito.

* *Epistémica*. Significa la manipulación de datos que permite al autor generar ideas que no existían antes de comenzar a escribir, por tanto, la escritura se convierte en una herramienta para la creación y el aprendizaje de nuevos conocimientos. De igual manera, permite la transformación de datos, así como el enriquecimiento de ideas que pueden ser vagas o muy generales.

* *Comunicativa*. Bajo esta función, la escritura permite interactuar con otros en circunstancias nuevas, para ello se deben dominar tanto los rasgos discursivos como gramaticales propios de cada género y tipo de texto.

* *Organizativa*. Esta función de la escritura permite dar validez a lo que de manera oral puedan ser sólo “rumores”, así lo escrito, por ejemplo, garantiza derechos o establece el funcionamiento de la justicia.

* *Lúdica*. Cuando la escritura se utiliza para generar diversión, entretenimiento, humor, etc. sin que se refiera únicamente a la escritura literaria.

Por su parte Wells (1987, citado en Cassany 2009) identifica cuatro niveles de uso de la lengua escrita: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico. El primero hace referencia a la capacidad para codificar y decodificar los signos gráficos, por ejemplo en un dictado o copia; el segundo hace referencia a una comunicación interpersonal en donde se conocen los contextos y géneros de la escritura; el nivel instrumental se refiere a la escritura como la herramienta que permite acceder al conocimiento; y finalmente, el uso epistémico es aquel que implica la transformación del conocimiento.

Otros autores también hacen referencia a la función epistémica de la escritura al definirla como un instrumento para integrar, comprender y desarrollar un nuevo conocimiento, así como para demostrar lo que se sabe, y por ejemplo, en la escuela, justificar lo que se ha aprendido (Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2005; Carlino et al., 2013; Pérez y Rodríguez, 2013 y Ruiz, 2009).

2.1.3 La escritura en la universidad

Dando seguimiento al apartado anterior, diversos autores expresan que tanto la lectura como la escritura son reconocidas como instrumentos de aprendizaje; Camps y Castelló (2013) dan cuenta de ello al expresar que “en el contexto universitario el sentido y el significado de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir –y reflexionar sobre- el conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido” (p. 25). Por tanto, como manifiesta Carlino (2005), “hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (p. 25).

Sin embargo la realidad en las aulas no es tan simple, pues los alumnos universitarios se enfrentan a serias dificultades para escribir ya que tanto la lectura como la escritura exigidas en este nivel no son habilidades separadas o independientes del aprendizaje de las disciplinas, y tampoco son la prolongación de lo que los estudiantes pudieron aprender previamente, sino que son nuevas formas discursivas que se aprenden para enfrenar las prácticas propias de cada materia (Carlino 2005; Carlino et. al. 2013; Creme y Lea 1998; Nesi y Gardner, 2012). Es decir, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios en la redacción de sus textos no se deben exclusivamente a

deficiencias en la formación de los niveles educativos previos, sino que las dificultades son propias a cualquier intento de aprender algo nuevo.

Además, por lo general escribir es una actividad solitaria, donde el escritor con frecuencia desarrolla la tarea de manera individual (Creme y Lea, 1997) a partir de una consigna dada por el profesor, es decir, una de las razones más importantes para escribir en la universidad es el cumplimiento de un requisito, el cual, muchas veces es de carácter evaluativo (Carlino, 2004, 2005; Pérez y Rodríguez 2013; Ramírez, 2012; Ruiz, 2009).

De igual manera, la escritura en la universidad frecuentemente se desarrolla a partir de diferentes lecturas o textos fuente (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Ramírez, 2012 y Ruíz, 2009). Esto genera una doble problemática, ya que la tarea se convierte en una actividad que implica el uso estratégico de la comprensión y la composición, es decir, integrar la información de múltiples documentos con la finalidad de producir un texto nuevo, demanda al sujeto adoptar una posición mixta entre lector y escritor (Castelló et al., 2011).

Por lo tanto, desde que los profesores proporcionan el título o la consigna para la elaboración del trabajo comienzan las dificultades de redacción para algunos estudiantes, pues aunque escriban “por encargo” del profesor, éstos pocas veces se ven involucrados en el proceso de composición. Así lo señalan Carlino et al. (2013) después de haber encontrado en su estudio que la mayoría de los docentes suelen intervenir únicamente al inicio y/o al final de los procesos de lectura y escritura, ya sea al dar pautas para su elaboración o al corregir las producciones de los alumnos.

Es así que “no todos los textos que se escriben en la universidad comparten finalidades ni responden a las mismas situaciones académicas” (Camps y Castelló, 2013, p. 24), razón por la que se dedica el apartado siguiente que da cuenta sobre los géneros discursivos.

2.2 Géneros discursivos

Con respecto a los textos o géneros discursivos que escriben los estudiantes universitarios, la investigación ha tratado de dar diferentes clasificaciones; Camps y Castelló (2013) distinguen cuatro grandes perspectivas al respecto: las que establecen tipologías de textos según su función; las que establecen clasificaciones empíricas; las

que se basan en el análisis de programas, materiales y actividades; y aquellas que establecen clasificaciones a partir de los textos que producen los estudiantes.

Un ejemplo de clasificación de los textos según su función y que ha servido sobre todo para la didáctica de la escritura, es la propuesta por Serafini (2002) desde donde el *género* se define por la clasificación de tres elementos básicos: la prosa de base que utiliza, la función comunicativa que cumple y el destinatario a quien se dirige el texto, dichos elementos se detallan a continuación:

La prosa de base se refiere a los diferentes tipos de discurso que componen el texto y que pueden encontrarse en diferente medida, estos tipos son:

a) *La descripción*. Esta prosa utiliza detalles concretos para presentar objetos, personas, lugares y sentimientos. Pone en evidencia la percepción del autor.

b) *La narración*. Se refiere a la prosa que presenta una historia o expone una serie de sucesos con un orden cronológico.

c) *La exposición*. Es una prosa que mediante la clasificación, la comparación, el contraste, la analogía, la definición y el ejemplo, presenta y explica ideas, sujetos y argumentos. De igual manera, aclara y muestra organizaciones.

d) *La argumentación*. Esta prosa se caracteriza por presentar hechos, problemas y razonamientos conforme a una opinión (casi siempre la del autor). Generalmente presenta un problema, manifiesta los hechos, plantea una tesis y critica otras soluciones o alternativas.

Respecto a la función comunicativa que cumplen, se especifica que los géneros pueden agruparse en cuatro tipos principales:

1.- *Función expresiva*. En ésta, la personalidad del escritor se mantiene en el centro de atención, aquí se encuentran el monólogo, el diálogo, el diario, la carta y la autobiografía.

2.- *Función informativo-referencial*. En estos escritos, el autor presenta hechos y datos cuidando la corrección de la información, a este grupo corresponden el informe, telegrama, las notas, el esbozo, el resumen, la crónica, la declaración, la definición y el reglamento.

3.- *Función poética*. Todos aquellos escritos que desarrollan la creatividad en su forma o contenido corresponden a este grupo, en donde no es necesario describir la realidad, a este grupo pertenecen la poesía, el cuento, la fábula el decálogo, el proverbio, el epitafio, el chiste y el guión.

4.- *Función informativo-argumentativa*. Bajo esta función, el autor defiende una tesis utilizando estrategias argumentativas y persuasivas, por ejemplo el editorial, el ensayo y el comentario. Éstos se consideran como la última etapa de una enseñanza progresiva dada su complejidad.

Además los textos se clasifican por su función escolar, ya que pueden ser utilizados para el aprendizaje o para la evaluación.

Finalmente, como tercer dimensión básica de la tipología textual propuesta por Serafini (2002) se toma en cuenta la clasificación de los destinatarios para quien es creado el texto y que puede ser uno mismo, otros lectores, los compañeros de clase, o el profesor.

Por su parte Cassany (2006) afirma que la escritura nunca es uniforme ya que los textos se relacionan estrechamente con sus autores-lectores, así como con las disciplinas y las comunidades dentro de las que se desarrollan, por lo que el género discursivo permite considerar “tanto lo gramatical (estilo, sintáxis, léxico) como lo discursivo (estructura, registro), o pragmático (interlocutores, propósito, contexto) o lo sociocultural (historia, organización social, poder)” (p. 21). En la misma obra Cassany (2006) cita a Swales (1990) y Berkenkotter y Huckin (1995) para delimitar seis características de los géneros, los cuales se describen a continuación:

1.- *Son dinámicos*. Las formas retóricas se desarrollan a lo largo de la historia dando coherencia y significado a la acción tanto de los autores, como de los lectores.

2.- *Están situados*. Las formas retóricas están “enraizadas” en algún ámbito cultural o zona geográfica específica.

3.- *Desarrollan un propósito*. En la comunidad son utilizados para conseguir algo importante para los lectores o los autores, ya sea por ejemplo: incrementar el conocimiento, expresar sentimientos o impartir justicia.

4.- *Están organizados en forma y contenido*. Implica dominar el contenido, es decir, lo que se puede expresar y en qué orden; y su forma (el cómo se dice).

5.- *Delimitan comunidades discursivas.* Éstas se forman por las normas, el conocimiento o las prácticas sociales propias de cada grupo.

6.- *Construyen y reproducen estructuras sociales.* Los géneros construyen estatus e identidades pues a través de los éstos se conforman grupos profesionales o sociales.

Investigaciones más actuales demuestran que en cada dominio del conocimiento se lee y se escribe de modos particulares, así, el discurso como lenguaje situado aparece en el contexto universitario en sus diversas formas, y la reiteración de dichas formas en situaciones similares es lo que configura los *géneros discursivos* académicos y disciplinares (Camps y Castelló, 2013; Carlino 2013; Corcelles et al., 2015; Nesi y Gardner, 2012).

Posturas como la de Camps y Castelló (2013) ofrecen una clasificación desde la afirmación de que “los escritos que se producen en el marco de las disciplinas se insertan en sistemas de actividad diversos” (p. 28). Esta postura se rescata en los siguientes párrafos, aunque será imprescindible referirse al documento original para una descripción detallada:

El discurso en cada dominio del conocimiento se desarrolla de modos particulares y adopta formas específicas según la situación en la que se presenta, la reiteración de estas formas configura los géneros discursivos, sin embargo, a pesar de la relativa estabilidad que poseen, estas construcciones a su vez son dinámicas, por lo que el término se ha relacionado con el de sistema de actividad. Así, “para comprender la actividad de escritura en la universidad no bastará con reconocer el tipo de acciones que los estudiantes llevan a cabo, sino que será necesario profundizar en el conocimiento de los sistemas de actividad que las orientan.” (p. 23)

Los sistemas de actividad característicos de los contextos universitarios son el profesional, el de enseñanza aprendizaje, el de actividad social y el de actividad académica; los cuatro sistemas se caracterizan por los diferentes sentidos y significados que le dan a la escritura, así como al proceso de composición y las formas de elaboración del texto; sin dejar de lado las diferencias observadas en los tipos de productos que se elaboran y la audiencia a la que se dirigen, todo ello se ve reflejado en la tabla 2.1

Tabla 2.1 Sistemas de actividad en los contextos universitarios

CARACTERÍSTICAS	SISTEMAS DE ACTIVIDAD			
	PROFESIONAL	ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	SOCIAL	ACADÉMICO
SENTIDO Y SIGNIFICADO	Difundir el conocimiento disciplinar o científico, ayudar a resolver problemas del quehacer profesional.	Elaborar y reflexionar sobre el conocimiento o dar cuenta de lo aprendido. Aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales.	Establecer o mantener las redes sociales específicas de los contextos universitarios.	Participa de los anteriores, aunque algunas veces el sentido sólo se entiende dentro de la propia academia.
PROCESO Y FORMAS	Procesos compartidos por varios autores.	Individuales y bastante implícitos.	Variados pero siempre rápidos y guiados por la funcionalidad.	Carácter evaluativo individual aunque puede ser compartido con un director y un equipo de investigación.
PRODUCTOS	Altamente especializados, con abundantes términos específicos.	De uso exclusivo del aprendiz o valorados por los docentes.	Comunicación de hechos como de emociones y actitudes.	Especializados con un alto nivel de codificación.
AUDIENCIA	Pares con problemas similares.	En general: docente o estudiantes del mismo curso.	Versátil.	La propia academia.

Adaptada de Camps y Castelló (2013).

Como se ha mencionado ya, el hecho de que los alumnos y los docentes universitarios participen de más de un sistema de actividad, así como la variedad de las prácticas de escritura, dificultan significativamente la organización de los géneros que se producen en el contexto universitario. Sin embargo, también como ya se mencionó, diversos estudios empíricos han tratado de dar cuenta de la categorización de las prácticas existentes. Congruentes con los sistemas de actividad, Nesi y Gardner (2012) proponen clasificar los textos que se solicitan en la universidad en trece familias de géneros que a su vez se agrupan en cinco funciones necesarias para comprender el rol que juegan los géneros en la cultura escrita de una comunidad.

Dicha clasificación fue retomada posteriormente por Corcelles et al. (2015) quienes después de adaptarla al contexto de la lengua castellana, proponen doce familias de géneros y cinco funciones, las cuales se describen a continuación en la tabla 2.2.

Tabla 2.2 Clasificación de los géneros discursivos

FUNCIONES DE LOS GÉNEROS	FAMILIAS DE GÉNEROS	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO DE CONSIGNA
Conocimiento disciplinar	Apuntes	Notas tomadas de una fuente oral, principalmente el docente	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apuntes ○ Notas
	Explicación	Demostración del conocimiento y la comprensión mediante la presentación de información encontrada en libros de texto o apuntes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis ○ Examen ○ SÍNTESIS ○ Texto argumentativo ○ Reflexión ○ Texto expositivo.
	Ejercicio	Textos breves que ofrecen oportunidades de poner en práctica, habilidades esenciales y de consolidar conocimiento de conceptos.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Actividad ○ Práctica ○ Respuestas
Argumentación	Debate	Intervenciones en debates en los que analizan y negocian colectivamente	<ul style="list-style-type: none"> ○ Debate ○ Foro

crítica	los contenidos de la disciplina.		
	Ensayo	Géneros que desarrollan la comprensión del objeto de estudio y la habilidad de analizarlo a través de la construcción de un argumento apoyado en diversas fuentes.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Texto argumentativo ○ Artículo ○ Redacción personal
	Crítica	Géneros que desarrollan la comprensión del objeto de estudio y la habilidad de analizarlo y/o evaluarlo. Se apoya en una fuente.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comentario ○ Opinión ○ Reflexiones ○ Valoración
Reflexión personal	Apropiación personal	Géneros en los que los estudiantes se apropian de los contenidos de la disciplina y las relaciones con su conocimiento y experiencia previas, transformándolos a través de un discurso más personal y subjetivo.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diarios ○ Portafolios ○ Memorias ○ Dossier
Investigación	Revisión de literatura	Géneros que demuestran y/o desarrollan la familiaridad de los estudiantes con la literatura concerniente a un objeto de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Artículo o Informe ○ Trabajo de investigación ○ Revisión bibliográfica
	Informe metodológico	Permiten a los estudiantes familiarizarse con los procedimientos, métodos y maneras de hacer de su disciplina en el trabajo con datos experimentales de manera aplicada.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Memoria de laboratorio ○ Protocolo ○ Proyecto de tesis ○ Transcripción
	Informe de investigación	Los estudiantes demuestran su capacidad de acometer un proyecto de investigación completo, incluyendo la etapa de diseño.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Texto científico ○ Trabajo monográfico ○ Tesina ○ Trabajo de grado
Práctica profesional	Estudio de caso	Textos que demuestran comprensión de la práctica profesional a través del	<ul style="list-style-type: none"> ○ Casos prácticos ○ Resolución de un caso

análisis de un caso único, con análisis y sugerencias de actuaciones futuras.		
Géneros profesionales	Géneros relacionados con la comunicación herramientas de los diferentes contextos profesionales.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diseños de actividades ○ Intervenciones ○ Planificaciones

Adaptada de Corcelles et al. (2015)

En el estudio realizado por Corcelles et al. (2015) con alumnos españoles, se concluyó que en cuanto a las funciones, la *demonstración de conocimiento disciplinar* aparece como la meta más habitual en el contexto universitario, mientras que en relación a las familias de géneros, el más solicitado es la *explicación*. Por su parte, en el contexto colombiano se destaca la elaboración de ensayos y resúmenes (Pérez y Rodríguez, 2013). Y finalmente, de un estudio realizado por Ramírez (2012) en el contexto mexicano, se desprende que la mayoría de los textos solicitados en la universidad son los de carácter expositivo y argumentativo, y predominan los ensayos, resúmenes y síntesis.

Sobre los textos explicativos, (ya que es la familia de género que nos interesa en referencia a la presente investigación) se afirma que son aquellos cuya finalidad es transmitir, explicar y/o exponer información, y aunque comparar y establecer semejanzas y diferencias representa un esquema muy habitual en este tipo de textos, no responden a una superestructura común, sino que pueden ajustarse a distintas maneras básicas de organización de la información (Álvarez y Ramírez, 2011), por tanto, han de entenderse “como instrumentos al servicio del aprendizaje de nuevos conceptos y hechos” (Sánchez, 1998, p. 169).

Finalmente, en cuanto al texto que se solicitó para efectos de esta investigación, Castelló et al. (2011) expresan que la síntesis se caracteriza por ser producto de una actividad de “selección, elaboración, establecimiento de conexiones y reorganización de la información extraída” (p. 107). De igual manera, señalan que diversos estudios han mostrado que la actividad que implica resumir y posteriormente sintetizar relacionando las ideas de los textos fuente con los propios conocimientos previos resulta desconocida para los estudiantes universitarios.

Por su parte Miras, Solé y Castells (2013) manifiestan que para realizar una síntesis, los estudiantes necesitan comprender las ideas de los textos fuente, así como su organización; ver la relación que tienen entre sí y seleccionar las ideas que serán incluidas en su escrito, el cual deberá contar con una estructura nueva que le permita integrar, relacionar y organizar los contenidos. Para realizar esta tarea, el alumno debe “leer y releer los textos fuente y el producido, reexaminar aquéllos en numerosas ocasiones y corregir y reelaborar el propio escrito en un proceso recurrente” (p. 439).

2.3 El proceso de regulación de la composición escrita

La escritura como proceso ha sido estudiada desde hace varias décadas por diversos autores y desde diferentes perspectivas, aún en la actualidad se destaca la importancia del enfoque cognitivo en la investigación sobre los procesos de escritura (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2008; Castelló et. al., 2010). Este enfoque que recibe aportaciones de diferentes ciencias, se encarga, como explica Mata (1997), de investigar sobre los procesos mentales que están implicados en la composición, y centra su interés en el nivel individual.

Uno de los principales modelos establecidos desde el enfoque cognitivo, es el de Flower y Hayes (1981) que destaca por su complejidad y que entiende la composición escrita como un problema que ha de resolverse mediante actividades cognitivas complejas, recursivas y coordinadas que deben ser reguladas por el escritor.

La regulación se refiere a la adaptación intencional de las actividades para lograr las metas y es metacognitiva porque consiste en examinar las actividades cognitivas utilizadas previamente para la realización de la tarea (Winne y Hadwin, 2010). Además juega un rol importante en la producción de un texto ya que un buen escritor posee mayor conocimiento y control metacognitivo.

Lo anterior se explica en el modelo de Flower y Hayes (1981). En él se señalan cuatro puntos principales que sustentan la teoría: 1) La escritura es un conjunto de procesos mentales que los escritores organizan durante la composición. 2) Dichos procesos se organizan jerárquicamente y están ligados de tal manera que uno puede desencadenar a otro, es decir, no se desarrollan de manera lineal o rígida. 3) El acto de componer es en sí un proceso de pensamiento dirigido a un objetivo, en el cual los

escritores crean una red jerárquica de objetivos; y 4) los escritores crean metas mediante la generación de objetivos, que a su vez se modifican durante el proceso.

Este modelo (ver figura 2.1) muestra que el acto de escribir involucra tres elementos principales: el ambiente de la tarea, la memoria a largo plazo, y los procesos de escritura.

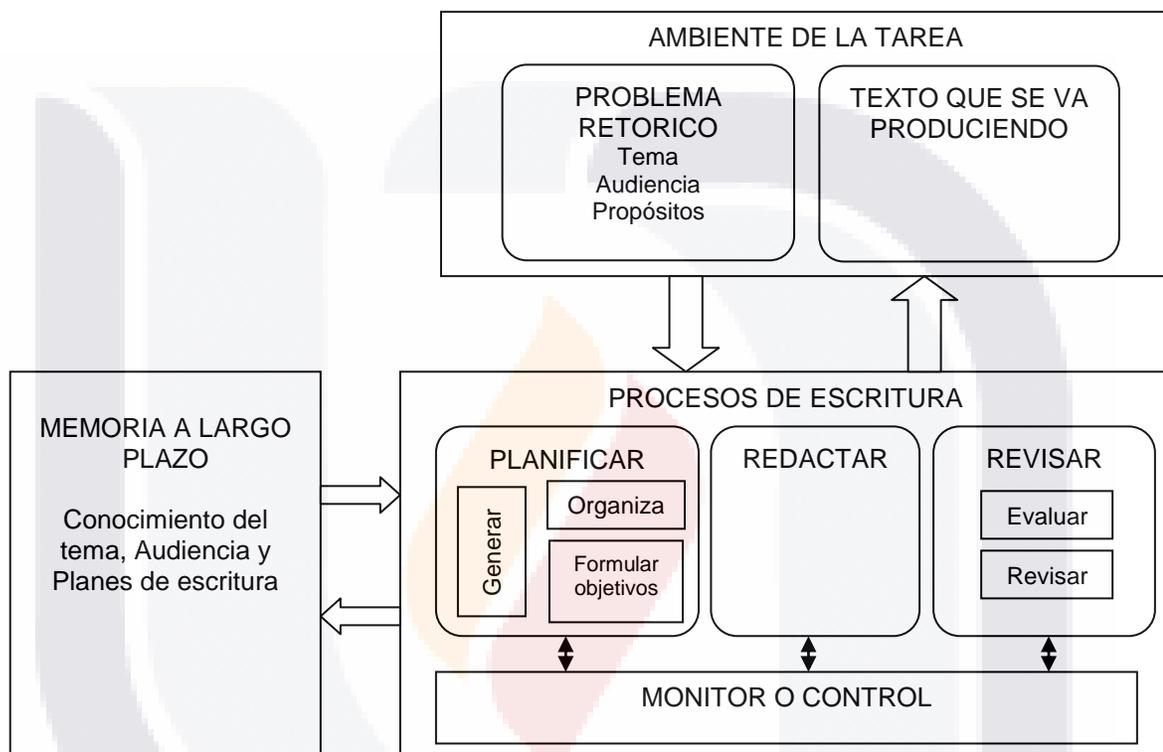


Figura 2.1 Modelo del proceso de escritura. Traducido de Flower y Hayes (1981) p. 370

El *ambiente de la tarea*, o situación de comunicación como lo nombra Cassany (1989) al retomar el modelo de Flower y Hayes, hace referencia a aquellos factores que son externos al escritor, en él se distinguen dos elementos: el primero es el problema retórico que se define como “el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir” (p. 149), dichas circunstancias son por ejemplo la audiencia, los roles, el tema el código, etc. El segundo elemento es el texto escrito, que justamente es la solución que se da a dicho problema.

Por su parte la *memoria a largo plazo* se refiere a los conocimientos almacenados por el escritor y que recupera durante el proceso de la composición, éstos pueden

referirse a conocimientos sobre el tema, los esquemas textuales y las características de los destinatarios. Finalmente, los *procesos de escritura*, que serán descritos más adelante, comprenden la planificación, la transcripción que también se conoce como textualización o redacción y la revisión.

Convencido de que la escritura es un acto comunicativo inmerso en un contexto social, posteriormente Hayes (1996) actualiza el modelo antes descrito (ver figura 2.2).

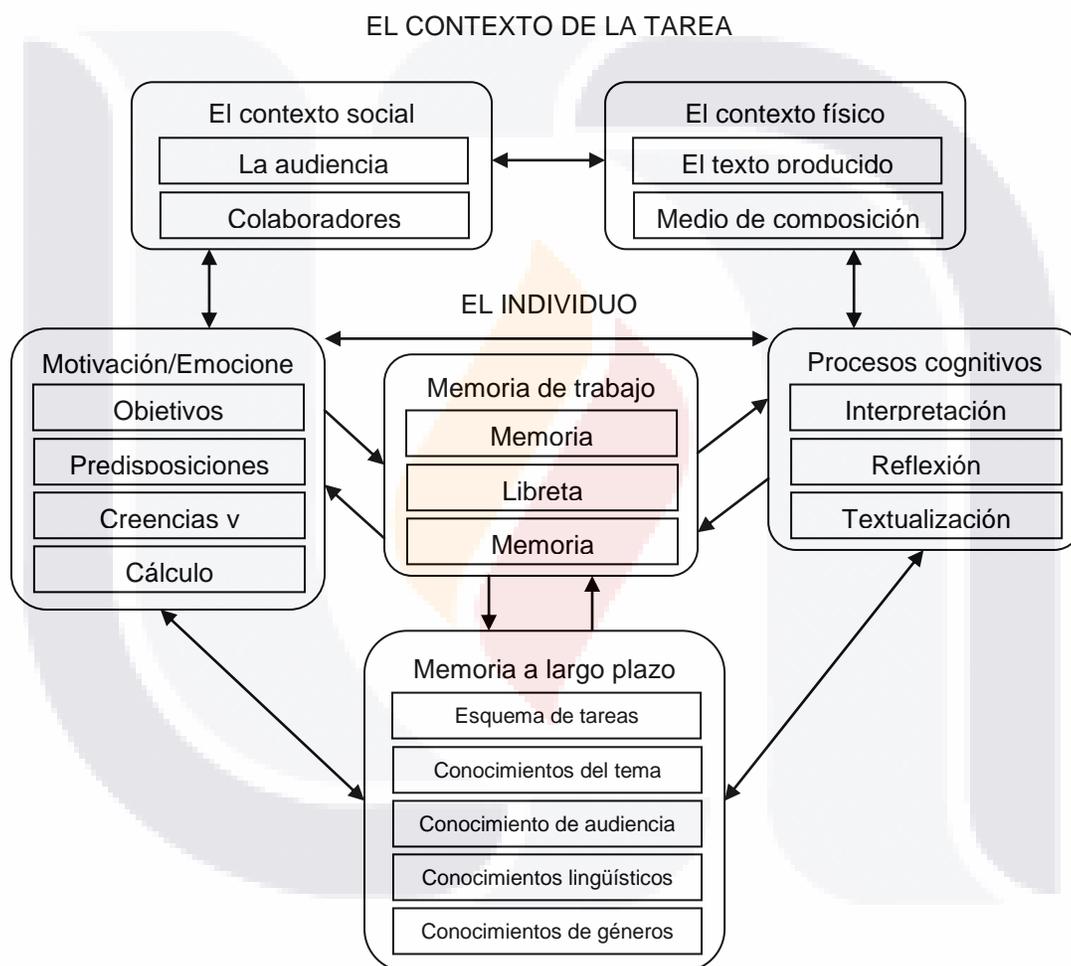


Figura 2.2 Modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes (1996). Tomado de Martín (2011) p. 36

Este modelo, como el propio Hayes (1996) puntualiza, no se sustenta en un enfoque sociocognitivo, simplemente toma en cuenta los factores contextuales que intervienen en

la tarea y hace énfasis en que la escritura depende de una apropiada combinación de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas.

El modelo tiene dos grandes elementos principales: el individuo y el contexto de la tarea; éste se divide a su vez en el contexto social (audiencia y colaboradores) y el contexto físico (el texto producido y los medios que utiliza). En el apartado correspondiente al individuo, se toma en cuenta la motivación, los procesos cognitivos y la memoria (de trabajo y a largo plazo).

Hayes (1996) plantea cuatro diferencias principales con respecto al modelo anterior: la primera y más importante es el énfasis que se da a la memoria de trabajo durante la escritura; además el modelo incluye como representaciones lingüísticas los elementos visuales-espaciales, es decir, también las tablas, gráficas o fotografías son esenciales para comprender el mensaje del texto; la tercer diferencia consiste en el énfasis que se le da a la motivación pues existe gran evidencia de que es un factor central en la escritura; finalmente la sección que le corresponde a los procesos cognitivos tiene una mejor reorganización: la revisión es reemplazada por la interpretación textual, la planificación se engloba en una categoría más general llamada reflexión, y la transcripción se define como producción textual.

A continuación se presenta una breve descripción de los elementos individuales del escritor de acuerdo a lo expuesto por Hayes (1996):

* *Memoria de trabajo*. El modelo asume que todos los procesos tienen acceso a la memoria de trabajo, la cual tiene un papel central en la actividad de escritura ya que recupera la información de la memoria a largo plazo y gestiona tareas no totalmente automatizadas o que requieren la toma de decisiones.

* *Motivación*. Influida por la experiencia previa del escritor, ésta incluye no sólo la formulación de objetivos, sino que también se ve influenciada por las predisposiciones, las creencias, las actitudes y el cálculo del costo/beneficio de la tarea.

* *Memoria a largo plazo*. Es el almacén de información donde el escritor guarda sus conocimientos sobre vocabulario, gramática, géneros discursivos, temas, audiencia y diversos procedimientos para la realización de las tareas relacionadas con la escritura.

* *Procesos cognitivos*. Se componen de tres funciones principales que son: la interpretación textual, la reflexión y la producción textual.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a) *Interpretación textual*: en esta función se crean las representaciones internas de la información que recibe el autor, que puede ser lo que lee (textos fuente, apuntes, manuales) lo que escucha (instrucciones del docente, diálogo con colaboradores, orientaciones de compañeros) o lo que ve (mapas, diagramas, o la realidad). En esta función se da un papel importante a la lectura, la cual puede ser para comprender textos y fuentes de información; para comprender la tarea, es decir, la interpretación de las instrucciones escritas; o para evaluar el texto producido. En este último tipo de lectura se compara lo que se quería lograr con base en el objetivo y el género, de igual manera, se toma en cuenta a la audiencia y se detectan problemas, así como las diferentes alternativas para mejorar el texto.

b) *Reflexión*: son las actividades que construyen representaciones internas nuevas para analizar, transformar o reelaborar las representaciones previas y así crear otras versiones que sirvan al texto. Se compone de tres subprocesos: solución de problemas (elaboración mental del procedimiento a seguir para lograr el objetivo); toma de decisiones (evaluación de las alternativas para la solución de problemas y selección de una de ellas) e inferencia (desarrollo de nueva información a partir de datos ya conocidos).

c) *Producción textual*: esta función se encarga de tomar las representaciones internas en el contexto del trabajo para producir el texto escrito. Esta tarea es compleja y se necesita de la lectura de los textos fuente, la oralización de las ideas y la información almacenada en la memoria de largo plazo.

Tanto los modelos explicados anteriormente, como otros elaborados desde la perspectiva cognitiva caracterizan la escritura como un problema retórico que implica resolver el problema entre *qué* escribir y *cómo* hacerlo en una situación de comunicación determinada que plantea exigencias concretas, por tanto, la forma en que se conceptualiza la escritura, implica una determinada representación de la tarea que dirige todo el proceso de toma de decisiones antes y durante la escritura, lo cual provoca formas muy diversas de gestionar el proceso (Castelló y Monereo, 2006). Por lo tanto, al entender la escritura como un proceso de composición dinámica y flexible, no se puede hablar de la existencia de un proceso de composición ideal sino de una serie de actividades que dependen de variables particulares de los contextos de escritura (Castelló, 2007).

Así, Castelló (2007), con una visión más contextual y flexible presenta una perspectiva que toma en cuenta la importancia de elementos como el contexto, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como factores que constituyen y determinan el proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación específica.

Desde esta perspectiva, las variables que influyen en el proceso de composición (ver figura 2.3) se concretan de formas diferentes en cada situación de escritura. Las operaciones mentales que lleve a cabo el escritor dependerán tanto de la relación entre estas variables, como del grado de conciencia que se tengan sobre ellas.

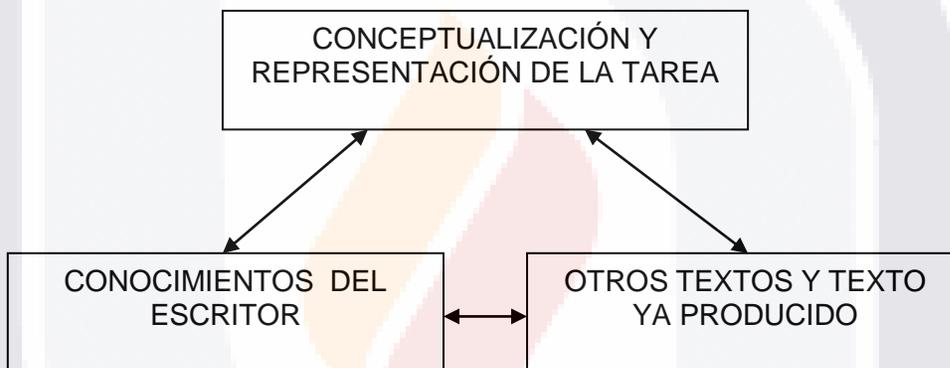


Figura 2.3. Variables implicadas en el proceso de composición. (Castelló, 2007, p. 51)

Como se muestra en la figura 2.3, las variables se influyen mutuamente, lo cual ayuda a gestionar de manera más eficaz el proceso de composición; a continuación se presenta una breve descripción de ellas con base en Castelló (2007):

* *Conceptualización y representación de la tarea.* Es la forma de entender la tarea de escritura (compleja o simple), esta representación propiciará un determinado proceso de composición que puede suponer, por ejemplo, “más o menos trabajo previo de planificación, con más o menos necesidad de revisión, con más o menos emociones asociadas”. (p.52)

* *Conocimientos del escritor.* Son aquellos conocimientos que el escritor posee al momento de ponerse a escribir y aquellos otros que puede activar en función de la interpretación de la tarea. Estos pueden referirse al dominio del tema, al conocimiento del proceso de composición, y/o a los conocimientos lingüísticos, retóricos y formales.

* *Otros textos y el propio texto ya producido.* Variable fundamental que implica atender a textos anteriormente producidos, ya sea por el mismo autor o por otros escritores, para que el texto producido pueda insertarse en un contexto dialógico con dichos textos. Esto implica que el escritor se muestre como autor de su texto y reconozca a otros autores en los otros textos con los que interactúa.

Ya que ha quedado de manifiesto que no existe un proceso de composición ideal, puede afirmarse también que son amplias y necesarias las diferencias entre escritores, e incluso entre las diferentes situaciones de escritura a las que puede enfrentarse un mismo escritor. Por ello, cuando la escritura representa un problema que debe resolverse de manera poco definida, con un objetivo amplio y que admite varias soluciones, es importante actuar de forma estratégica, conociendo las técnicas y los subprocesos que forman el proceso de composición (Castelló, 2007). Dichos subprocesos son la planificación, la textualización y la revisión y se describen en los apartados siguientes.

Es importante señalar que dichos subprocesos son difícilmente aislables, y no son lineales sino recurrentes, es decir, alternan de manera diversa durante el proceso de composición; por ejemplo, no siempre se planifica o revisa con el mismo nivel de detalle, pues ello podrá deberse a diversos factores como el dominio del tema, el tipo de texto, la audiencia o los objetivos que se tengan.

2.3.1 Planificación

Generalmente los estudiantes comienzan a escribir en cuanto reciben el título de la redacción a elaborar o el tema del texto que deben entregar, lo anterior lleva a pensar que la fase de la planeación o planificación de una redacción es poco conocida y poco utilizada (Serafini, 2002) aun cuando es uno de los elementos fundamentales para la composición escrita según el modelo propuesto por Flower y Hayes (1981).

Planificar significa realizar una tarea a nivel abstracto antes de llevarla a cabo a nivel concreto, es decir, se realiza un “borrador mental” de la composición en donde se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sintetizan todos los elementos del texto (Mata, 1997). Cuando estas operaciones se realizan antes de escribir, se le puede llamar también preescritura (Serafini, 2002).

Durante este proceso, como manifiestan Flower y Hayes (1981) no es necesario un esquema complejo o muy detallado, pues incluso una sola palabra o imagen puede desencadenar una red de ideas, a su vez el proceso se compone de tres sub-procesos que son la generación de ideas, la organización de las mismas y la formulación de objetivos. Por su parte, Gallego et al. (2013) al estudiar cómo planifican las tareas de escritura los estudiantes universitarios, proponen las ocho operaciones de la planificación de la escritura que se describen a continuación.

* *Génesis de ideas*. Este subproceso se refiere a la búsqueda de la información necesaria en la memoria a largo plazo, las ideas pueden surgir de forma estructurada según fueron comprendidas y almacenadas o fragmentarias y sueltas (Flower y Hayes, 1981 en Cassany, 1989).

Esa búsqueda en la memoria no siempre es una actividad abstracta, pues como refiere Serafini (2002) la hoja en donde se plasme la información recogida juega el papel de la prolongación de la memoria en el mundo visible. Algunas de las técnicas propuestas por Castelló (2007) son la lluvia de ideas, la expansión de palabras clave, la generación de preguntas o la escritura libre.

Así, la generación de las ideas se entiende como la “capacidad del estudiante para producir las ideas necesarias que le permitan la construcción de un texto” (Gallego et al., 2013, p. 607).

* *Audiencia*. Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que les quiere decir, en las cosas que ya saben, en cómo quiere presentarse a sí mismo, etc. (Cassany, 1989). Por tanto, en este subproceso se concibe la capacidad que posee en escritor para pensar en las características de las personas a quienes van dirigidos sus textos (Gallego et al., 2013).

* *Objetivos*. En este subproceso se formulan los objetivos que van a dirigir el proceso de la composición, éstos pueden ser de procedimiento (cómo se va a realizar el texto) o de contenido (lo que incluirá en el escrito), lo más importante es que estos objetivos son creados por el propio escritor y no solamente se realizan en la etapa de la planificación de la escritura (Flower y Hayes, 1981).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

* *Selección de ideas.* Esta actividad puede producirse casi simultáneamente con la generación de ideas, sin embargo, es conveniente realizarla como una actividad diferente para poder valorar todas las posibilidades (Castelló, 2007). En esencia se refiere a la capacidad que se tiene para seleccionar las ideas principales que contendrá el futuro texto (Gallego et al., 2013); pues como manifiesta Paredes (1998), si el estudiante que escribe no analiza correctamente el tema o no elige adecuadamente su referente, corre el riesgo de que su texto sea rechazado.

* *Ordenación de ideas.* Durante este subproceso el escritor organiza las ideas según las necesidades de la tarea de escritura que desarrolla, si estas ideas fueron creadas en forma desorganizada, entonces se ordenan y se completan en esta fase. Si las ideas emergieron de forma ordenada, entonces se adecuan a las necesidades y objetivos del nuevo texto (Cassany, 1989).

Por otro lado, como el mismo autor señala, este subproceso es importante para la creación de nuevas ideas puesto que se van formando los argumentos, se van rellenando “huecos” y se buscan ejemplos pertinentes. Además en esta etapa se desarrollan las características textuales, pues al separar las ideas principales y las secundarias, se desarrolla la coherencia del texto.

* *Fuente de ideas.* Según la investigación de Gallego et al. (2013) esta operación de la planificación de la escritura, se refiere a la “capacidad del estudiante para identificar y seccionar los recursos de los cuales extraer los contenidos de un texto” (p. 607), y pueden ser obtenidas tanto de la memoria como de fuentes externas.

* *Registro de ideas.* Esta operación pone de manifiesto la capacidad del escritor para la utilización de instrumentos en los cuales se puedan anotar las ideas o el contenido de los textos que posteriormente servirán para su transcripción (Gallego et al., 2013).

* *Organización textual.* Es la capacidad con la que se cuenta para utilizar la estructura textual adecuada según el texto solicitado (Gallego et al., 2013).

Es importante reafirmar que la actividad de planificación puede diferir de una situación a otra, incluso cuando se trata del mismo escritor, pues se debe actuar de forma diferente según sea el tipo de texto que se elabora, es decir, aquellos textos más complejos y que suponen un reto exigen una mayor presencia de planes (Castelló, 2007).

Ante esto, la misma autora caracteriza tres estilos diferentes de enfrentarse a la tarea de la planificación:

a) Un primer estilo, y que podría definirse como *planificador estratégico*, corresponde a los escritores que suponen que la planificación consiste en disponer de un esquema detallado en donde se incluyan las ideas principales, así como las referencias de cada apartado, el número de páginas, etc.

b) Otra posibilidad es la de entender que un plan puede ser el conjunto de consideraciones más o menos abiertas o difusas, por ejemplo respecto a la audiencia y/o al contenido, pero que a medida que se escribe se perfila el resto de los detalles. Estos sujetos podrían clasificarse como *planificadores flexibles*.

c) La tercera forma de entender la planificación permite al escritor suponer que es mejor comenzar a escribir sin un plan o guión previo, que lo importante es dejar que fluyan las ideas, y que después de tener un primer borrador se puede poner orden en el texto. Podrían definirse como *planificadores abiertos*.

Debido a que frecuentemente las tareas de escritura solicitadas en el contexto universitario parten de la lectura de textos fuente (como las síntesis), es importante destacar que la mayoría de las veces la planificación puede comenzar mucho antes del momento en que se comienza a escribir.

Es así que cuando la propia lectura de los textos fuente constituye una actividad de planificación del texto, se pone en marcha una determinada forma de leer que puede ser llamada: *leer para escribir*, ya que en esta situación no sólo se atiende al contenido, sino que se buscan otras "pistas". (Castelló, 2007). Es decir, el lector-escritor no solamente es conciente del tema que está leyendo, sino que puede ir estructurando los elementos que incorporará en su escrito, así como también atiende a los motivos o argumentos de los autores que lee.

2.3.2 Textualización

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Es en este proceso cuando el escritor transforma sus ideas en lenguaje escrito, el cual debe ser inteligible y comprensible para el destinatario o lector del texto, es decir, se expresan de forma escrita las anteriores representaciones abstractas (Cassany, 1989).

En esta fase, además, el escritor pone en funcionamiento el conocimiento lingüístico, se hace evidente el dominio de la gramática y sus reglas, así como la cohesión y aunque el escritor debe atender a tareas de bajo nivel, no debe abandonar mentalmente el esquema de trabajo de la composición (Mata, 1997).

Sin embargo es importante señalar que preocuparse demasiado por aspectos como la gramática en este proceso, pueden perjudicar al resultado final, pues como explica Cassany (1989) con base en trabajos tanto de Flower y Hayes como de Krashen, es recomendable posponer la corrección del texto, pues durante el proceso de la textualización se utiliza la memoria a corto plazo, que permite traer a la mente información requerida al momento de realizar una actividad y si ésta se sobrecarga se puede perder información importante, lo cual se verá reflejado en el escrito final.

2.3.3 Revisión

En el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), la revisión, que involucra los subprocesos de evaluación y corrección, es un proceso consciente en el que los escritores leen lo que han realizado, ya sea para seguir escribiendo o para realizar un análisis sistemático del texto. Esta actividad generalmente lleva a nuevos procesos de planificación y de textualización.

Debido al carácter recursivo del modelo, como explica Mata (1997), la revisión no es una fase final del proceso, sino que se encuentra involucrada en todas las etapas y niveles de organización. Por tanto, cuando el escritor realiza la revisión, se produce una “negociación” entre la representación mental del texto que se había realizado en las primeras etapas y el texto ideal o esperado.

Por lo anterior, la revisión juega un papel importante al realizar un escrito, ya que durante esta fase, el autor comprueba que las ideas estén expresadas de forma orgánica, clara y coherente, además de que debe eliminar también todos los errores que se le presenten (Serafini, 2002). Como la misma autora expone, la revisión resultará más

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuidadosa tanto mayor sea el tiempo transcurrido entre la redacción y la revisión, además de que varias revisiones contribuyen a que la redacción final sea mejor.

Los elementos que la componen son la evaluación y la corrección y se describen a continuación:

* *Evaluación*. En esta fase, el escritor valora lo que ha realizado y comprueba si el texto corresponde a lo planeado, de igual manera analiza si cumple con los requerimientos solicitados o a las necesidades de la audiencia (Cassany, 1989).

Para realizar lo anterior, se evalúan tanto el contenido como la forma del texto, así lo señala Serafini (2002) al indicar que la evaluación del contenido es global, y requiere la comprensión del texto para lograr que éste haya sido correctamente estructurado, por su parte, la evaluación de la forma se refiere al análisis de aspectos locales del texto que pueden impedir su legibilidad.

* *Corrección*. Este subproceso consiste en la modificación de los aspectos que se detectaron durante la evaluación, y al igual que la evaluación pueden suceder en cualquier momento de la composición e incluso pueden interrumpir otros procesos (Cassany, 1989).

En una interpretación más actual, Castelló (2007) manifiesta que para mejorar la revisión se debe atender a cuatro características básicas del proceso: el objetivo que la guía, la extensión de las actividades, las técnicas utilizadas y el tipo de revisión que se realiza. Dichas características clasifican entonces a los escritores en *revisores expertos* y *revisores aprendices*; las diferencias se describen a continuación:

a) *Revisores expertos*. En cuanto a los *objetivos*, los revisores expertos consideran la revisión como una herramienta que debe ayudarles a mejorar el texto globalmente; en lo referente a la *extensión*, revisan fragmentos amplios del texto, así como las ideas principales tomando en cuenta la estructura general del escrito; para ello, disponen de diferentes *técnicas* para “marcar” el texto de acuerdo al tipo de problema detectado, lo que después de un breve diagnóstico, facilita la correcta solución. Así, los revisores expertos, realizan un proceso de *tipo* recurrente pues saben que existen diferentes niveles de revisión y generalmente proceden de forma jerárquica, es decir, primero revisan los aspectos estructurales y de contenido de todo el texto, luego se centran en las frases y los conectores de los párrafos y finalmente trabajan a nivel formal y gramatical.

b) *Revisores aprendices*. Generalmente el *objetivo* que persiguen es corregir los errores y pulir el texto; por tanto, la *extensión* de la revisión consiste en cambiar frases o palabras sin que se haya revisado la estructura general en la que la frase se localiza, lo que puede afectar a la coherencia global del texto. La técnica utilizada principalmente es la eliminación o sustitución de palabras o frases porque “no suenan bien” y tienden a dedicar más tiempo a unas partes del texto que a otras. Por tanto, el proceso que realizan corresponde a un *tipo* de revisión más lineal, lo que les dificulta actuar por niveles, es decir, sólo revisan el texto una vez, por lo que analizan todos los niveles de forma simultánea.

Finalmente la revisión es vista por los expertos como parte integrante de la escritura, lo que les permite planificar también estas actividades y prever el tiempo que les llevará realizarlas, en contra parte con los revisores aprendices, quienes creen que la revisión es un “plus” más o menos voluntario que se ve determinado más por el cansancio, que por la valoración del producto final (Castelló, 2007).

2.4 La evaluación de la calidad de la síntesis

Elaborar una síntesis a partir de diversos textos fuente se considera una tarea híbrida (lectura y escritura) con un elevado nivel de complejidad que requiere organizar, seleccionar y conectar la información obtenida (Miras et al. 2013). Además “casi nunca un buen texto es fruto de una única versión ni el resultado de un proceso simple y placido” (Castelló, 2007, p. 49). Por ello, se dedica el presente apartado a considerar las características con las que debe contar una síntesis para considerarse un trabajo de “buena calidad”.

Como expresa Serafini (2002), un texto es un *continuum* en el que todas las ideas tienen una relación entre sí. Éste se rige por un tema general expresado principalmente a través del título, además de que los párrafos que se desarrollan poseen ideas centrales en relación al tema general (Paredes, 1998).

Aunque muchas de las características de un texto, en especial su calidad, son difíciles de definir y mucho menos de medir (Mata, 1997), una aproximación a ello es señalada por Ramírez (2012) al expresar que un buen texto se caracteriza por su correcta ortografía, cohesión, coherencia y adecuación de frases y párrafos.

Es importante señalar que al revisar las características de un texto, se deben tomar en cuenta diversos factores, pues aunque escribir bien consista en encontrar y ordenar las ideas para posteriormente exponerlas por escrito de manera adecuada, esa “manera adecuada” cambiará con respecto al escrito del que se trate (Serafini, 2002). Pues como explica Castelló (2007), tanto los objetivos como las estrategias utilizadas al escribir se modulan en función de la representación que el estudiante tenga de la tarea académica asignada.

Para la evaluación de la escritura, como señala Bañales (2010), generalmente se utilizan dos enfoques: el holístico y el analítico. El primero indica que los textos se deben evaluar como un todo y asignar una puntuación global de acuerdo con determinadas características esenciales (Weigle, 2002 y White, 1990, en Bañales, 2010). Se especifica además que éste suele ser un procedimiento rápido y fácil de utilizar aunque presenta ciertas limitaciones.

Por otro lado, el enfoque analítico de la evaluación de la escritura, asigna una valoración y puntuación de varios aspectos del texto separadamente, aunque no existe un acuerdo sobre las dimensiones específicas a evaluar (White, 1990 en Bañales, 2010).

Albarrán (2009), por su parte, presenta los indicadores para evaluar la calidad del texto como producto. Su clasificación integra los elementos de contenido, lingüística textual, género textual, tipología textual, gramática y edición del texto.

De manera general, otros autores especifican que la calidad del texto se evalúa por la adecuación, coherencia, la cohesión y la coherencia, estos elementos se definen a continuación:

* *Adecuación*. Es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que usar, es decir, se refiere al empleo de los recursos lingüísticos que demanda cada situación de escritura (Cassany, 1989).

* *Coherencia*. Se refiere a la propiedad del texto que selecciona aquella información relevante para organizar la estructura del escrito de una manera determinada. (Cassany, 1989). Se relaciona “intrínsecamente con el sentido global de un escrito” (Creme y Lea, 1997 p. 176) y es importante procurar que también exista de manera interna entre los párrafos, es decir, que los enunciados del párrafo se ligen a la idea principal del mismo para conservar entre sí una relación adecuada (Paredes, 1998).

* *Cohesión*. Se refiere al modo como las partes de un texto se entrelazan entre sí y evitan la fragmentación, esto se logra por a correcta utilización de los nexos (Creme y Lea, 1997 y Mata, 1997).

Cuando se forma una red de relaciones entre las distintas frases del escrito, se habla de formas de cohesión. Estos mecanismos aseguran la correcta interpretación de cada frase en relación con las otras, para, de esta manera, lograr la comprensión del texto en su totalidad (Cassany, 1989).

Por su parte, Miras et al. (2013) en su estudio realizado con estudiantes españoles atienden a las siguientes tres dimensiones para identificar diferencias relevantes en la calidad de los textos de síntesis: la organización textual, la selección de la información necesaria para cumplir con la consigna de la tarea y la integración de la información presente en los textos de referencia (ver tabla 2.3).

Tabla 2.3. Dimensiones para el análisis de productos escritos (síntesis).

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
ORGANIZACIÓN TEXTUAL	Resúmenes yuxtapuestos de 2 o más textos fuente
	Fragmentos alternados de los 2 o más textos fuente (copia)
	Texto dotado de estructura propia
SELECCIÓN DE INFORMACIÓN NECESARIA PARA CUMPLIR CON LAS INSTRUCCIONES	Selección de la información totalmente insuficiente
	Selección de la información parcial y problemática
	Selección de la información suficiente
INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LOS TEXTOS DE REFERENCIA	No integración de la información
	Integración parcial de la información presente en los textos
	Integración suficiente de la información presente en los textos

Adaptada de Miras et al. (2013, p. 446)

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta tanto el enfoque como el diseño de la investigación, de igual manera, se describen los criterios empleados para la selección de los participantes, así como las técnicas de recolección de datos, los instrumentos utilizados y el proceso de análisis de la información.

3.1 Enfoque metodológico

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación existente entre los procesos de planificación y revisión de un texto y la calidad del mismo en alumnos universitarios, considerando su contexto disciplinar.

Por lo tanto, el estudio se inserta en un enfoque cualitativo, ya que centra su objetivo en la comprensión del fenómeno por medio de la indagación de estos procesos mediante una estrategia interpretativa (Stake, 1995 en Rodríguez, Gil y García, 1999). Además se adoptó un enfoque cualitativo ya que el interés se encontraba en el análisis de casos concretos con particularidades temporales y locales; y la información se obtuvo de las “expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007, p. 27).

3.2 Diseño de investigación

Con la intención de lograr los objetivos propuestos en esta investigación, se utilizó un diseño de estudio de caso, entendido como “el estudio de la particularidad y la complejidad” (Stake, 1998, p. 11).

Conforme a lo expuesto por Yin (2009), al seleccionar diversos sujetos para la investigación, ésta corresponde a un estudio de casos múltiples, puesto que se caracteriza por utilizar varios casos únicos a la vez con el fin de estudiar la realidad que se busca describir, explorar o explicar. Para tal efecto y como señalan Rodríguez et al. (1999), la selección de los casos se realizó sobre la importancia que cada uno pudo aportar al estudio en su totalidad.

Al realizar la investigación desde esta perspectiva se logró lo que Yin (2009) llama “replicación”, entendida como la capacidad para contrastar las respuestas que se obtienen en cada caso parcial analizado.

3.3 Selección del escenario y de los participantes

Para responder a las preguntas de investigación y cubrir los objetivos que orientan el presente trabajo, se decidió realizar el estudio con alumnos de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, puesto que en su Plan de Estudios 2010, se especifica claramente como habilidad del egresado, la de exponer sus ideas de manera clara y ordenada, tanto de manera oral como por escrito.

Después de realizar entrevistas informales con dos docentes de la Licenciatura en Sociología, se determinó que los estudiantes seleccionados corresponderían al quinto semestre por las siguientes razones:

- » Los alumnos en este semestre, al encontrarse a la mitad de la carrera poseen una mayor apropiación del lenguaje específico de su área de estudios.
- » Durante los primeros tres semestres de la carrera se presentan los mayores índices de deserción, por lo que seleccionar alumnos de quinto semestre, favorecería la permanencia de los sujetos seleccionados.
- » En quinto semestre se cuenta con una importante carga de materias en las cuales se solicita con frecuencia la entrega de trabajos escritos.
- » Además, este semestre se imparte de agosto a diciembre, lo que coincidió con el periodo de realización de trabajo de campo según la calendarización de la investigación.

3.3.1 Fase de acceso

Para el primer acercamiento se habló con el Jefe de Departamento de la Licenciatura en Sociología, con la finalidad de explicarle los objetivos del proyecto, así como solicitarle el permiso correspondiente y el nombre de los profesores que impartirían las materias en el quinto semestre.

Posteriormente, se habló con los profesores que impartirían las clases del quinto semestre para identificar y seleccionar a un profesor que solicitara dentro de su asignatura y en las primeras semanas del semestre, algún trabajo escrito y que además mostrara interés en participar en el proyecto.

3.3.2 Fase de selección de los sujetos

Después de haber identificado a la profesora con la que se trabajaría, se tuvo un primer acercamiento en donde se le explicó el objetivo de la investigación, en este primer momento, la docente informó que solicitaría un trabajo escrito a sus alumnos durante las primeras semanas del semestre, por lo que se acordó trabajar con dicho texto.

En un segundo acercamiento, la docente manifestó haber solicitado a los estudiantes que realizaran un trabajo escrito que integrara la información de dos lecturas proporcionadas por ella. En esta entrevista, especificó los criterios bajo los que revisó los trabajos, pauta que le permitió emitir una primera clasificación de los textos de alta y baja calidad. Cabe señalar que el método de clasificación por el docente ha sido utilizado en algunos estudios de análisis de evidencias, como en el de Ruiz-Primo, Lin y Shavelson (2002) donde los maestros son los encargados de crear los estratos ya que tienen más experiencia y en este caso, conocimiento sobre las características del texto solicitado, así como del contenido del mismo.

Posteriormente se contactó a los estudiantes de manera grupal, momento en el que se les explicó la finalidad de su participación en el estudio y se les entregó tanto la ficha de identificación como el consentimiento informado (ver anexos A y B), de igual manera, se procedió a programar fecha, lugar y hora de las primeras entrevistas.

Los sujetos que participaron en la entrevista fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

- » Que hubieran realizado el trabajo escrito solicitado por la docente.
- » Que pertenecieran a la generación que ingresó en 2012.
- » Que fueran alumnos de la Licenciatura en Sociología.
- » Que tuvieran disposición y tiempo para colaborar en el estudio.

El hecho de seleccionar alumnos que realizaron el trabajo solicitado, permitió tener un referente en común para todos los estudiantes y con base en él poder analizar los procesos de escritura que siguieron y la relación con la calidad del texto.

El criterio del año de ingreso se estableció con la finalidad de garantizar que todos los alumnos seleccionados cursaran la materia por primera vez, para favorecer en la medida de lo posible, la igualdad de oportunidades en cuanto al conocimiento de la asignatura.

El criterio de considerar exclusivamente estudiantes de la Licenciatura en Sociología, permite evitar variables de contexto disciplinar.

Considerar el tiempo y la disposición para participar en el estudio como un criterio de selección, generó mayores oportunidades para llevar a término la recolección de información, pues incluso cuando esto no es una garantía, sí permitió un mayor grado de confianza para acercarse a los alumnos las veces necesarias para realizar el seguimiento del proceso de la investigación.

Finalmente, de un grupo de 17 alumnos, con base en los criterios de selección, se contó con la participación de diez sujetos: nueve mujeres y un hombre de entre 19 y 27 años de edad.

3.4 Técnicas de recolección de datos

Entrevistas

Para obtener la información sobre los procesos de planificación y revisión del texto se utilizó la entrevista, pues como señalan Kahn y Cannell (1977 en Vela Peón, 2008) se trata de una situación construida con la finalidad concreta de que un sujeto exprese ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas, presentes o futuras. En este proceso controlado, interactúan el entrevistado, que es quien transmite la información, y el entrevistador, quien la recibe.

Para efectos de esta investigación y de acuerdo con la clasificación de entrevista de Vela Peón (2008), se utilizó la entrevista semiestructurada de tipo enfocada, ya que en ésta, el entrevistador mantiene la conversación centrada en un tema particular aunque al mismo tiempo proporciona al informante espacio y libertad en sus respuestas.

Además como manifiestan Ruíz e Ispizúa (1989, en Vela Peón, 2008), este tipo de entrevista es la que se recomienda cuando el sujeto entrevistado es alguien que se sabe que intervino en una situación particular; en este caso, la elaboración de un texto. De igual manera, los mismos autores manifiestan que en la entrevista semiestructurada de tipo enfocada, el entrevistador conoce de antemano aspectos sobre los esquemas, elementos o procesos del entrevistado.

Para la recolección de la información se tomó en cuenta la postura de Vela Peón (2008) quien establece que en la fase inicial se explican los propósitos y se asegura que el entrevistado acepte a participar; para ello, como se mencionó anteriormente, se le proporcionó el formato del consentimiento informado en reunión grupal (ver anexo B).

Revisión de la síntesis

La calidad de los textos se evaluó mediante una rúbrica (ver anexo D), la cual, como expresan Jiménez et al. (2008) es una técnica formal de evaluación que consiste en una guía de puntajes que describen el grado en el que el sujeto ejecuta un proceso o un producto.

En esta investigación, se utilizó la *rúbrica analítica matricial por producto* según la clasificación de rúbricas de Frade (2012). Analítica, porque este tipo de rúbricas se utilizan generalmente para determinar el grado en el que se han logrado las metas mediante niveles de desempeño; matricial, porque su diseño es por matrices, ubicando en la primera columna el indicador y en las otras los niveles de desempeño; y por producto, ya que lo que se busca evaluar es una actividad concreta, en este caso, una síntesis, según la información proporcionada por la mayoría de los estudiantes entrevistados.

3.5 Instrumentos

En este apartado, se realiza una descripción de los instrumentos utilizados para la recolección de información, tanto por parte de los alumnos entrevistados, como de los textos que elaboraron.

3.5.1 Guión de entrevista

Con el fin de recuperar las características de los procesos de planificación y revisión seguidos por los estudiantes para la elaboración de la síntesis solicitada por el docente, se diseñó el guión de entrevista semiestructurada que permitió la formulación de otras preguntas según la información obtenida durante la entrevista.

Tabla 3.1 Unidades de análisis para el diseño del guión de entrevista

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	DEFINICIÓN	AUTORES/FUNDAMENTO
Planificación	Organización textual	Utilización de la estructura textual adecuada.	Esta unidad de análisis se incluyó con base en el modelo de Flower y Hayes (1981) que menciona la planeación como uno de los elementos del proceso desde el enfoque cognitivo.
	Objetivos	Formulación de finalidades, intenciones y objetivos.	
	Audiencia	Destinatarios o personas que leerán el texto.	Tanto las categorías como las preguntas pretenden identificar y ayudar a reconstruir el proceso que los estudiantes siguieron para la planeación de su síntesis.
	Fuente de ideas	Identificación y selección de los recursos para obtener ideas.	
	Selección de ideas	Identificación selectiva de las ideas para el texto.	
	Registro de ideas	Utilización de instrumentos para registrar las ideas.	Fueron planteadas principalmente con base en el trabajo de Gallego et. al., (2013), así como de los trabajos de Ramírez (2012) y Martín (2011).
	Génesis de ideas	Producción de ideas necesarias para la construcción del texto.	
	Ordenación de ideas	Organización y secuencia adecuada de las ideas.	
Revisión	Evaluación	Valoración de lo ya realizado, tanto en contenido como forma.	De igual manera, esta unidad de análisis se incluyó con base en el modelo de Flower y Hayes (1981) que menciona la revisión como uno de los elementos del proceso desde el enfoque cognitivo.
	Corrección	Modificación de los aspectos detectados durante la evaluación.	
			Se retoman las aportaciones de Mata (1997), Serafini (2002) y Cassany (1989) para elaborar las preguntas correspondientes.

En la tabla 3.1 se pueden observar tanto las unidades de análisis, como las categorías en las que se basó el diseño del guión. Estas categorías y las preguntas que surgieron se construyeron a partir de la información teórica referente al proceso de escritura.

Con el propósito de validar el guión de entrevista elaborado, éste se sometió a revisión de expertos. Los aspectos a considerar fueron la adecuación de las preguntas, la estructura de los apartados, la redacción y la pertinencia. En total se contó con la colaboración de siete expertos: tres Doctores en Educación, un Doctor en Psicología Social, una Doctorante en Estudios Sociales, una Doctora en Lingüística y un estudiante de la Maestría en Investigación Educativa.

Además se realizaron tres entrevistas de prueba con la finalidad de practicar las habilidades del entrevistador, valorar el funcionamiento del guión y calcular el tiempo aproximado de duración. Las entrevistas se realizaron a estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica que previamente habían realizado un texto solicitado en su carrera.

Con base en las observaciones y comentarios de los expertos y las entrevistadas, se diseñó la versión final del guión de entrevista (ver anexo C), el cual finalmente integra 10 preguntas correspondientes a la unidad de análisis de planificación, 10 enfocadas a la unidad de análisis de revisión y una de cierre, lo que da un total de 21 preguntas de base.

Con la finalidad de profundizar en las respuestas de los entrevistados, aclarar la información obtenida y realizar preguntas sobre información adicional, se diseñó posteriormente un segundo guión semiestructurado enfocado en las necesidades identificadas en cada participante.

3.5.2 Rúbrica para la revisión de la síntesis

La rúbrica para la revisión del texto solicitado, en este caso una síntesis, se elaboró para evaluar la calidad de los textos de los estudiantes. En la tabla 3.2 de pueden observar las unidades de análisis rescatadas a partir de la información contenida en el apartado teórico y la entrevista con la docente, así como de los documentos de Cassany (1999), Jiménez et al. (2008), Miras et al. (2013) y Albarrán (2009).

Tabla 3.2 Unidades de análisis para el diseño de la rúbrica

UNIDAD DE ANÁLISIS		DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Contenido	Introducción	Expresión clara del objetivo, del proceso y de la utilidad del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa los elementos descritos.
	Desarrollo	Se refiere a las ideas, opiniones o información que contiene el texto, es decir, el fondo del escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto dotado de estructura propia o utilización de fragmentos de los textos fuente, los cuales pueden ser reestructurados o copiados. • Selección de la información suficiente. • Integración suficiente de la información presente en los textos.
	Conclusión	Cierre del trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • El texto termina con la presentación de un resumen.
Bibliografía		Referencias utilizadas para elaborar el texto final.	<ul style="list-style-type: none"> • Presenta las referencias escritas con el formato adecuado.
Lingüística textual	Coherencia	Se refiere a la congruencia en el texto, con un mensaje delimitado y claro.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecua el título al contenido. • Ordena lógicamente hechos o ideas. • Presenta una idea principal en cada párrafo. • No existen párrafos contradictorios. • Mantiene el tema a lo largo del texto.
	Cohesión	Relación que existe entre los elementos que forman parte del texto y que permiten realizar una lectura más eficaz y eficiente.	<ul style="list-style-type: none"> • Evita repeticiones léxicas utilizando sinónimos • Las palabras de las oraciones están ordenadas de forma lógica y comprensible. • Utiliza marcadores discursivos (en cambio, en primer lugar, por otro lado.) • Emplea los nexos adecuadamente. • Mantiene la condición del tiempo. • Tiene presente la condición del pronombre a lo largo del escrito.
	Adecuación	Adaptación del registro del contexto donde va a leerse el producto.	<ul style="list-style-type: none"> • No utiliza expresiones vulgares ni demasiado complejas. • Mantiene el tono de la escritura. • El texto es adecuado para el destinatario.

Formato		Se refiere a la presentación establecida por las pautas de la docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene portada e integra los elementos formales. • Pulcritud. • No contiene elementos que dificultan su lectura. • Párrafos justificados. • Sangría. • Elementos para destacar contenidos.
Gramática	Ortografía	Correcta escritura de las palabras.	<p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evita escribir palabras partidas, realiza segmentaciones correctas, separa las palabras, escribe los vocablos sin omitir grafemas. • Diferencia la i-y, usa m antes de b y p, diferencia rr-r, utiliza correctamente mayúsculas y minúsculas. • Diferencia b-v, g-j, i-j, q-c-k. s-c-z-x, ll-y, emplea correctamente la h. • Marca la tilde regular en los casos correspondientes. • Separa las sílabas correctamente.
	Puntuación	Uso correcto de los signos de puntuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente los puntos, las comas, punto y coma, comillas, dos puntos, signos de admiración, signos de interrogación, etc. • Los párrafos comienzan con mayúscula y terminan con punto.

Con el fin de validar la rúbrica de evaluación de la síntesis, ésta fue revisada por una Doctora en Lingüística y una Licenciada en Letras Hispánicas con experiencia en revisión de textos; así como por la docente que solicitó la síntesis. Con base en las observaciones y sugerencias, se elaboró la versión final (ver anexo D) en donde se consideran los aspectos de introducción, desarrollo, conclusión, bibliografía, adecuación, coherencia, cohesión, formato y ortografía. Todos los elementos se puntúan del 1 (insuficiente) al 4 (excelente).

La suma final de los puntajes, permitió diferenciar los textos de alta, media y baja calidad elaborados por los estudiantes.

3.6 Análisis de la información

En esta sección se describe inicialmente el proceso de análisis de la información caso por caso, donde se integra lo obtenido tanto en las entrevistas de cada sujeto como con la revisión de su texto. Posteriormente se presenta el análisis y la integración de los resultados de todos los participantes del estudio con la finalidad de conocer semejanzas y diferencias entre ellos, para poder así, hablar del fenómeno estudiado (Martín, 2011).

Tanto los análisis individuales como el general, donde se incluyen todos los casos, se basaron en las categorías sintetizadas en la tabla 3.3.

Tabla 3.3 Sistema de variables del estudio

Variable	Unidad de análisis	Categorías	Datos disponibles
Situación de comunicación. Categorías emergentes	Audiencia e Intención	<ul style="list-style-type: none"> * Escriben para la maestra para cumplir un requisito. * Escriben para la maestra con la intención de demostrar lo que saben o aprender. 	Transcripciones de entrevistas y base de datos con la información clasificada.
	Consigna y percepción del género	<ul style="list-style-type: none"> * Ven la síntesis como un resumen con la información del autor. * Ven la síntesis como un texto nuevo en donde combinan sus ideas con las de los textos fuente. 	
Subprocesos de composición. Categorías basadas en Castelló (2007)	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> * Planificador estratégico * Planificador flexible * Planificador abierto 	
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> * Revisor aprendiz * Revisor experto 	
Calidad del texto	Calidad de la síntesis elaborada	<ul style="list-style-type: none"> * Alta (de 56 a 43 puntos) * Media (de 42 a 29 puntos) * Baja (de 28 a 14 puntos) 	Puntajes obtenidos al revisar la síntesis con la rúbrica.

A continuación se describen las categorías correspondientes a los subprocesos de composición (planificación y revisión) indicados en la tabla 3.3.

Estilos de planificación

- *Planificador estratégico*: supone que para planificar debe disponer de un esquema con las principales ideas y las referencias de cada apartado, número de páginas y secuencia de contenidos.
- *Planificador flexible*: entiende que un plan puede ser un conjunto de consideraciones, pero que a medida que escribe puede perfilar el resto de los detalles.
- *Planificador abierto*: es aquel que comienza a escribir sin guión ni plan previo, deja fluir las ideas y una vez reunida la información en un primer borrador, se dedica a poner orden en el texto.

Estilos de revisión

- *Revisor aprendiz*: se centra en corregir errores gramaticales y ortográficos, cambiando frases o palabras que “no suenan bien”; generalmente realiza la revisión como un “plus” al trabajo desde su propia perspectiva como escritor y no desde la perspectiva del lector.
- *Revisor experto*: considera la revisión como una herramienta para acercar su texto a los objetivos previstos; revisa fragmentos en función de la estructura general del texto y es consciente de que la revisión es parte integral de la escritura, además de que emplea diferentes técnicas para “marcar” el texto.

3.6.1 Análisis de las entrevistas caso por caso

Con la finalidad de mantener la confidencialidad y el anonimato, a cada uno de los sujetos se le asignó un código para su identificación y posteriormente un seudónimo.

Después de realizar y audio-grabar las primeras 10 entrevistas iniciales (una por alumno) éstas fueron transcritas de manera completa en archivos de procesador de textos, en las transcripciones se mantuvo la fidelidad de los datos al incluir las muletillas,

los silencios y las aclaraciones. A cada entrevista se le asignó un código, por ejemplo: E1A6, que significa, E: Entrevista; 1: que es la entrevista número uno del participante; A: Alumno; 6: número de identificación asignado al participante. Dichos códigos sirvieron para identificar a qué sujeto se refiere cada uno de los fragmentos que fueron recuperados en el análisis.

Por su parte, a cada categoría del guión de entrevista se le asignó un código y un color. Por ejemplo, para la categoría *ordenación de ideas* el código es “POrd” y el color que lo identifica es el verde (todos los códigos y los colores empleados se pueden consultar en el anexo E); lo anterior para señalar en la transcripción el elemento que correspondía a cada categoría.

Una vez transcritas las entrevistas y establecidos los códigos se procedió a la categorización de los datos; se realizó primero una lectura detallada de la entrevista, posteriormente se señalaron en el documento los códigos y se subrayó el texto con los colores correspondientes.

A continuación se elaboró una reconstrucción inicial y sencilla del proceso de escritura de cada estudiante donde se integró la información correspondiente a los sub procesos de planificación y de revisión. A partir de esta reconstrucción, se elaboró el segundo guión de entrevista para cada estudiante con la finalidad de profundizar en algunos puntos importantes, así como confirmar la información obtenida o indagar sobre elementos no trabajados durante la primera entrevista.

Después de realizar la segunda ronda de entrevistas y transcribirlas, se vació la información¹ de manera íntegra a un archivo de Excel y posteriormente los datos fueron “limpiados” para dejar únicamente la información relevante y mejorar la lectura de los fragmentos.

Los datos se clasificaron según las categorías de interés, las cuales corresponden a la situación de comunicación (audiencia e intención y consigna y percepción del género) y a los procesos (planificación y revisión). A partir de dicha clasificación se elaboró un relato del proceso de escritura de cada estudiante y se determinaron sus estilos de planificación y revisión.

¹ En total 19 entrevistas. Se realizaron dos por alumno, a excepción de la alumna diez, ya que debido a la práctica y las reconstrucciones de las entrevistas anteriores, no fue necesaria una segunda.

3.6.2 Análisis de las síntesis

Las síntesis realizadas por los estudiantes fueron revisadas por la docente que solicitó el trabajo, por la investigadora y por una experta ajena a la investigación en función de la rúbrica elaborada para el estudio (ver anexo D), para ello se imprimió una rúbrica por cada alumno y en ella se puntuaron las características que presentaba el texto. Posteriormente se vació la información en una hoja de cálculo.

Tomando en cuenta que el máximo puntaje obtenido podría ser 56 y el mínimo 14, se establecieron tres grupos: textos de alta calidad (de 56 a 41 puntos), los de calidad media (de 42 a 28) y los de calidad baja (de 28 a 14).

Para lograr los puntajes totales, se realizó una sumatoria de los puntajes parciales, que corresponden a los criterios de contenido y de formato. Todo lo anterior se muestra en la tabla 3.4.

Tabla 3.4 Puntajes para la evaluación de la calidad de la síntesis

ELEMENTO	RANGO DE PUNTAJES POR CATEGORÍA		
	Alto	Medio	Bajo
<i>Contenido</i>	40-31	30-21	20-10
<i>Formato</i>	16-13	12-9	8-4
<i>Calidad total</i>	56-43	42-29	28-14

3.6.3 Análisis intercaso

Después de integrar el análisis de cada caso con la información proporcionada tanto por la docente, el estudiante y los datos obtenidos de su texto, se realizó un análisis de cada categoría del estudio con base en las semejanzas y diferencias entre los casos de estudio, lo cual permitirá hablar de los procesos de planeación y revisión seguidos por los estudiantes, así como del nivel de calidad de su texto.

CAPÍTULO 4. MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo tiene como objetivo presentar los rasgos generales del contexto académico en el que se desarrolló la investigación. Se compone de tres apartados: el marco institucional, el programa de pregrado y la materia. En el primero se describen las características generales de la institución, en el segundo se señalan las particularidades de la licenciatura y finalmente, en el tercer apartado, se describe el programa de la asignatura bajo la que se trabajó.

4.1 La Universidad Autónoma de Aguascalientes

El estudio se sitúa en La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), institución de carácter público fundada en 1973 y que tiene como misión la formación de profesionales en disciplinas científicas, tecnológicas, médicas, sociales, artísticas y humanísticas. Actualmente, la institución cuenta entre su oferta educativa, con 51 licenciaturas orientadas al desarrollo integral de la personalidad y facultades del estudiante (sitio web oficial de la UAA, 2014).

En su ideario, la UAA (2008) se compromete a facilitar a sus estudiantes un desarrollo equilibrado e integral de sus dimensiones de tipo profesional, intelectual, actitudinal, valoral, física, cultural y social para formar egresados con alta competencia profesional, así como con pensamiento creativo y crítico.

Por su parte, en el Modelo Educativo Institucional de la UAA (2007) se especifica que la universidad pretende una educación de calidad que sea equitativa, pertinente, permanente, responsable, innovadora, flexible, factible, sistemática, altamente especializada y enfocada al estudiante y su aprendizaje, facilitando una formación humanista que comprenda el desarrollo equilibrado e integral de las dimensiones de su persona.

De esta manera, la UAA es una institución que visualiza a sus estudiantes como constructores de su propio conocimiento a través de las variadas tareas que han sido diseñadas para ellos, así, la interacción del estudiante con el entorno de aprendizaje le permitirá desarrollar “habilidades como el razonamiento, el análisis de la información, la reflexión, la expresión oral y escrita y la manifestación de actitudes y valores que promueve la institución” (Modelo Educativo Institucional, 2007, p. 12).

4.2 La Licenciatura en Sociología

Como menciona Muro (2001), la Licenciatura en Sociología inició en la Universidad Autónoma de Aguascalientes en septiembre de 1976 debido a la necesidad de contar con personal preparado que pudiera estudiar y profundizar en los problemas humanos, sociales, culturales y materiales implicados en el proceso de desarrollo del país. Su objetivo principal según el plan de estudios consiste en “formar profesionistas que sean capaces de realizar investigación y de generar conocimiento básico y aplicado, acerca de la realidad social de su entorno. Así mismo formar seres humanos sensibles, críticos y propositivos en la vida social” (UAA, 2010c, p. 1).

El programa tiene una duración de ocho semestres, equivalentes a cuatro años, es de modalidad presencial y está basado en un sistema de créditos, organizado en asignaturas tanto obligatorias como optativas profesionalizantes y libres.

Curricularmente, el programa está organizado en cinco áreas (UAA, 2010a): Teórico Histórica, Teórico Temática, Metodológica Técnica, Complementaria y Área de Talleres de Investigación que es en la que se inserta el presente estudio.

El desarrollo del Licenciado en Sociología, implica la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes específicas que conformen su perfil de egreso y que se detallan en la tabla 4.1.

Tabla 4.1 Perfil del egresado de la Licenciatura en Sociología

Conocimientos de:
<ul style="list-style-type: none"> - Teorías sociológicas básicas a un nivel de análisis y síntesis críticos, de tal manera que sea capaz de hacer el planteamiento de problemas sociológicos de investigación. - Teorías sociológicas específicas referidas a las problemáticas sociales de su entorno, para poder dar respuesta a las problemáticas más cercanas. - Teorías sociológicas que contribuyan a su formación en el campo que haya elegido para su desarrollo profesional. - Metodologías tanto tradicionales como novedosas para abordar diversos objetos de estudio. - Procesos propios de las investigaciones sociológicas. - Teorías y metodologías de otros campos del conocimiento, para que complementen su formación como

sociólogos.
Habilidades para:
<ul style="list-style-type: none"> - Manejar las herramientas metodológicas, cuantitativas y cualitativas, de diseño de investigación, de recolección y análisis de datos para que puedan realizar investigaciones sociológicas. - Realizar investigaciones que generen conocimientos confiables y sólidamente fundamentados en el conocimiento sociológico, acerca de su entorno social. - Escuchar, hablar y escribir un segundo idioma, con énfasis en comprensión de textos. - Manejar los programas de computación pertinentes para su desempeño profesional. - Manejar las herramientas matemáticas pertinentes para su desarrollo profesional. - Exponer sus ideas de una manera clara y ordenada de forma oral o por escrito. - Manejar las herramientas intelectuales básicas para un aprendizaje autónomo, para mantenerse a la vanguardia en el desarrollo del conocimiento científico e integrarse con éxito a campos novedosos de desempeño profesional. - Manejar técnicas de trabajo en equipo, que le permitan interactuar en grupos interdisciplinarios.
Actitudes de:
<ul style="list-style-type: none"> - Interés por conocer, reflexionar y participar en el desarrollo de su entorno físico y social, con un sentido justo y sustentable. - Responsabilidad y empeño en su trabajo. - Respeto a las opiniones diferentes. - Interés por resolver los retos que encuentre en su desempeño profesional.

Tomada de Plan de Estudios (2010). Negritas añadidas.

De lo anterior se destaca principalmente la habilidad de “exponer sus ideas de una manera clara y ordenada de forma oral o por escrito” ya que se hace mención explícita del uso de la expresión escrita, la cual, desde el enfoque de este estudio se concibe como un proceso complejo que permite la apropiación y producción de conocimiento.

4.3 La materia de Taller de Investigación IV: Estudios Culturales

La materia que fue el contexto del estudio, es de carácter presencial y obligatoria, se impartió en el semestre Agosto-Diciembre 2014 con 8 créditos (dos horas teóricas y cuatro prácticas). Los temas se distribuyen en cuatro unidades temáticas, de las cuales, la segunda sirvió de referente para la realización de la presente investigación.

En esta asignatura, según el programa de la materia (UAA, 2010b), se abordan aspectos teóricos y prácticos de la metodología de la investigación cualitativa, los cuales son discutidos en el aula y posteriormente relacionados con un proyecto de investigación propuesto por los propios alumnos.

La metodología de trabajo en clase, según el programa de la materia (UAA, 2010b), incluye “el estudio y trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo, seminarios, estudio y trabajo autónomo del estudiante apoyándose en lectura previa de los contenidos, el **análisis y síntesis de la información**, mapas mentales y conceptuales...” (p. 3). De igual manera, se especifica que el rol del profesor consistirá en dar seguimiento al trabajo de los estudiantes, además de apoyar en el análisis de las lecturas y las prácticas.

Para la evaluación de los aprendizajes, se propone principalmente la evaluación formativa mediante actividades de aprendizaje entre las que destacan los mapas mentales y conceptuales, trabajos escritos y prácticas o ejercicios, así como un trabajo final.

El trabajo escrito utilizado en este estudio, solicitado por la docente, y que los alumnos señalaron como una síntesis a partir de dos materiales de lectura, se desarrolló como apoyo a la unidad dos. Los textos base fueron proporcionados por la docente; uno de ellos corresponde al capítulo VII (Selección de informantes y recogida de datos) del libro “Metodología de la investigación cualitativa” de Rodríguez, Gil y García. El otro pertenece al capítulo 12 (el ingreso en el ambiente) del libro de “Metodología de la Investigación” de Hernández, Fernández y Baptista. Ambos textos se clasifican desde la propuesta de Serafini (2002) como *informativos-referenciales* de acuerdo a la función que cumplen.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados con base en los objetivos de la investigación y las categorías del estudio. La información se organiza en dos apartados: los análisis caso por caso y el análisis intercaso.

En el primer apartado se presentan los resultados de cada sujeto organizadas en tres bloques: situación de comunicación (audiencia e intención y consigna y percepción del género), subprocesos de composición (planificación y revisión) y calidad de la síntesis. Los dos primeros bloques se retoman desde la perspectiva del estudiante.

En el segundo apartado se presentan los mismos bloques de información con la comparación entre casos, donde se señalan las coincidencias y singularidades de los participantes.

5.1 Análisis caso por caso

5.1.1 Alberto (A1)

* Situación de comunicación

Audiencia e intención

Alberto es un sujeto que expresa ser consciente de que escribe para la maestra, e incluso menciona que su trabajo lo elabora en función de lo exigente que sea la docente.

“...sí, y más aparte porque la maestra (...) sí es así como muy detallista en ese aspecto (en la calidad del texto)”

Al mismo tiempo, su intención principal es que el texto se entienda y pueda expresar lo que sabe, por lo que cuida que su documento lleve una secuencia lógica.

“...más que nada que se entendiera ¿no? Que llevara como una, pues una secuencia, que llevara una lógica, así de cómo fue, o sea vamos de cómo me interesó...”

Consigna y percepción del género

Al cuestionar a Alberto sobre el tipo de texto que la docente había solicitado, él expresó que se trataba de una síntesis, la cual entiende como un resumen “pero más reducido”, en el que se tocan solamente los puntos importantes de la lectura.

“Nos dijo una síntesis.”

“...como dar un resumen por decirlo así en el cual tocan los puntos importantes de la lectura (...) sino que una síntesis lo veo mucho más reducido, pero muy rico en contexto o sea que tratas de definir todo muy bien y das un panorama muy amplio pero en algo muy pequeño.”

**** Subprocesos de composición***

Planificación

Alberto expresa que durante la lectura de los textos fuente, comienza a seleccionar ideas, las cuales subraya en el texto, al tiempo que piensa y anota palabras clave que le pueden servir para ordenar mentalmente lo que redactará.

“...siempre lo leo primero y después subrayo.”

“...por lo regular siempre doy una leída así como rápida y después ya trato de subrayar como lo más importante y decir ah ok esto voy a hacer, lo voy a poner así.”

“Por lo regular siempre apunto aquí (señala las copias de la lectura) o lo circulo, así como decir ah pues voy a poner como esta palabra clave para empezar algo o así, pero por lo regular siempre pienso primero antes de escribir”

“...como que hago un mapa mental, por decirlo así, de cómo va a ir el texto y por ejemplo digo: ah bueno en ese texto va a ir esto y entonces pongo como que palabras claves, como que decir, ah este primer párrafo voy a hablar de esto, entonces anoto, no sé una palabrita y digo ah bueno el segundo párrafo va a hablar de esto, entonces relaciono esa palabra con lo que va a ser el párrafo.”

Manifiesta que nunca se va directamente al escrito, sino que elabora un esquema en su mente para tener una idea de lo que va a escribir.

“...nunca me voy luego, luego a escribirlo, sino que siempre primero tengo palabras claves que es lo que voy a poner primero y ya después lo paso..”

Además expresa que en su texto trata de seguir el mismo orden que ya plantean los autores leídos, y que las ideas las selecciona en función de lo que le sirve para complementar su trabajo.

“Ya me estaba yo guiando por el orden que tenía el libro...”

“...por ejemplo cuando no cuadran y cuando digo no pues eso no me sirve pues ser selectivo...”

También expresa que en sus trabajos procura prestar mucha atención a la introducción y a la conclusión, pues los considera elementos fundamentales.

“...siempre me enfoco mucho en la presentación, que esté bien, que la letra no esté muy grande, son detallitos así, siempre trato de ponerles introducción, algo que te lleve a qué trata o de qué estás hablando.”

“Pues también a veces me enfoco mucho en la conclusión, de cómo voy a terminar, o sea es como que en la conclusión debe estar como lo mejor.”

Finalmente también menciona que toma en cuenta al destinatario del texto, es decir, se preocupa por que la persona que lea su texto lo comprenda.

“De repente si me enfoco mucho en cómo lo va a leer la otra persona, por eso debe de llevar un orden, una secuencia que se entienda.”

Con la información expresada por Alberto, se le puede clasificar como *un planificador estratégico*, ya que dispone de un esquema (aunque sea mental) con las principales ideas, referencias de cada apartado, y la secuencia de contenidos que incluirá en su texto.

Revisión

Sobre el proceso de revisión, Alberto menciona en repetidas ocasiones que revisa su texto por párrafos, es decir, termina un párrafo y lo lee a ver si es correcto y coincide con lo que quiere decir.

“...es que yo me voy por párrafos o sea cuando termino un párrafo, ya me voy con el otro.”

“...o sea suponiendo que termino este párrafo, lo leo y me detengo un ratito, lo vuelvo a leer y ya digo “ah no ok está bien” y ya me paso a lo siguiente...”

Únicamente en una ocasión manifiesta que realiza una revisión final del texto.

“...y ya por lo regular hasta el último es cuando ya doy todo uno completo.”

El objetivo de sus revisiones es principalmente buscar que todas las palabras suenen bien, o que las palabras no se presten a confusiones, aunque también menciona que revisa la lógica entre párrafos para que el texto cumpla con una secuencia general.

“...por palabras, así que no me gusta como suena o digo: se escucha muy chistoso mejor lo cambio.”

“...es así como, como, que se escuche bien.”

“si por ejemplo todavía se sigue escuchando medio raro, o así, como que si trato de, de cambiarlo.”

“...si trato como también de acomodar párrafos, a veces hasta tengo que mover los párrafos.”

“Entonces como que así trato siempre de aplicar en un escrito, de que lleve un principio y de que tenga una lógica, o sea de que lleve así una secuencia.”

Al preguntarle sobre el tipo de errores que más detecta, menciona que son los correspondientes a palabras que pueden sonar repetitivas o malinterpretarse. En contraparte menciona que en cuestiones de ortografía no presenta problemas.

“...pero por lo regular sí son las palabras, a veces que repito y no me doy cuenta...”

“Sería eso, ortografía no, de eso no, creo que no tengo mucha dificultad.”

En esencia, su estilo de revisión es de *revisor aprendiz*, puesto que corrige los errores para pulir su texto sin tener una mirada global del documento, además de que el criterio de corrección es “que suene bien y que se entienda”.

“...lo leo para ver si hay algún tipo de error, nada más así es como, o sea nada mas los identifico a partir de que lo leo y pues seguirle y que mas o menos se entienda.”

* Calidad del texto

Al revisar el texto de Alberto, lo primero que llama la atención es que no presenta introducción, conclusión, ni bibliografía. En cuanto al desarrollo del escrito se rescata que intenta dar énfasis a la estructura propia pero incorporando las voces de los autores, aunque en este caso solamente se centró en una de las lecturas otorgadas por la docente; además, de dicha lectura rescata muy pocas ideas principales y no las desarrolla lo suficiente.

En lo que respecta a la adecuación, presenta un puntaje excelente, ya que emplea un lenguaje y tono adecuados. En cuanto a la coherencia, se observa que ordena lógicamente los hechos, y aunque no existen párrafos contradictorios, incluye uno muy grande en donde abarca varias ideas. Respecto a la cohesión presenta algunas palabras mal empleadas, lo que dificulta la comprensión de las ideas.

Finalmente, al considerar los elementos de formato se aprecia como deficiencia únicamente el hecho de que el texto no está justificado; en cuanto a la ortografía y la puntuación, Alberto presenta un puntaje excelente según la rúbrica. Sin embargo, el conjunto de indicadores descritos en los párrafos anteriores, ubican su texto entre los de calidad media.

5.1.2 Brenda (A2)

*** Situación de comunicación**

Audiencia e intención

Brenda expresa que al momento de escribir es consciente de que la docente leerá su trabajo, pero no lo realiza en función de lo que pueda “enseñarle” sino lo que pueda demostrarle que aprendió. Además procura realizar un trabajo aceptable según los criterios del docente.

En cuanto a la intención, la alumna da un peso similar al hecho de escribir por cumplir con un requisito, como al hecho de escribir para aprender y demostrar que ha aprendido.

“...bueno, aparte para aprender, de lo que hablaba porque yo sé que me va a ayudar para mi crecimiento académico, pero pues también en parte porque amerita un número, una calificación, entonces pues sí, necesitas como estas partes para poderlo hacer y no quedarte como a medias”

“Si claro he pues yo sabía que esto me tenía que ayudar para hacer mi investigación y pues por eso me gustó mucho leerlo, eh pero también tiene mucho que ver con la calificación porque si es un poco estricta (la docente).”

Consigna y percepción del género

Con respecto al trabajo solicitado por la docente, Brenda expresa que la consigna fue realizar la lectura para poder elaborar una síntesis y finalmente una conclusión; al momento de dar respuesta, la alumna también mencionó algunos de los criterios formales que la docente pide en sus trabajos.

“Pues nada más nos dijo que hiciéramos la lectura y ya posteriormente eh, pues hiciéramos primero una especie de síntesis e hiciéramos una conclusión.”

“...siempre como que nos tiene muy marcado que tenemos que ponerle introducción, y conclusión. Mmm pues la portada, introducción y luego que el cuerpo del texto sea como no sé, reflexivo y todo eso.”

Cuando se le preguntó lo que ella entendía por síntesis, expresó que se trataba de un texto nuevo elaborado a partir de los resúmenes de las lecturas fuente y los conocimientos propios.

“Pues leer supongo las dos y después hacer pues de alguna manera como compararlo con lo que yo ya sabía y a partir de eso pues hacer como un texto nuevo.”

*** Subprocesos de composición**

Planificación

Brenda expresa de manera clara y concreta el proceso de planificación que siguió para realizar su texto; indica que realizó una lectura de los textos fuente mientras subrayaba las ideas principales y tomaba algunas notas al margen. Posteriormente leyó sus notas y fue cuando comenzó a estructurar un plan en su mente, y aunque el mapa mental no lo lleva al papel, le sirve para organizar sus ideas.

“Cuando leo generalmente subrayo y después saco algunas ideas de lo que leí, entonces esas ideas las retomo cuando voy a escribir y... lo complemento con las notas que voy escribiendo al pie del texto (fuente)...”

“...empiezo a leer mis notas de nuevo para poder escribir y ya empiezo a organizar en mi mente pues más o menos cómo voy a organizar el texto final y ya pues empiezo a escribir...”

“...en mi mente voy haciendo como un plan de cómo voy a ir organizando la información.”

“...entonces ya cuando lo leo tengo la idea de cómo lo voy a hacer y ya lo hago, o sea ya no lo pienso tanto. Lo leo y ya después lo hago.”

Menciona también que al momento de escribir se va dando cuenta de las notas que son repetitivas y comienza a seleccionar las que le parecen más adecuadas.

“...hago notas y de repente son repetitivas, entonces como que pensando más o menos qué es lo que quiero decir y la estructura que quiero darle, ya es más o menos la idea que voy tomando y sí muchas notas las dejo fuera, otras quizá se aumentan, pero va más que nada con esa organización que está ahí...”

“Con las notas me voy dando una idea de cómo va a ir la estructura, pero pues sin duda comienzas a leer otra vez lo que vas subrayando y así y van como surgiendo nuevas cosas.”

Resalta también que la introducción y la conclusión las escribe al final

“...comienzo más o menos a escribir, generalmente la introducción y la conclusión siempre las pongo al final.”

Aun cuando menciona que hace un plan en su mente, Brenda puede considerarse una *planificadora flexible*, pues mantiene algunos elementos libres que estructura mientras escribe, e incluso ella misma afirma que no es algo que piense demasiado, sino que al tener la idea general comienza a redactar.

Revisión

En cuanto al proceso de revisión, Brenda expresa que una estrategia que utiliza frecuentemente es la lectura en voz alta de su texto, ya sea por su parte, o de alguien más, y en función de eso, cambia lo que no suena bien.

“Generalmente leo y se lo paso a mi novio y el lo lee y más o menos ve si sí le entiende y ya lo vuelvo a leer y ya checo cuáles son los errores de redacción o así.”

“Siempre me dice que va bien o de repente me dice, no sabes que esta frase no suena bien o no sé, cámbiale, esta palabra a lo mejor se oye muy rebuscada, cámbiala y a lo mejor se oye mejor...”

El hecho de que alguien más lo lea, le permite darse cuenta que su texto puede ser comprendido incluso por alguien que no domine el tema del que se trata.

“Porque el hecho de que él no sepa mucho de lo que estoy hablando y que él me escuche, bueno no sé que él lea o me escuche cuando lo leo y él me sepa decir si le entendió me haría pensar que a lo mejor si alguien de otro lado me lee así por casualidad pues me va a entender en lo que estoy escribiendo.”

Al cuestionarle si encuentra errores en las ideas al revisar su texto, menciona que no es frecuente debido a que mientras escribe trata de ir solucionando esos errores, por lo que al final ya no presta atención a ese aspecto.

“Mmm no de hecho siempre intento como hacer ideas ya bien para escribirlas, igual si me regreso y las modifico en redacción sobre todo pero no casi siempre prefiero como pensar en la idea y luego ya escribirla...”

“...porque voy escribiendo, y partir de lo que escribo lo leo y ya veo que me falta de poner.”

Por el contrario, se dedica a revisar cuestiones de palabras que le restan coherencia al texto o muletillas que dificultan la lectura.

“...y ya más menos respecto a eso ya voy cambiando palabras para que quede coherente...”

“Pues creo que las muletillas y las comas utilizo mucho.”

“...ya cuando lo reviso y veo que digo mucho sin embargo o así pues ya como que tengo que buscar la forma de eliminar eso...”

Habla también de realizar la revisión en un solo nivel, pues la considera sólo para resolver errores de palabras pues intenta que todas las ideas queden correctas desde que las escribe, aunque no realice una revisión global del texto.

“ No, creo que sí voy haciendo pausas y también al final lo vuelvo a leer pero si para mí si es muy importante regresarme o sea cuando estoy escribiendo regresar a ver qué me está faltando, qué me sobra...”

Por todo lo anterior, el estilo de revisión de Brenda corresponde al de *aprendiz*.

* Calidad del texto

Lo primero que se observa en el texto de Brenda es que cumple con la introducción, el desarrollo, la conclusión y la bibliografía, sin embargo la introducción se puntúa como deficiente ya que únicamente expresa que realizará una comparación entre dos textos, por su parte, la conclusión es un resumen satisfactorio en donde compara de manera general las aportaciones de ambos autores y la bibliografía la presenta completa y correcta.

En cuanto al desarrollo del escrito, la alumna rescata bastantes ideas principales de ambos textos fuente, las cuales son sustentadas y tienen relación directa con el tema, sin

embargo, el texto se compone de dos resúmenes independientes, es decir, primero elabora todas las ideas de un autor y después enlista las del otro; esta característica por lo tanto, le restó puntaje en la valoración del contenido del trabajo.

En lo que respecta a la adecuación, se observa que su trabajo presenta un lenguaje apropiado y lo mantiene a lo largo del texto, la coherencia se observa en el orden que da a los hechos, y al seguimiento que da al tema, sin embargo, aunque no presenta párrafos contradictorios, algunos son tan extensos que abarcan más de una idea principal. En cuanto a la cohesión, el texto se ordena de forma lógica y comprensible. Aunque presenta algunos errores que dificultan la lectura, ésta en general puede desarrollarse de manera fluida.

Finalmente en cuanto al formato salta a primera vista que la impresión de su documento no se realizó de manera adecuada, lo cual hace que se dificulte la lectura pues el texto es “borroso”, aunado a ello, los párrafos no están justificados, y como ya se mencionó algunos son muy extensos. Por el contrario, el texto presenta una excelente ortografía y puntuación a lo largo de todo el documento.

El conjunto de características antes mencionadas, permiten ubicar el texto de Brenda en la categoría de calidad media.

5.1.3 Camila (A3)

* Situación de comunicación

Audiencia e intención

Al preguntarle a Camila si piensa en la persona que va a leer su trabajo, presenta una ligera confusión al expresarse, pues primero indica que no piensa en que su texto será leído por la maestra, pero posteriormente rectifica al tomar en cuenta que trata de cumplir con los requisitos que la docente solicita.

“No (risas) bueno es que, bueno yo digo que sí, bueno no, es que (la maestra) nos da como, no sé, sí nos pide como el orden de sus trabajos...”

Por otro lado, al hablar de la intención con la que realiza el texto, Camila expresa que escribió el documento porque era una tarea y “tuvo que” hacerlo, además de que le parecía una actividad sobre un tema ya trabajado anteriormente.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

“...pues fue tarea, entonces...tuve que (...) porque en sí, el semestre pasado igual ya nos habían dado muchas estrategias para la metodología cualitativa y volver como a repetir y a repetir y a repetir...”

Consigna y percepción del género

En el caso de Camila, se destaca su afirmación de que la docente les pidió un cuadro comparativo, aunque posteriormente agrega que durante la clase no le quedó muy claro lo que se había solicitado, y que fue en un acercamiento personal con la maestra cuando le dijo que debía comparar a los autores en un cuadro.

“...en clases no, realmente fui a preguntarle a su cubículo y ya como que me dijo: no pues un cuadro comparativo, más o menos ahí tu diseñalo y ya.”

En su caso, por lo tanto, se le preguntó lo que ella entendía por cuadro comparativo, a lo que ella respondió que se trataba de una tabla en donde se incluía la información similar y diferente de los autores.

“Pues que tenga, bueno como tres columnas bueno más o menos y que empiece como a comparar o sea autor con autor y si tienen como puntos de referencia también ponerlos como que juntos.”

“O sea si tienen como la misma información o si tratan el mismo tema pero con diferentes palabras pues es como que ya lo leí este es cómo lo mismo pero como diferente.”

*** Subprocesos de composición**

Planificación

Camila expresa que para realizar su cuadro comparativo no elaboró un plan previo, manifiesta que leyó los dos textos fuente y subrayó las ideas principales, incluso menciona que hace marcas diferentes para rescatar lo más importante.

“Subrayé y lo que se me hace como importante es como subrayarlo como tres veces con diferentes colores y con una flechita, entonces fue como para ver: ahí está como lo importante...”

“...si fue como ver los subtítulos, y fui como seleccionando los comunes más o menos para ponérselos.”

“Básicamente fue como que leer primero las dos lecturas, y subrayar y ver en esto se parecen, en esto no...”

En el primer momento únicamente lee, subraya y ocasionalmente toma notas; posteriormente se sienta a escribir pero sin un plan claro de lo que llevará a cabo, así, mientras escribe es cuando comienza a dar un orden a las ideas que ha seleccionado.

“Previamente antes de ponerme en la computadora, ponerme a hacerlo. No. O sea sí subrayo y todo y ya voy como que volviendo a releer al mismo tiempo que voy haciendo el cuadrito.”

“¡Ah! lo que se me iba ocurriendo.”

“No, se dio así solito. (...) o sea como que si tenía una idea (...) entonces ya al momento de hacerlo fue como que: ah le agrego la otra o sea para que se entienda de qué estoy hablando.”

Por las características anteriores, Camila puede considerarse una *planificadora abierta* pues comienza a escribir sin guión ni plan previo, deja fluir las ideas y cuando ya tiene un primero borrador, intenta complementarlo.

Revisión

Lo primero que destaca en cuanto al proceso de revisión que realiza Camila, es el hecho de que para ella la revisión no es una actividad que forme parte integral del proceso de escritura, pues menciona que en ocasiones “se le olvida”. E incluso la realización de esta actividad depende del profesor que vaya a revisar el texto.

“Sí a veces, a veces se me pasa en otros textos.”

“...bueno, sí es como que a ver otra vez, otra vez... muchas veces a veces, pero para otros profes es como que: ay ya, no lo va a leer.”

Al indagar sobre sus estrategias de revisión menciona que revisa por párrafos, pero se destaca que no es una revisión de contenido, sino de la escritura de las palabras.

“Sí como que trato de, cuando termino un parrafito volverlo a leerlo porque soy muy dada a también a quitar letras, o a confundirme con las palabras...”

La revisión en algunas ocasiones le sirve para corregir el sentido de lo que ha escrito, pero cobra importancia el hecho de que lo hace por partes, sin considerar la estructura general del texto.

“...me regreso, así como que voy escribiendo y a veces como que si digo: ¿qué escribí dios mío?...”

Los errores que encuentra en su texto con más frecuencia son los referentes a la ortografía, además de palabras que “no suenan bien”.

“...o le faltó un acento o me equivoqué en la letra o algo...”

“Entonces me dice, no pues ponle esta palabra o cámbiale esto o ponle...”

Camila por lo tanto se puede clasificar como *revisora aprendiz*.

* Calidad del texto

Lo primero que se observa es que el documento no tiene una portada, sino datos de identificación en la parte superior de la hoja e inmediatamente debajo, comienza a redactar una pequeña introducción, que sin embargo no cumple con todos los requisitos solicitados, ya que le falta explicar más sobre el objetivo del trabajo. El documento tampoco cuenta con una conclusión ni con la bibliografía correspondiente.

En cuanto al desarrollo del documento, se puede observar que retomó muy pocas ideas de los textos fuente y que las anotó de manera muy breve, además de que no presenta las características de una síntesis, por lo que su puntuación es considerablemente baja.

Respecto a la adecuación y la coherencia obtiene un buen puntaje, sin embargo no sucede lo mismo con la cohesión, pues aunque es un cuadro comparativo, los textos que redacta no están ordenados de forma comprensible.

En cuanto a los elementos de formato, ortografía y puntuación, no se encuentran errores significativos.

Por lo descrito anteriormente y principalmente por no corresponder a una síntesis, este trabajo se clasifica en el rango de *baja calidad*.

5.1.4 Dulce (A4)

* Situación de comunicación

Audiencia e intención

Dulce expresa que al escribir su texto fue consciente que sería leído por la docente, y aunque manifiesta que trata de hacerlo entendible, también deja ver que finalmente el cansancio al momento de realizarlo pudo haberse reflejado.

“...sí me acordé de la maestra y todo, obvio, pero sí, como lo hice ya noche, (...) pues como que ya al final pues dije: chin pues a ver como la maestra lo ve ¿no?”

Al preguntarle sobre la intención que tuvo para producir el texto expresa que aunque es un requisito entregar el trabajo solicitado, pues es consciente de que el propósito es que aprendan, y por tanto trata de demostrar que fue así.

“...entonces trato de, pues sí de que vea como que me estoy fijando en los puntos que ella remarca mucho ¿no?”

“...o sea a pesar que es el requisito de entregarlo, yo entiendo que es eso, que la maestra lo hace a propósito porque quiere que lo aprendamos ¿no? Y trabajemos el cerebro y creo que sí, sí es efectivo.”

Consigna y percepción del género

Dulce expresa que la tarea asignada consistió en elaborar una síntesis que complementara ambas posturas del tema, cabe señalar que también hace mención a algunos requisitos que la docente pide de manera general en sus trabajos.

“Sí, según yo era, este, leer los textos y hacer una síntesis que complementara como las dos posturas, sobre la metodología eh cualitativa.”

Al preguntarle sobre lo que ella entiende por síntesis, expresa que se trata de un documento en donde no se ponga toda la información leída, sino que se parafrasee el contenido. Lo cual supone que es un intento de producir un texto propio con las ideas de los autores consultados.

“Pues yo como síntesis entiendo que es este de manera breve explicar los puntos o los propósitos del texto. O como lo que el autor quiere resaltar sobre la explicación...”

“...pues nada más como la idea de parafrasear algunas cosas, de no poner toda la información, como que, una idea que dé pie o que incite a, a la idea general del texto...”

* Subprocesos de composición

Planificación

En cuanto a su proceso de planificación, Dulce expresa que no hace un plan escrito, ni un esquema mental muy elaborado, pero que sí toma en cuenta los factores que quiere incluir en su trabajo y mientras va realizando la lectura, subraya y utiliza algunos códigos para diferenciar las ideas.

“No anoté así como -hoy voy a hacer esto-, no, traía nada más los dos textos y los empecé a leer y anotaba de cada uno cosas (códigos) y ya después de eso escribí la síntesis...”

“...al margen de la lectura, esas eran como las notas que iba a tomar para mi síntesis y de esas notas que hice de las lecturas las retomaba, las volvía a ver y escribía...”

“...ya que había terminado con las dos lecturas, empezaba a ver otra vez las notas que había hecho en la orilla y empezaba a redactar y como que ya tenía la idea entonces ya nada más lo escribía.”

“...o sea, desde que leía me iba fijando en los puntos que iban siendo pertinentes para mí.”

“A veces si esa idea me parece más importante le pongo un asterisco entonces cuando la vuelvo a retomar me fijo en el asterisco o en la doble flecha que le pongo que son las cosas más relevantes para mí.”

Comenta además que aunque no es una acción frecuente, para este texto elaboró un borrador a mano que posteriormente transcribió en la computadora, lo que al parecer le sirvió para mejorar su trabajo.

“Bueno subrayaba, anotaba y luego ya redacté en sucio la síntesis...”

“Sí a mano, pero lo hice porque no llevaba compu ese día (...) y luego cuando lo transcribo pues me voy fijando en los errores y creo que estuvo bien.”

Ya cuando comienza a escribir va seleccionando las ideas que incluirá en su texto, en especial aquellas que más llaman su atención, pero aclara que todo es un proceso mental “en automático”.

“¿Cómo hago esa selección? Pues no sé, es como en automático, cuando lo estoy leyendo hay cosas que se me pegan más o que me llaman más la atención, igual es algo más nuevo o que no había notado o algo que siento que repiten mucho las lecturas y que es como necesario acordarse de ello. Yo creo que es así la selección.”

“Mientras lo estoy escribiendo todo lo hago mentalmente.”

“Pues si las leo y de repente me quedo con la idea y voy escribiendo así de las lecturas y ya si tengo alguna duda pues vuelvo al texto; pero pues no sé como que se fusionan dentro de mi cabeza.”

A partir del proceso explicado se puede definir a Dulce como una *planificadora flexible*, pues al realizar la lectura elabora un conjunto de consideraciones que tomará en cuenta, pero en realidad es hasta que escribe cuando afina los detalles y de manera mental organiza la estructura final de su texto.

Revisión

En cuanto al proceso de la revisión, Dulce reitera que la mayoría de los cambios que realiza son en función de las palabras que a su parecer no son adecuadas, ya sea dentro de un párrafo o de una idea.

“...sí me acuerdo que más bien le cambiaba como el sentido a las oraciones así como: -ay en vez de ‘e’”: ‘en’-“

“Pues este ya que termine la idea la vuelvo a leer y este si me gusta pues la dejo así que casi siempre no, casi siempre cambia una palabra por otra, un punto o una coma o así.”

“...cambiaba palabras o borraba algunas cosas nada más así...”

Dulce presenta diversas características que la pueden identificar como *revisora aprendiz*, una de ellas es el hecho de que dedica mucho tiempo a revisar una sección de su documento.

“...pues sí escribo, borro, escribo, borro, escribo, borro o de repente si ya por fin lo entendí me suelto haciéndolo ya cuando tengo la idea muy bien pues me puedo soltar escribiéndolo.”

Otra característica significativa es que considera la revisión como un “plus” a su trabajo que puede depender de su estado de ánimo o al cansancio.

“Mmm ps le di una leída así fum, bien rápida, si lo leí, la conclusión me acuerdo que creo no me gustó, como que no supe que poner ya, ya me quería ir a dormir.”

“...o sea igual si me quedo un poco corta de algunas cosas pero ya me quiero dormir.”

Finalmente, el hecho de realizar una revisión que tiene por objetivo “pulir” el texto habla también de las características de la revisión aprendiz.

“Creo que es casi lo mismo que había escrito antes nada más que sí más pulido.”

* Calidad del texto

El texto de Dulce es uno de los que presentan mejores puntajes en cuanto al contenido; eso puede observarse desde la introducción, pues es muy completa en relación con los elementos solicitados, es decir, menciona claramente el objetivo de su trabajo el cuál consiste en elaborar una síntesis de dos lecturas que mencionan cómo hacer un trabajo de corte cualitativo; además menciona los títulos de los textos y sus autores así como los elementos que incluirá en su trabajo.

En lo que respecta al desarrollo, la síntesis da mayor énfasis a la estructura propia, incorporando a su vez las voces de los autores; de igual manera, las ideas, aunque no son muchas, son sustentadas y adecuadamente relacionadas con el tema.

El trabajo también presenta conclusión y bibliografía, aunque ninguno de los dos elementos cumple adecuadamente con los requisitos; la conclusión, aunque es un resumen satisfactorio, no profundiza en lo que se logró con el escrito; por su parte, la bibliografía sólo corresponde a uno de los textos fuente e incluso está incompleta.

Su texto es coherente y adecuado, sin embargo en cuanto a la cohesión presenta algunas deficiencias pues aunque la lectura es fluida y se entiende el sentido global del texto, presenta algunas secuencias con errores en el uso de los nexos o que por el acomodo de las palabras, dificulta el seguimiento de las ideas.

Finalmente, llama la atención que los puntajes en cuanto a formato y ortografía fueron considerablemente bajos, lo primero que se observa es que el documento está impreso en hojas por ambos lados, pero una de ellas está “de cabeza”, lo cual, de entrada, ya dificulta la lectura y genera una distracción; adicionalmente, se detectan algunas palabras mal escritas y errores de dedo.

Por todo lo anterior, la síntesis de Dulce se encuentra en el rango que lo clasifica como texto de *alta calidad*.

5.1.5 Esmeralda (A5)

* Situación de comunicación

Audiencia e intención

Esmeralda afirma saber que el texto será leído por la docente, pero que además ella espera que el texto escrito sea entendido por la persona que lo lea y que por lo tanto, una de sus estrategias para ello es leer el documento en voz alta, para saber si se comprende como ella quiere.

“...porque quiero que la persona comprenda lo que escribí o sea tal y como yo quería que lo entendiera y lo leo en voz alta para saber si realmente se escucha como quiero que se escuche o suena como realmente quiero...”

“...sí, sí o sea sí también tomo en cuenta a quien va, quien va a leer, para quien va dirigido el trabajo.”

Aunque Esmeralda menciona que una de las intenciones de escribir el texto era cumplir con la tarea, da mayor énfasis al hecho de aprender sobre el tema que estaba trabajando, pues incluso en la entrevista explica el contenido de las lecturas, reflejando sus conocimientos sobre tema.

“...dos cosas, la primera, porque es parte de nuestras tareas, de nuestra formación; y la segunda porque realmente quería saber como se concibe la metodología cualitativa.”

“...entonces también ver ese tipo de forma de escribir de cada autor es interesante porque también nosotros al momento de no sé, participar en clase o hablar con otras personas del mismo ámbito académico, pues estos antecedentes teóricos muchas veces van a resaltar...”

Consigna y percepción del género

Respecto al tipo de texto solicitado, Esmeralda afirma que se trataba de una síntesis en donde comparara las semejanzas y las diferencias que se trataban en los dos textos.

“...sí, era una síntesis. Sí ella nos dejó que hiciéramos como una comparación, una reflexión entre uno y otro texto que semejanzas había y que diferencias en cuanto a la metodología cualitativa.”

Para ella la síntesis consiste en un texto elaborado a partir del resumen de las ideas de los autores, tratando de ser muy puntual en el contenido, es decir que éste quede reducido al seleccionar únicamente las ideas relevantes de las lecturas.

“Síntesis se refiere a que el texto que leamos tiene que ser resumido y como que puntual”

“Pues tratar de hacer en breve, colocar los elementos, sí el contenido más relevante del texto, de ambos textos”

“Es como reducir tanto el contenido de la lectura, tratar de reducirlo y plasmarlo”

* Subprocesos de composición

Planificación

Esmeralda menciona que su proceso de planificación consistió en realizar primero la lectura de ambos textos, al tiempo que subraya y hace anotaciones (palabras clave) al margen de la lectura, lo cual le facilita el trabajo pues el momento de redactar no debe volver a leer todo, sino concentrarse en sus anotaciones.

“Primero empecé leyendo las dos lecturas... por lo regular cuando leo subrayo pero hago anotaciones en las lecturas, o sea, si veo algo que es importante hago anotaciones y esa reflexión por lo regular la pongo en mis trabajos, me es más fácil, que otra vez leerlo.”

“...no las pongo tal cual como las escribí (...) nada más son como ideas clave, las leo y ya de ahí empiezo a reconfigurar el texto.”

Menciona claramente que al leer sus notas ya iba buscando los puntos de comparación entre ambos autores, pues esa era la finalidad de su síntesis; así, ella iba pensando cómo conjuntar las ideas de ambos textos.

“...ya después de que lo leí empecé a encontrar en los puntos ya subrayados las comparaciones.”

“ah no pues que aquí habla de la historia de vida y acá también, él dice esto y él dice esta otra parte, lo que yo pienso es esto.”

Una de las estrategias que utiliza, es seleccionar las ideas en relación al título o subtítulo del texto (o en este caso, de ambos textos) pues eso le da pistas para obtener las ideas principales. Además aclara que las ideas que selecciona para incluir en su trabajo son aquellas que le parecen muy importantes.

“...por lo regular me baso mucho en el título de la lectura (...) ahí también te da claves para saber en qué se centra el texto.”

“...por lo regular pongo las ideas que creo que son muy importantes...”

“...pero cosas que creo que son muy muy importantes, a veces tampoco rescato todo lo que dice el texto porque hay cosas que creo que no son importantes.”

Además de seleccionar las ideas que incluirá en su texto, también las organiza, esto lo realiza conforme al objetivo del trabajo, en este caso, trataba de agrupar aquellos conceptos que eran iguales o diferentes entre los dos autores.

“Cuando estoy subrayando y encuentro algo muy similar o algo que se relacione lo conecto con una flecha.”

“...empiezo a seleccionar cuáles fueron las temáticas importantes en cada lectura y empiezo como agrupar lo que dice un autor, lo que dice otro autor referente a ese tema.”

Con lo anterior, Esmeralda se clasifica como una *planificadora flexible*, pues al momento de comentar a leer ya tiene claro el objetivo que busca con su trabajo (en este caso comparar), en función a ello selecciona las ideas, pero es hasta que escribe cuando va encontrando la manera de organizar el documento

“Si ya es un proceso interno que no tengo que hacerlo consciente de voy a hacer esto o esto. Pero surge al momento que estás escribiendo.”

Revisión

Básicamente la revisión que realiza Esmeralda la coloca como *revisora aprendiz* ya que no la realiza con una visión global del texto sino de los apartados que lo componen como temas aislados, manifiesta también que al momento de redactar va realizando algunas correcciones en este sentido.

“...cuando lo estoy haciendo lo leo, lo releo, ya cuando lo termino pues eh, lo imprimo y le doy una ojeada, no lo vuelvo a leer todo porque pues ya lo había leído al momento de estarlo escribiendo.”

“...trato de leer en voz alta y tratar de no pues estos dos párrafos si suena bien no sé, tiene lo que quiero que tengan, entonces le sigo si está mal los vuelvo a retomar.”

“...el contenido que quiero decir pues así lo dejo y ya me paso a otro tema...”

Por lo tanto la revisión que realiza al concluir su escrito se centra solamente en aspectos superficiales.

“...eh me centro nada más en los errores de dedo por lo regular.”

“...pues cuando lo estoy escribiendo yo creo muchas veces pero ya cuando lo imprimo nada más es una revisión superficial...”

En general la revisión se basa en “que no le gusta” lo que tiene escrito o que no se escucha bien cuando se realiza la lectura en voz alta.

“...ya lo tengo escrito, lo leo y si no me gusta pues lo borro y vuelvo a, o sea, hasta que, yo creo que tiene que salir bien.”

“...trato de que suene bien cuando, por eso lo leo en voz alta...”

Cuando se le cuestionó sobre los tipos de errores más frecuentes, ella menciona las muletillas o el incorrecto uso de los nexos entre párrafos e ideas.

“O sea si ya puse muchos “ya que” o así, tengo que corregir ese tipo de enlaces de las oraciones.”

** Calidad del texto*

Lo primero que resalta en el texto de Esmeralda es la intención de cumplir con todos los elementos solicitados pues tiene introducción, un desarrollo diferenciado por subtítulos, conclusión y bibliografía.

La introducción expresa tanto el objetivo, como el proceso y la utilidad del texto aunque le falta ser más concreta en las ideas que busca transmitir; en cuanto a la conclusión que puntúa como satisfactoria, pues no especifica lo que se logró con el texto; en lo que respecta a la bibliografía, se observa que están incluidas las dos de manera adecuada, aunque se nota una corrección hecha con lápiz pues había confundido una de ellas, sin embargo, el error fue corregido (aunque no pulcramente) antes de entregar el texto a la docente.

En cuanto al desarrollo de la síntesis se observa que intenta dar mayor énfasis a la estructura propia, incorporando las voces de los autores. Son bastantes ideas las que incluye y se sustentan con ambas fuentes de información.

En lo que respecta a la adecuación, la coherencia y la cohesión, sus puntajes son muy buenos, pues el texto puede ser leído de manera fluida y se entiende el sentido general del texto, sin embargo esto no la exenta de algunos errores menores, como por ejemplo el uso de algunas redundancias o nexos que no permiten comprender fácilmente alguna idea.

Finalmente, en cuanto a formato y ortografía sus puntajes no son excelentes, pero son bastante buenos, al presentar muy pocos errores de puntuación o de ortografía que incluso podrían llegar a considerarse “errores de dedo”.

Por las características mencionadas, el texto de Esmeralda se clasifica dentro del grupo de las síntesis de “alta calidad”.

5.1.6 Fabiola (A6)

* Situación de comunicación

Audiencia e intención

Fabiola tiene muy claro que el texto fue escrito para la docente, aunque aclara que no es para que ella entienda el tema, pues la docente ya lo conoce, sino que lo lee con la finalidad de evaluar si los alumnos comprendieron o aprendieron el contenido de las lecturas que sirvieron como textos fuente.

“Sí, porque como era la maestra, buscaba también cumplir lo que ella, lo que estaba pidiendo (...) pues sí, que cualquiera pudiera entenderle...”

“...ella (la maestra) lo lee para saber si uno está entendiendo, si está comprendiendo lo que leyó y lo que está haciendo...”

Con respecto a la intención con la que escribe, Fabiola expresa muy claramente que escribe para entender el tema que se estaba estudiando, hace énfasis en que su objetivo es adquirir conocimiento y no solamente cumplir con un requisito, aunque esto sea importante también.

“Ah pues entender, no la entrega sino entender el cómo iniciar una investigación. Para mí pesaba más el hecho de entenderlo, de adquirir conocimiento, o sea sí es importante la entrega pero creo que es más importante comprender lo que uno está haciendo y que está leyendo y estudiando.”

Consigna y percepción del género

Fabiola menciona que la docente les solicitó elaborar una síntesis a partir de las conclusiones que obtuvieran al leer los dos textos fuente.

“Sí, leer los dos y como tener unas conclusiones, sacar conclusiones de cada uno y después hacer una síntesis, o sea complementar las dos lecturas, los dos textos.”

Al cuestionarla sobre lo que entendía por síntesis, la alumna expresa que se trata de unir la información presente en los dos textos con las ideas nuevas que le surgían a ella, lo que permite pensar que ve la síntesis como un texto nuevo, más personal.

“...pues recordaba que era como una conclusión, la unión de todo ¿no?”

“Sí, sintetizar, hacer más específico, así lo entendía. Como complementar lo que dice un texto y otro con lo que yo entendí, como que unir lo más importante de ambos.”

**** Subprocesos de composición***

Planificación

Fabiola expresa que a modo de planificación de su síntesis, primero decidió que iba a realizar la lectura de ambas fuentes para obtener las ideas principales de cada una, aunque aclara que no tenía un plan previo más estructurado.

“Sí me organicé para primero leer una lectura y luego la otra y tomar conclusiones de cada una.”

“...no fue que tuviera una idea de -voy a poner primero esto y luego esto-, fue así como lo iba organizando.”

Sin embargo, incluso cuando no habla de un plan riguroso, sus respuestas dejan ver que antes de escribir (mientras leía sus notas) comenzó a elaborar una organización mental para desarrollar su texto.

“Desde hacer las notas, fui relacionando primero, las leí todo lo que había anotado y lo fui organizando.”

Menciona que las ideas las seleccionó en función de la importancia y la utilidad que tuvieran para lo que se le solicitaba en su tarea de escritura.

“Pues las más importantes, supongo, las que son de utilidad (en función) del tema.”

Una característica particular es que ella no realiza las notas al margen de las lecturas, sino en un cuaderno diferente en donde las va ordenando.

“...las leí, las dos completas y marqué ideas principales y las anoté y ya después fui comparando para relacionar las dos y escribirlas (..). en un cuaderno aparte (...) sólo fui por puntos, fui poniendo puntos nada más.”

Finalmente comienza a escribir y a realizar algunos ajustes para poder organizar la información, por ejemplo, retoma únicamente las ideas que no son repetitivas, o en su caso busca la manera de agruparlas.

“Algunas, porque otras igual ya eran como repetir lo que ya se había dicho.”

“...cuando el tema, o sea lo que se decía se complementaba con lo que decía la otra, o sea si hablaban de lo mismo lo sintetizaba, lo enlazaba.”

“...pues simplemente era releer las notas, las dos notas y si se complementaban, pues las unía en el texto y al escribirlas, la iba estructurando, para que tuviera coherencia y se entendiera.”

Con la información anterior se puede decir que Fabiola es una planificadora flexible, pues tiene presente el objetivo y las estrategias a seguir, pero es hasta que se encuentra redactando cuando toma decisiones importantes sobre el orden o las ideas a incluir.

Revisión

En cuanto al proceso de revisión, Fabiola expresa que lo hace constantemente mientras redacta su texto, pues con frecuencia se detiene a leer los párrafos que escribe.

“Sí voy revisando, al estarlo escribiendo (...) le voy dando pequeños chequeos...”

“...pues es por párrafo ver si en cada párrafo tengo la idea y la termino al final del párrafo y así con todos.”

Durante esa revisión, menciona que pone mayor cuidado en lo que respecta a la coherencia, la estructura y la ortografía, lo que la ubica en un estilo de revisor aprendiz, pues dedica mucho tiempo a fragmentos del texto sin percibir la estructura global.

“...la coherencia que tiene el pequeño párrafo y la estructura o sea ortografía y coherencia.”

“...cuando voy escribiendo lo reviso y lo reviso y lo reviso el párrafo y entonces el párrafo queda revisado muchísimas veces.”

“...casi siempre me voy a coherencia en cuanto a la estructura de las oraciones y del texto; que vaya bien.”

Cuando se le cuestionó si finalmente realiza una revisión global, manifiesta que sí lo hace, pero que ha revisado tantas veces los párrafos que ya sólo da una revisión muy superficial para comprobar que se entienda en conjunto.

“...ya después de pasarlo con las notas lo releo todo para ver si, si está correcto todo lo que escribí, lo que quería escribir si lo planteo bien en el texto, si se entiende y todo.”

“...le doy una releída. O dos (...) es una revisión general al final (...) es más por la estructura y por ortografía y coherencia que lo vuelvo a revisar.”

Finalmente, menciona que una de sus estrategias es leer en voz alta para comprobar que ella o alguien más lo comprende.

“Cuando hay alguien este lo leo para ver si se entiende, o sea se lo leo para ver si logra comprenderlo.”

* Calidad del texto

En el texto de Fabiola, lo primero que se identifica es la falta de introducción y bibliografía, además de que la conclusión está sintetizada en tres renglones que no alcanzan a explicar el logro de los objetivos.

En cuanto al desarrollo de la síntesis se observa que aunque trata de darle énfasis a la estructura propia, existen diversos fragmentos copiados de los textos fuente. Sin embargo, las ideas que emplea, aunque no son muchas, se sustentan con ambas fuentes de información y las adecua al orden del texto.

El texto utiliza un lenguaje adecuado a la audiencia y mantiene el tono a lo largo de la redacción, de igual manera es coherente aunque algunos párrafos presentan más de una idea principal. Con respecto a la cohesión es importante destacar que la lectura es fluida y se entiende el sentido global del texto aunque también presenta algunas palabras que ocasionalmente dificultan el seguimiento de las ideas.

Finalmente en cuanto a formato y ortografía presenta puntajes bastante buenos, sin embargo el texto se clasifica como una síntesis de calidad “media”.

5.1.7 Gabriela (A7)

* Situación de comunicación

Audiencia e intención

Gabriela al inicio manifiesta que no es consciente de la persona que va a leer su texto, pero conforme reflexiona y responde, se da cuenta de que el trabajo va dirigido para la maestra, pero no en el sentido de explicárselo, sino de demostrarle los elementos que son importantes para su aprendizaje y que le servirán en un futuro.

“...simplemente como yo lo voy entendiendo, lo que yo, es importante para mí, porque sé que esto la maestra ya lo conoce, entonces, bueno igual y en esa forma si pienso quien lo va a leer ¿no?”

“Ya sé que ella conoce el texto pero las cosas que yo pongo son cosas que yo siento que a mí se me pueden olvidar o que es importante, que se me puede pasar.”

Al cuestionarla sobre la intención con la que escribió el texto, deja claro que su objetivo era conocer sobre los procesos que se explicaban en las lecturas, e incluso hace una aclaración donde destaca que los elementos que le resultaban nuevos, fueron los que trabajó con mayor detenimiento, que aquellos que ya le eran familiares.

“...al leer era mi objetivo, el conocer, saber cómo se indagaba de esta forma.”

“...por ejemplo en los temas que yo no conocía son en los dos que me desarrollé más y en los otros dos ahorita que estoy viendo son los que no, nada más puse así como puntitos porque eran cosas que ya conocía.”

Consigna y percepción del género

Gabriela tiene claro que el texto solicitado por la maestra corresponde a una síntesis.

“...nos dijo que era una síntesis de las dos lecturas.”

La alumna expresa que la síntesis es un resumen de los textos utilizando sus propias palabras o parafraseando, pero aun cuando hace énfasis en que utiliza sus propias palabras, no deja ver que se trate en efecto de un texto propio o diferente.

“...hacer un tipo de resumen pero más así con tus palabras no tanto con las palabras que vienen en el texto.”

“...pues es como un resumen pero más con mis palabras, ya poniendo parte de mi reflexión...”

* Subprocesos de composición

Planificación

Gabriela expresa que su proceso de planificación consiste en leer y subrayar las ideas que considera importantes, posteriormente lee los elementos subrayados y elabora notas al margen con sus propias palabras para identificar las que le sirven y para entenderlas mejor.

“...voy subrayando al momento que voy leyendo.”

“...vuelvo a leer y a veces pues hago una nota que esa cosa que subrayo no me sirve o si me sirve lo que he subrayado lo anoto a un lado, es como voy distinguiendo si me sirve o no me sirve...”

“...porque a veces como que vienen así como que muy complejos y aquí lo explico a un lado como yo lo entendería más fácil o trato de relacionar con otras cosas que ya hemos visto.”

Posteriormente, aquellas que le son útiles son las que retoma al momento de escribir el trabajo.

“Si viene una subrayada sin una indicación con letra mía, es que no, ya no fue tan relevante o se explicó ya, algo así.”

Menciona que el orden que da a las ideas, es básicamente el mismo que se presenta en las lecturas, pues siente que si lo modifica puede perder la coherencia. Este proceso dice que lo realiza en “automático”.

“...de hecho las voy ordenando como están plasmadas en el texto, voy siguiendo la misma secuencia del texto.”

“...eso de como acomodar mis ideas y todo ya ni... ya lo hago como en automático.”

Con estos resultados se puede decir que Gabriela es una *planificadora flexible*, pues aunque no elabora un plan del todo estructurado, mientras realiza sus notas va precisando algunos elementos básicos, y posteriormente va dando forma al trabajo.

Revisión

En cuanto al proceso de revisión seguido por Gabriela resalta el hecho de que para ella se trata de una actividad extra que depende de la circunstancia y no como un proceso que es parte de la escritura, por ello se puede decir que es una revisora aprendiz.

“Pues también depende de cómo este ese día, también te digo que a veces se me va así como de, por ejemplo si estoy estresada me he fijado que escribo mucho, mucho y casi no regreso al, al texto...”

Debido a esa percepción, Gabriela comenta que la revisión la realiza conforme escribe, pero no al final de su trabajo.

“...por lo regular no (...), no hasta que termino, sino que estoy haciéndolo y cuando ya no sé que escribir, regreso y leo y digo: -ah esto- entonces es más bien como en el mismo proceso estoy leyéndolo y leyéndolo...”

Además expresa que al corregir busca la coherencia de las partes que va revisando, es decir, que lo que va a escribir tenga sentido en función de lo que tiene inmediatamente antes.

“...como la estructuré, porque, ya cuando la leo como que no tiene coherencia el escrito, entonces tengo que buscar una forma de cuál si suena más coherente o sí plasma lo que yo estoy queriendo decir porque a veces pues igual sí se puede entender pero da otra idea diferente a lo que yo quería decir.”

*** Calidad del texto**

Al revisar el texto de Gabriela se observa principalmente que no presenta introducción, ni conclusión, ni bibliografía. Por su parte, el desarrollo da mayor énfasis a los elementos expresados en los textos fuente, aunque Gabriela trata de rescatar una estructura propia al incorporar bastantes ideas de manera que se complemente lo dicho por ambos autores leídos y tratando de relacionarlos directamente con el tema.

Por su parte, la adecuación es correcta, pues no utiliza expresiones vulgares ni demasiado complejas, además de que mantiene el tono y su texto se adecua al destinatario. En lo que se refiere a la coherencia, también obtiene un buen puntaje, ya que ordena las ideas de manera lógica y trata de incluir sólo una idea principal por párrafo. En cuanto a la cohesión se puede decir que la lectura es fluida y se entiende el sentido global

del texto, aunque presenta algunas secuencias con errores en los nexos, o palabras que dificultan la fácil comprensión de las ideas.

Finalmente, aunque el texto presenta un formato adecuado, también contiene algunos errores de ortografía y puntuación. Todo lo anterior, clasifica el texto de Gabriela, como una síntesis de calidad “media”.

5.1.8 Hilda (A8)

*** Situación de comunicación**

Audiencia e intención

Hilda es una de las pocas estudiantes que manifiesta pensar en que su trabajo podría ser leído por alguna otra persona además de la maestra, y busca que la redacción pueda ser entendible en cualquier situación.

“...bueno que se pueda comprender, no sólo la persona que lo lee, a quien va dirigido en específico que en este caso es la maestra, sino también algún compañero o compañera.”

En cuanto a la intención con la que escribió el texto, es muy reiterativa en que se trata de una herramienta de aprendizaje y que el objetivo es aprender y poder explicar el contenido que leyó de una manera precisa.

“Porque es una herramienta de aprendizaje, creo que cuando escribes, lo reflexionas, cuando lo ves o lo estás plasmando reflexionas lo que estás escribiendo, yo creo que es una herramienta de aprendizaje.”

“...sí, creo que sí, era comprender lo que se trataban las lecturas y explicarlo de una manera precisa, creo.”

Consigna y percepción del género

Al inicio la alumna expresó que les habían solicitado un texto donde se relacionaran las dos lecturas fuente, al cuestionarle específicamente sobre el tipo de texto ella mencionó que se trataba de un ensayo, sin embargo, conforme explicaba otros de los requisitos que había mencionado la maestra, pudo recordar que el texto correspondía a una síntesis.

“Nos pidió que hiciéramos una relación con ambos textos y nosotros internamente generar también relación en base a eso. Mmm (un) ensayo.”

“...era una síntesis, no un ensayo, ya me acordé.”

Cuando se le cuestionó sobre lo que ella entendía por síntesis mencionó muy directamente que se trataba de un resumen puntual de las lecturas y no dio mayor información al respecto.

“Es un resumen supongo puntual de las lecturas.”

* Subprocesos de composición

Planificación

Hilda expresa que antes de comenzar a escribir organiza brevemente lo que debe llevar su texto, tanto las partes, como el contenido, especialmente el inicio, para poder partir de una idea y estructurar el tema conforme escribía, incluso menciona que ya mientras esta escribiendo se “inspira” y puede complementar las ideas que retoma en su escrito.

“Más o menos organicé qué es lo que iba a llevar mi texto y como las partes del texto, cómo iba a empezar a introducirme en el tema para después abordarlo más.”

“...y cuando estoy escribiendo pues me inspiro y salen esas cosas como subjetivas que ya conozco y las relaciono con lo que estoy leyendo.”

“...mm pues me familiaricé con los textos y... luego, pues planeo cómo se iba a estructurar mi texto.”

“...antes de escribir leo el texto un par de veces o los textos, para destacar las cosas importantes y yo en mi cabeza generar relaciones con otras cosas que ya conozco para poder también conjugarlas.”

Al realizar la lectura subraya las partes que tienen mayor importancia de acuerdo al tema que se va a tratar, de hecho menciona que toma en cuenta el objetivo del trabajo en este punto.

“...casi siempre es en la lectura, subrayo las partes que considero importantes.”

“Pues tomando en cuenta el objetivo del trabajo que nos están pidiendo o que necesito hacer.”

Además menciona que de las ideas subrayadas realiza otra selección y elige para su texto aquellas que tienen algún señalamiento en particular.

“...clasifico partes en especial que están subrayadas con otros colores o que tiene notas, entonces esto es lo que va en el texto...”

Con lo anterior, se puede decir que Hilda es una *planificadora flexible*, pues organiza lo que va a realizar y tiene un plan previo, pero es al momento de la escritura cuando complementa las ideas con sus propios conocimientos.

Revisión

Hilda es la única que hace una diferenciación en la revisión durante la escritura y la revisión posterior a la escritura, en donde señala que la primera se centra en pequeños apartados, y la segunda en el sentido general del texto.

“Pues la revisión que se hace en el proceso es más específica en el párrafo o en la idea en que me estoy concentrando en ese momento para darme cuenta si tiene relación o si hay como ineficiencias o cosas que no cuadran, en cambio ya en la general pues ya es integrarlo conjuntamente todas, cada idea que sea precisa y que relaciona.”

Sin embargo las modificaciones que se realizan carecen de un diagnóstico más profundo como harían los revisores expertos. Hilda se centra en corregir de inmediato aquello en lo que observa el error a la primera o segunda revisión realizada, por eso se clasifica como revisora aprendiz.

“...se hace de una manera general y se modifica lo que hay que modificar.”

“Mmm unas dos o tres veces quizás no tantas.”

“Sí. Pues lo leo general y veo qué cosas no están bien plasmadas o en qué parte me falta profundizar, las modifico y las entrego.”

Básicamente, entonces, su revisión más “fuerte” se realiza al tiempo que redacta el texto, pues en repetidas ocasiones retoma lo escrito y corrige si es necesario.

“...conforme se está escribiendo, si ya escribí el primer párrafo lo leo y si en el siguiente párrafo tengo que volver a retomar pues lo hago, si no... pero es en el proceso de estar escribiendo...”

“...y también al final. Igual se hace de una manera general y se modifica lo que hay que modificar.”

“...cuando siento yo que al leer no hay claridad en alguna de las ideas...”

* Calidad del texto

El texto de Hilda no presenta introducción, ni conclusión, ni bibliografía, sin embargo en lo que respecta al contenido se identifican bastantes ideas de los textos fuente que son trabajadas dando mayor énfasis a la estructura propia y buscando que todas las ideas guarden relación con el tema.

Por su parte, el texto es adecuado en cuanto a las expresiones y lenguaje que utiliza a lo largo del documento; en cuanto a la coherencia, el hecho de tener párrafos tan extensos provoca que no se maneje exclusivamente una idea principal en cada uno de ellos, aunque cabe señalar que no son contradictorios y se busca un orden lógico en la redacción de las ideas, lo cual hace que el tema se mantenga a lo largo de todo el documento; en lo que corresponde a la cohesión, la lectura del texto es fluida y se entiende la idea general del texto, sin embargo existen muchos errores en cuanto a concordancia en número y género, así como algunas palabras o frases que no permiten la comprensión de las ideas.

Finalmente, a excepción de la extensión de los párrafos, el formato del texto es adecuado; sin embargo presenta demasiados errores de ortografía y sobre todo de puntuación.

El texto de Hilda, debido a la descripción anterior, se clasifica como una síntesis de calidad media, aunque el rescate de las ideas pueda considerarse bastante bueno.

5.1.9 Irma (A9)

* Situación de comunicación

Audiencia e intención

Irma es muy consciente y muy puntual al responder que el texto va dirigido a su maestra y que toma medidas al respecto, es decir, que tiende a fijarse más en los detalles que sabe que la docente prestará mayor atención al momento de evaluar su texto.

“Pues sí, la maestra.”

“...la ortografía y todo porque sí también tiende mucho a rayarte, que si una falta de ortografía, esto y lo otro.”

Sobre la intención con la que escribe, manifiesta que busca cumplir con lo que se le solicita, lo que puede comprenderse como: “cumplir con el objetivo del trabajo”, es decir, rescatar lo importante del tema que se está analizando en las lecturas y aprender algo de ello.

“entonces no es tanto por cumplir, sino cumplir con lo que me está solicitando mi maestro. Pues sí porque como estamos haciendo trabajo de investigación también era como ver cómo introducirme en el campo”

Consigna y percepción del género

Irma expresa que la docente solicitó la elaboración de una síntesis que relacionara la información contenida en ambas lecturas, con énfasis en las diferencias y similitudes que se presentarían.

“Pues íbamos a hacer una relación entre ambos textos y de ahí íbamos a realizar una síntesis...”

“...básicamente era como la relación y las cosas que había de diferencias y las similitudes que había entre los textos y... pues nada más.”

Al cuestionarla sobre lo que ella entendía por síntesis, dejó ver que no sabía cómo explicarlo y optó por considerarlo algo muy pequeño y puntual, ella lo define como “un resumen del resumen”.

“No pues la síntesis es como el resumen del resumen...”

“...pues es como hacer un resumen del resumen, o sea, a partir de lo que ya resumí, con las notas que hice en el texto...”

**** Subprocesos de composición***

Planificación

Irma expresa que el primer paso en su planificación es la lectura de los textos, sobre los cuales subraya las ideas principales; al mismo tiempo, en un cuaderno aparte realiza sus anotaciones.

“...bueno primero las leí, hice anotaciones, observaciones, subrayé lo que consideraba más importante para mi trabajo...”

“Siempre me gusta hacer como primero una plantilla o algo así, así a rayar mi cuaderno y ya después, a partir de ahí retomar la lectura y lo que yo escribí y como hacer una relación para ver si lo que estuve leyendo concuerda con lo que al principio creí entender de la lectura.”

“...conforme voy leyendo voy haciendo las notas... lo leo y subrayo.”

Las notas que retoma en su cuaderno son enlazadas mediante líneas que le ayudan a visualizar la relación que tienen entre sí.

“En mi cuaderno anoto conceptos básicos sobre todo, o si leo y encuentro algunas similitud en este caso fueron dos lecturas, como que hacer un “versus” de lo que piensa este autor con lo que piensa este, qué tienen de similar, qué es de diferente.”

“No, son como simplemente una idea contra esto, y luego ya de ahí salen líneas pero no es tanto un esquema muy así muy gráfico, muy como para seguir todo, más bien como para seguir dándome ideas...”

“...o sea no es tan organizado, sino más bien es lo que voy leyendo y ya lo voy anotando y van saliendo como rayones.”

Ya al escribir, retoma el orden de una de las lecturas como base para su texto y ahí va insertando las ideas del segundo autor.

“...o sea nada más tomo el orden de la primer lectura que leí, y ya de ahí ya como que hago ese orden y ya aunque en la otra lectura estén desordenadas, pues ya las voy relacionando.”

Finalmente menciona que las ideas que selecciona para incluir en su trabajo dependen del objetivo de la tarea de escritura.

“Depende al objetivo, o sea porque lees el texto y todo resulta importante, pero pues ya vas de acuerdo que si quieres saber nada más los métodos o algo así entonces ya subrayas lo que se te hace importante.”

A pesar de que en sus palabras expresa que hace un plan muy vago, se considera que Irma es una *planificadora estratégica*, pues al momento de realizar sus notas ya tiene presente el objetivo del trabajo y organiza las ideas en función de eso, incluso las relaciona con líneas y define el orden que llevará, por lo tanto, aunque puede realizar modificaciones al momento de escribir, ya tiene un plan de trabajo definido.

Revisión

Irma expresa que una de las estrategias para realizar la revisión de su texto es leer lo que ha escrito y después de detectar aquellas partes que no tienen sentido, corregirlas inmediatamente, debido a ello se clasifica como revisora aprendiz, ya que los expertos realizan un diagnóstico sobre el error y buscan la solución más pertinente.

“...bueno normalmente escribo pero me gusta estar escuchando (...) lo que estoy escribiendo, (...) sí me regreso a leer, y entonces así como que no tiene sentido, borras o agregas una palabra o algo para darle un poco más de sentido.”

Además, aclara que la revisión final no la realiza con detenimiento, pues mientras escribe, realiza las correcciones necesarias.

“...entonces no leo todo completo pero si trato de leer los párrafos que voy leyendo, o sea que vayan teniendo una coherencia, que tenga que ver uno con otro.”

“Pues siento que sobre todo es porque como me estuve regresando varias veces a leerlo, pues siento que ya está bien, que ya cumplí con todo lo que quiero...”

Manifiesta también que los elementos que más corrige son los correspondientes a la puntuación y a la repetición de las palabras, aunque también hace mención de las ideas, tratando de que estas concuerden

“...bueno sobre todo me conflictua un poco lo que es la puntuación, no es tanto la acentuación ni la ortografía pero es la puntuación entonces sobre todo me fijo en esa parte y que las palabras no se repitan.”

“...entonces sí trato de ver que las ideas concuerden...”

*** Calidad del texto**

Lo primero que destaca en el texto de Irma es la calidad de su introducción, pues aunque es demasiado breve, integra el objetivo, el proceso y la utilidad de su síntesis. Por el contrario, a la conclusión le hace falta mayor énfasis en el logro de los objetivos y ser menos redundante, aunque es importante señalar que sí manifiesta el aprendizaje adquirido con la realización del texto.

Por otro lado, resalta también en el texto, que éste se elaboró a partir de la copia (casi íntegra) de fragmentos de los textos base, los cuales incluso cuando son bastantes y están organizados de manera que se complementen y lleven una correcta secuencia, no

están referenciado, lo que puede hacer creer al lector que son palabras de la alumna, incluso porque tampoco incluye la bibliografía al final de su trabajo.

El texto tiene una correcta adecuación y coherencia, pues mantiene el tono y el lenguaje correcto a lo largo del documento, además de que las ideas están ordenadas de forma lógica y cada párrafo presenta una idea principal. Por su parte, en cuanto a la cohesión se puede decir que la lectura es fluida y supo enlazar los fragmentos utilizados aunque presenta errores en algunos nexos.

Finalmente se destaca que el texto de Irma presenta un formato calificado como excelente, al igual que la ortografía y la puntuación.

Es así que a pesar de que la síntesis de Irma se compone principalmente de fragmentos copiados de los textos fuente, ésta se clasifica como un texto de calidad “alta”, pues cumple de manera excelente con otros elementos importantes de la síntesis.

5.1.10 Jimena (A10)

*** Situación de comunicación**

Audiencia e intención

Jimena deja muy en claro que es consciente de que el texto será leído por la docente, la cual es muy exigente y presta mucha atención a los trabajos que se le entregan, por lo que debe cumplir con los requisitos.

“Sí porque no es de esas maestras de que le importe poco lo que le entregas.”

Expresa también que la intención de su redacción es cumplir con los criterios de evaluación, no sólo con la entrega del trabajo, sino con la participación en clase que implica la lectura de los textos fuente.

“Pues sí, entregarlo y cumplir pues al cien por ciento con las tareas que tengo que hacer para esa clase.”

“...luego luego te cacha si no leíste, entonces es. Pues sí, cumplir y no estar perdida en la clase.”

Consigna y percepción del género

Jimena expresa que la docente solicitó un reporte de lectura, aunque más adelante manifiesta que en general la maestra permite que el tipo de texto sea libre siempre y cuando cumpla con ciertos elementos que les ha repetido en varias ocasiones. (Después de la revisión del texto se pudo observar que ella entregó un listado de ideas principales de uno de los textos fuente).

“Nos pidió que hiciéramos un reporte de lectura.”

“...ella pide cuadros o mapas conceptuales, pero al final el formato pues termina siendo libre y pues ya.”

“...pero ella pidió, bueno exigió que todos los reportes y todos los trabajos que le entregáramos tenían que llevar introducción, objetivos, conclusiones y bibliografía. Sí, portada, introducción, objetivos, el desarrollo, conclusiones, y bibliografía, ya aparte anexos, etcétera.”

*** Subprocesos de composición**

Planificación

Jimena expresa que ella va realizando la lectura y al mismo tiempo subraya las ideas que le parecen importantes y coloca algunos símbolos que le permiten identificar relaciones o importancia.

“...leo, al mismo tiempo subrayo, trato de en mis lecturas hacer como notas o gráficos que me indiquen qué es lo más importante...”

“...pero todo lo hago en un mismo tiempo, porque si no, ya ni me acuerdo de lo que significan los simbolitos o cosas así.”

Si es necesario, también incluye al margen de la lectura palabras clave que le ayuden a organizar sus ideas; posteriormente retoma las que le parecen más importantes.

“...entonces, sí también escribo palabras, principalmente lo que me recuerda.”

Sin embargo menciona que se le dificulta seleccionar ideas, pues algunas veces todo le parece importante, en esos casos, trata de unir ideas.

“Lo que me cuesta trabajo es precisamente seleccionar porque subrayo mucho, a mí todo me parece importante, y me parece como absurdo tener que estar separando.”

“...pero cuando tengo que escoger nada más me fijo si la parte que subrayé de arriba está relacionada con la de abajo, y si está relacionado escojo...”

“...pues como la parte más importante, sí algo que englobe lo que dice todo el párrafo...”

Finalmente, deja en claro que los gráficos le permiten tener una idea bastante amplia de lo que va a contener su texto y conforme escribe puede relacionar y complementar los demás elementos.

“(¿esquema?) No lo hago pero previamente ya sé lo que va como idea principal y luego lo que va secundario o así porque para eso hago mis gráficos...”

Revisión

Aunque Jimena expresa que revisa su texto muchas veces, se destaca que esta revisión va enfocada a la corrección de palabras repetidas y que por lo tanto no suenan bien o dificultan la lectura. Entre otras características, el hecho de centrarse en la eliminación de las palabras la coloca como revisora aprendiz.

“sí y luego lo reviso mil veces. Soy muy de buscar sinónimos, para evitarme palabras así que a la hora que lo tenga que leer por ejemplo para estudiar para un examen eh sea más fácil leer...”

“...con palabras menos técnicas, entonces si hay en el texto palabras técnicas mejor las cambio.”

Además de centrarse en las palabras, hace mucho énfasis en la revisión del formato de su trabajo.

“...reviso el texto, por ejemplo, la portada reviso que esté según yo el orden como de jerarquía en la portada, este, reviso que no tenga faltas de ortografía porque yo no suelo confiar en el revisor de ortografía del Word ni mucho menos, soy más como de fijarme, sí reviso mucho ortografía, redacción, que no haya palabras tan complicadas para poderlo retomar después, me fijo que el orden, como de las sangrías y eso...”

“...si me gusta que esté distribuido la información en la hoja para que no sea tan cansado leerlo después.”

Por el contrario, en cuanto a la revisión y corrección de las ideas, habla muy poco, aunque especifica que eso lo realiza al momento de la escritura.

“...como voy escribiendo me voy fijando por ejemplo el subtítulo que sigue en el texto o sí me regreso y leo así como una lectura rápida a lo que ya escribí para no repetir o para evitar, como perder, como coherencia, para evitar que se pierda coherencia...”

Finalmente, aunque mencione revisar muchas veces su texto durante la escritura del mismo, al final se conforma con dos o tres revisiones rápidas.

“...yo creo que como unas tres veces, o sea sí, ya completo, como unas tres veces, más aparte las que reviso durante la elaboración del trabajo.”

* Calidad del texto

Aun cuando Jimena no escribió una síntesis, sino un listado de ideas principales, éste también fue revisado.

Lo primero que se observa es que trata de cumplir con los elementos que comúnmente integra en un documento, es decir, la introducción, el desarrollo y la conclusión, sin embargo no integra la bibliografía.

En cuanto al desarrollo del documento, se puede observar que retomó pocas ideas correspondientes a un solo texto fuente y que las registró en forma de lista, separadas por viñetas, por lo que la estructura no corresponde a una síntesis.

En cuando a la adecuación y la coherencia obtiene un buen puntaje, sin embargo no sucede lo mismo con la cohesión, pues al estar trabajado en forma de lista, no hay una secuencia que permita la fácil comprensión de las ideas.

En cuanto a los elementos de formato, ortografía y puntuación, no se encuentran errores significativos, aunque destaca el hecho de que no existe separación entre cada elemento del listado por viñetas.

Por lo descrito anteriormente, principalmente por no corresponder a la estructura de una síntesis, el texto se clasifica en un nivel de calidad “bajo”.

5.2 Análisis intercaso

A continuación se presentan las semejanzas y diferencias encontradas entre los alumnos con relación a la situación de comunicación, los procesos de composición y la calidad de la síntesis. Lo anterior con la finalidad de lograr una comprensión más amplia del fenómeno de estudio sin perder de vista que cada caso se enmarca en situaciones específicas en las cuales tuvo lugar la redacción de su texto.

5.2.1 Situación de comunicación

*** Audiencia e intención**

Dado que la tarea de escritura se desarrolló a petición de la docente como una actividad real de la clase, las entrevistas permitieron confirmar que todos los estudiantes tenían presente que el destinatario de su trabajo era la maestra y que tomaban medidas al respecto para cumplir tanto con las exigencias de la docente en particular como con los criterios que se solicitaron.

Sin embargo pudieron encontrarse dos intenciones diferentes: cumplir con un requisito o demostrar su conocimiento.

Los resultados finales reflejan que siete alumnos escribieron con la intención de aprender y/o demostrar sus conocimientos, considerando en general que la realización de la síntesis les servía para aprender del tema. Por otra parte, dos estudiantes expresaron que la intención de escribir la síntesis solicitada era por cumplir con el requisito de calificación, es decir, era una tarea y como tal, debía realizarse.

Finalmente, aunque varios estudiantes mencionaban ambas finalidades, solamente Brenda les otorgó un peso similar, es decir, para ella era igual de importante cumplir con el requisito que aprender sobre el tema, e incluso lo mencionó en repetidas ocasiones.

“...porque yo sé que me va a ayudar para mi crecimiento académico, mmm pero pues también en parte porque amerita un número, una calificación.”

“Pues creo que aprender pero también es muy importante la calificación...”

“...yo sabía que esto me tenía que ayudar para hacer mi investigación y pues por eso me gustó mucho leerlo, eh pero también tiene mucho que ver con la calificación porque si es un poco estricta.”

*** Consigna y percepción del género**

De los diez sujetos entrevistados, fueron ocho los que coincidieron en que el texto solicitado correspondía a una síntesis, sin embargo Camila manifestó haber realizado un cuadro comparativo y Jimena un reporte de lectura.

En cuanto a lo que comprenden por síntesis es muy importante señalar que solamente tres de ellos lo definen como un texto propio y nuevo, elaborado a partir de las ideas expresadas en los textos fuente. Por otro lado, cinco alumnos expresan que se trata de un resumen “pero diferente” lo cual permite observar que son conscientes de que el resumen y la síntesis no comparten las mismas características, aunque no sepan cómo expresar las diferencias.

En este apartado es importante reflejar que la mayoría de los alumnos hacen mención a los elementos de forma que solicita la maestra. Es decir, cuando se les preguntó si recordaban cuál había sido la instrucción de la docente, las respuestas se centraron básicamente en hacer un listado de las características formales.

“...siempre como que nos tiene muy marcado que tenemos que ponerle introducción, y conclusión, la portada, introducción y luego que el cuerpo del texto sea como no sé, reflexivo y todo eso.” (A2)

“...sí nos dice acuérdense que es introducción, desarrollo, conclusión y referencias.” (A3)

“...nada más te dice que te acuerdes que el formato es introducción, conclusión y bibliografía y la conclusión contestando tales preguntas ¿no?” (A4)

“...pues lo principal era como, o sea de la estructura, la presentación era pues portada, introducción, desarrollo, conclusión. ah sí, también bibliografía.” (A6)

“...antes tuvimos clases con ella y explicó qué es lo que debe llevar un trabajo formal.” (A8)

“Sí siempre los hemos sabido, desde el principio, portada, luego es la introducción y el desarrollo y las conclusiones.” (A9)

“...todos los trabajos que le entregáramos tenían que llevar introducción, objetivos, conclusiones y bibliografía. sí, portada, introducción, objetivos, el desarrollo, conclusiones, y bibliografía...” (A10)

En contraparte, sólo dos alumnos se centraron en los elementos de contenido.

“...ya hemos tenido clase con ella, y siempre no, o sea ella como que nos hace muy hincapié de decir “ok pero de que te sirve el texto, o sea, qué rescatas y qué aprendiste a partir del texto, cómo lo puedes tú plasmar a lo que tú estás haciendo en este momento.” (A1)

“Pues nos dijo que podíamos hacer una reflexión, esa ya era personal pero que si teníamos algún sustento de alguno de estos dos, este, autores, lo podíamos citar.” (A5)

5.2.2 Subprocesos de composición

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a los subprocesos de composición: planificación y revisión; tratando de clasificar los estilos que siguieron los estudiantes.

*** Planificación**

En primer lugar se encontró que todos los alumnos expresan que es durante la lectura de los textos fuente cuando comienzan a identificar las ideas que utilizarán en su síntesis, las cuales, en todos los casos son subrayadas; adicional a esto, Camila, Dulce, Hilda y Jimena mencionan que utilizan otro tipo de símbolos, como por ejemplo asteriscos, flechas o doble subrayado para resaltar alguna idea más importante que las otras.

De igual manera, todos los alumnos expresaron que realizan anotaciones que les permite relacionar las ideas, comprender significados o recordar información, la mayoría (8 sujetos) lo hacen al margen de las lecturas, mientras que Fabiola e Irma realizan las anotaciones en cuadernos u hojas diferentes.

En cuanto a la organización de sus ideas, cuatro personas indican que lo realizan mentalmente, pensando en aquellas que se relacionan o que llevan continuidad, mientras que otros tres alumnos lo realizan mediante líneas en el papel que conectan las ideas relacionadas. Tres personas más no hacen referencia a este proceso o indican que lo hacen “mientras escriben”.

Un aspecto que resalta y que fue mencionado por cinco sujetos, es que el orden de las ideas que utilizan en su texto, es conforme al orden de los textos fuente.

Otro punto a destacar está relacionado también con la selección de ideas: seis sujetos expresan que las ideas las seleccionan en función del objetivo que buscan con su trabajo, que en este caso era comparar las ideas de ambos autores; por su parte, dos alumnos indican que seleccionan aquellas que no sean “repetitivas”; mientras que tres sujetos eligen aquellas que consideran más importantes.

Finalmente, se observa que la mayoría de los sujetos presentan un estilo de planificador flexible, ya que tienen en mente un plan poco estructurado en donde toman en cuenta características como el objetivo y la audiencia, y posteriormente, conforme escriben se encargan de pulir todos los elementos. Siete son los sujetos que entran en esta categoría debido a sus respuestas.

“No fue que tuviera una idea de: voy a poner primero esto y luego esto, fue así como lo iba organizando... pues simplemente era releer las notas, las dos notas y si se complementaban, pues las unía en el texto y al escribirlas, la iba estructurando, para que tuviera coherencia y se entendiera” (A6).

“...de esas notas que hice de las lecturas las retomaba, las volvía a ver y escribía... Pues si las leo y de repente me quedo con la idea y voy escribiendo así de las lecturas y ya si tengo alguna duda pues vuelvo al texto” (A4).

“Nada más son como ideas clave, las leo y ya de ahí empiezo a reconfigurar el texto... es un proceso interno que no tengo que hacerlo consciente de voy a hacer esto, esto. Pero surge al momento que estás escribiendo” (A5).

Por su parte, una alumna se ubica como planificadora abierta en tanto que comienza a escribir y posteriormente da orden a las ideas.

“...previamente antes de ponerme en la computadora ponerme a hacerlo no (un plan), o sea sí subrayo y todo y ya voy como que volviendo a releer al mismo tiempo que voy haciendo el cuadrito o la tablita. No, se dio así solito.” (A3)

Mientras que dos alumnos caen en la categoría de planificadores estratégicos al mencionar que elaboran un plan más estructurado antes de comenzar a escribir.

“Pero por lo regular siempre pienso primero antes de escribir, nunca me voy luego, luego a escribirlo, sino que siempre primero tengo palabras claves que es lo que voy a poner primero y ya después lo paso.” (A1)

“...siempre me gusta hacer como primero una plantilla o algo así.” (A9)

* **Revisión**

Respecto a este proceso de composición, todos los alumnos expresan que la revisión del contenido la realizan básicamente mientras escriben el texto, para ello se regresan a leer lo que llevan escrito; además en general mencionan que de este tipo de revisiones realizan “muchas”, ya sea por párrafos o por ideas.

Por el contrario, en lo que respecta a una revisión general del texto, todos coinciden en que sólo la realizan una o dos veces, y se centran básicamente en errores de dedo, de coherencia o de palabras redundantes.

Los alumnos expresan que estas revisiones las realizan solos, únicamente tres de ellos manifiestan que le piden ayuda a terceros.

Además, seis de los alumnos expresan que las correcciones las realizan en función de las frases o palabras que no les gusta cómo se escuchan o cómo se ven, mientras que cuatro alumnos expresan que se fijan en aquello que pudiera no entenderse correctamente.

De igual manera, la mayoría manifiesta que realiza cambios a nivel de palabras o frases, sin fijarse en el sentido global del texto, aunque hablen de buscar “coherencia” en su texto.

Entre los errores que más destacan los alumnos a la hora de corregir, se encuentran las muletillas, las palabras repetidas o redundantes y las cuestiones ortográficas y de puntuación.

Finalmente se puede decir que todos los alumnos se identifican como escritores aprendices, pues las estrategias empleadas van dirigidas a corregir errores muy puntuales y no con la intención de mejorar el sentido global del texto. Para ello, frecuentemente sustituyen palabras o frases porque “no suenan bien”.

“cada vez que termino un párrafo voy leyendo... probablemente si haya regresado para hacer alguna corrección... por ejemplo, faltas de ortografía... así que no me gusta cómo suena o digo: se escucha muy chistoso mejor lo cambio” (A1).

“no, de hecho siempre intento como hacer ideas ya bien para escribirlas, igual sí me regreso y las modifico en redacción sobre todo, pero no, casi siempre prefiero como pensar en la idea y luego ya escribirla” (A2).

“cuando lo estoy haciendo lo leo, lo releo, ya cuando lo termino pues eh, lo imprimo y le doy una ojeada, no lo vuelvo a leer todo porque pues ya lo había leído al momento de estarlo escribiendo” (A5).

También se identifica que para tres de los diez alumnos, la revisión no es un elemento fundamental del proceso, sino una actividad que depende del ánimo, del tiempo o del destinatario del documento.

“Pues también depende de cómo esté ese día... tengo que ir a las computadoras de aquí para hacer la corrección de ortografía” (A7).

“...como que no supe que poner ya. Ya me quería ir a dormir.” (A4)

“...pero para otros profes es como que: ay ya, no lo va a leer...” (A3)

5.2.3 Calidad del texto

Los resultados que se presentan a continuación, corresponden a la revisión en conjunto de los diez textos elaborados por los estudiantes, cabe señalar que al referirse a los elementos propios de la síntesis (desarrollo), quedarán fuera tanto el cuadro comparativo elaborado por Camila, como el reporte de lectura presentado por Jimena.

*** *Introducción***

En cuanto a la introducción se debe señalar inicialmente que seis alumnos la integran en sus documentos; aunque únicamente la elaborada por Irma expresa de manera clara el objetivo, el proceso y la utilidad de la síntesis.

Por su parte, 3 alumnos integran en su documento una introducción que aunque expresa los tres elementos, no lo hace de manera completa; por el contrario, otros dos alumnos, aunque presentan introducción, ésta integra sólo uno de los elementos importantes, ya sea el objetivo, el proceso o la utilidad del texto.

*** *Desarrollo***

Para evaluar el desarrollo se consideraron tres elementos: *la estructura, las fuentes de información empleadas y la cantidad de ideas rescatadas* (Se debe recordar que en este punto, se excluyen el cuadro comparativo y el reporte de lectura).

En cuanto a la estructura, se obtuvo que tres alumnos dieron mayor énfasis a la construcción personal del texto retomando a los autores; dos alumnos dieron mayor énfasis a las palabras de los autores, pero tratando de dar una estructura propia al texto; dos alumnos más construyeron su síntesis a partir de fragmentos copiados (casi íntegramente) de las lecturas; y sólo un alumno presentó su síntesis a partir de dos resúmenes yuxtapuestos.

En lo que corresponde a las fuentes de información empleadas, siete alumnos integraron en su síntesis las ideas de los dos textos base, mientras que un alumno realizó su trabajo con la información de una sola lectura.

Finalmente, en cuanto a las ideas rescatadas, cinco alumnos utilizaron suficientes de ambos textos; dos alumnos utilizaron alrededor de cinco o seis ideas importantes, y sólo un texto fue entregado con menos de cuatro ideas principales.

*** Conclusión**

La conclusión fue un elemento que cuatro alumnos omitieron en su síntesis, mientras que de los seis alumnos que sí la incluyeron, ninguno obtuvo un puntaje excelente en este apartado. Sólo un alumno terminó su trabajo con un resumen bastante claro, mientras que cuatro lo terminaron con un resumen satisfactorio y uno más presentó una conclusión bastante limitada. Lo anterior se evaluó considerando la clara explicación del logro de los objetivos.

*** Bibliografía**

Aun cuando en las entrevistas la mayoría de los alumnos son conscientes de que la bibliografía es un requisito solicitado por la docente, siete de ellos no incluyen las referencias y dos alumnos únicamente integran una. En contraste, dos alumnos las integran de manera completa y adecuada.

*** Adecuación**

Este fue el único aspecto en los que todos los alumnos presentaron un puntaje constante, ya que en todos los trabajos se identifica un lenguaje adecuado al tipo de texto que

presentaron, además de que mantuvieron el tono a lo largo del documento y éste correspondía al destinatario, que en este caso era la docente.

*** *Coherencia***

En cuanto a la coherencia, también se encontraron puntajes satisfactorios en general. Seis alumnos adecuaron el contenido al tema que se solicitaba, además de que ordenaron lógicamente las ideas y estas se desarrollaban una en cada párrafo, los cuales no eran contradictorios. Por su parte, los cuatro alumnos restantes, presentaron pequeñas dificultades, principalmente en cuanto a no manejar una idea por párrafo.

*** *Cohesión***

Respecto a la cohesión hubo mayor variación en los puntajes, pues sólo dos alumnos presentaron textos que en general permitían una lectura fluida, donde se entendiera el sentido global del texto debido al correcto uso de los nexos, la condición de los pronombres, el uso de repeticiones léxicas, el orden de las palabras, etc. En el extremo opuesto, un texto presentaba suficientes errores como para dificultar la lectura fluida del texto, así como el sentido global.

*** *Formato***

En general los puntajes obtenidos por los elementos de formato fueron bastante buenos, lo que indica que la mayoría de los alumnos tienen cuidado en entregar un documento que sea adecuado a la vista, por ejemplo al tener una correcta separación entre párrafos, los cuales además están justificados. De igual manera, la mayoría de ellos integra una portada formal a su trabajo.

Sin embargo dos alumnos presentan puntajes bajos en este criterio, principalmente por no justificar el texto o por tener elementos que restan calidad al documento, como en el caso de Dulce que imprimió una hoja “de cabeza” o Brenda que entregó un trabajo con poca calidad de impresión.

*** Ortografía**

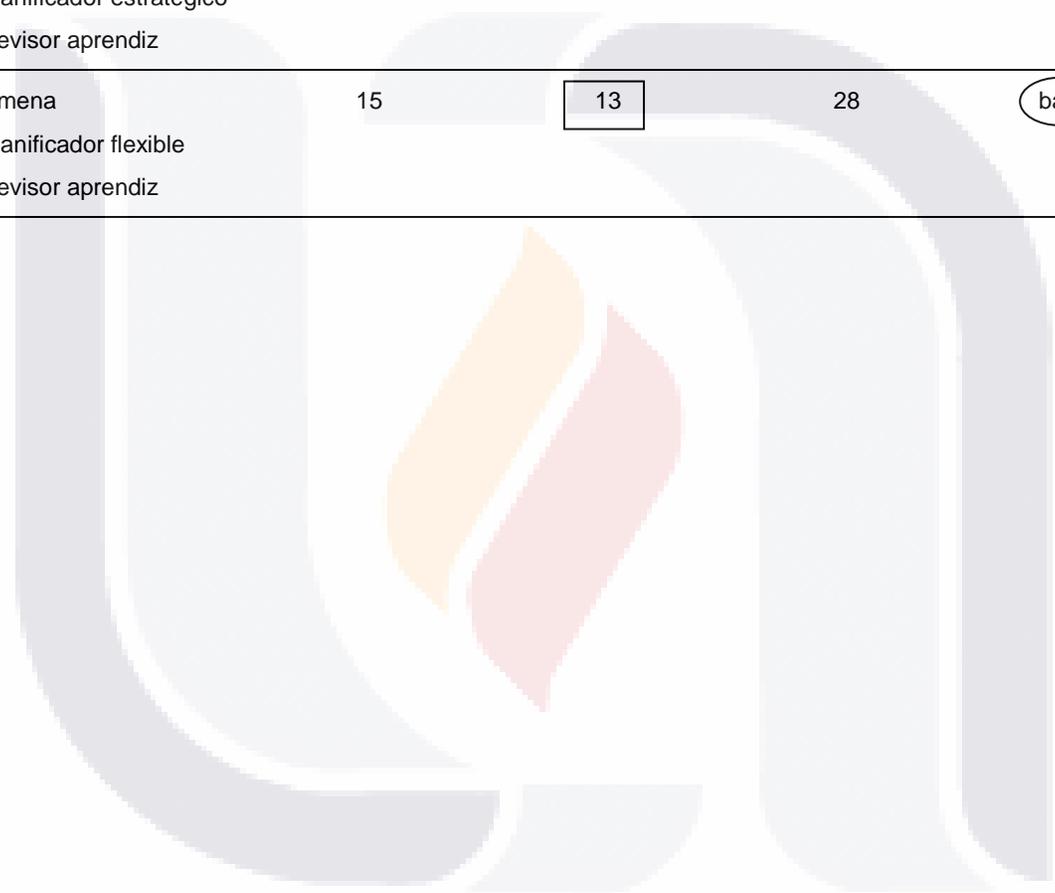
En general los puntajes respecto a ortografía fueron bastante buenos (más de lo que se esperaba) pues fueron muy pocos los errores detectados en los trabajos, ya sea de acentuación o de la correcta escritura de las palabras así como de los signos de puntuación. La única excepción fue uno de los alumnos que presentó un puntaje bastante bajo, sobre todo debido a errores de puntuación.

En la tabla 5.1 se muestran los puntajes parciales y totales obtenidos por los alumnos, así como la clasificación de su texto según las categorías preestablecidas. Los más bajos están marcados por un óvalo, mientras que los más altos se distinguen con un rectángulo.

Tabla 5.1 Puntajes totales y parciales de las síntesis

Alumno	Puntajes parciales		Puntaje total	Calidad del texto
	Contenido	Forma		
Alberto Planificador estratégico Revisor aprendiz	20	14	34	media
Brenda Planificador flexible Revisor aprendiz	29	13	42	media
Camila Planificador abierto Revisor aprendiz	12	14	26	baja
Dulce Planificador flexible Revisor aprendiz	32	12	44	alta
Esmeralda Planificador flexible Revisor aprendiz	36	12	48	alta
Fabiola Planificador flexible Revisor aprendiz	25	15	40	media

Gabriela	25	13	38	media
Planificador flexible				
Revisor aprendiz				
Hilda	25	10	35	media
Planificador flexible				
Revisor aprendiz				
Irma	31	14	45	alta
Planificador estratégico				
Revisor aprendiz				
Jimena	15	13	28	baja
Planificador flexible				
Revisor aprendiz				



CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta la discusión de los resultados encontrados en el estudio. Al igual que el capítulo de resultados está organizado con base en las categorías de análisis: situación de comunicación, subprocesos de composición y calidad del texto. Además se integra un apartado para discutir la relación entre las variables.

Es importante señalar que por tratarse de un estudio de caso y por el número de entrevistados, los resultados no pueden generalizarse a todos los estudiantes de la licenciatura; aunque permiten esbozar algunas consideraciones que representan una tendencia de los mismos.

6.1 Situación de comunicación

** Audiencia e intención*

En la situación de comunicación específica en que los alumnos desarrollaron su síntesis, y que correspondía a una tarea encargada por la maestra como parte de los criterios de evaluación de la materia, todos los alumnos tuvieron presente que el destinatario de su texto era justamente la docente, por lo que, al igual que en el estudio de Gallego et al., (2013) buscaron adecuarse a las exigencias establecidas por ella.

En contraparte, estos resultados no concuerdan con los obtenidos por Ochoa y Aragón (2007) en donde se detectó una falta de acomodación a la audiencia, aunque posiblemente se deba a que la tarea de escritura en dicho estudio no se realizó en una situación de comunicación real.

En cuanto a la intención con la que escribieron, incluso cuando la mayoría lo hizo con la finalidad de aprender o demostrar lo que sabían, otros estudiantes manifestaron que lo hicieron por cumplir con un requisito. Lo anterior coincide con las investigaciones que afirman que no todos los alumnos escriben con la misma intención aunque la tarea de escritura solicitada sea la misma (Camps y Castelló, 2013).

*** *Consigna y percepción del género***

Después de observar la variedad de trabajos entregados ante la consigna de realizar un trabajo escrito que sintetizara la información de dos lecturas, se coincide con lo expuesto por Carlino (2007) cuando manifiesta que las mismas consignas de escritura, tienden a ser interpretadas de forma distinta por alumnos y profesores, agregando además, que éstos no orientan lo suficiente a los universitarios ya que creen que la escritura es un proceso aprendido en los niveles previos.

Además de la diferencia de percepción entre docentes y estudiantes; entre estos últimos también se detectaron diferentes representaciones hacia la misma tarea; es decir, mientras que algunos consideraron la síntesis como un texto nuevo, otros lo pensaron como un resumen de las ideas de los textos fuente (Flower, 1987 y Kantz, 1989 en Castelló et al., 2011). Lo que puede condicionar por consiguiente, los subprocesos de composición y por tanto, el texto producido.

Finalmente, con la diversidad de respuestas que dieron los alumnos al preguntarles lo que entienden por síntesis, se coincide con lo encontrado por Castelló, González e Iñesta (2010), quienes observan en los estudiantes universitarios un escaso conocimiento acerca de los modelos de textos que deben manejar.

6. 2 Subprocesos de composición

*** *Planificación***

Como se mencionó anteriormente, los diversos elementos de la situación de comunicación condicionan los subprocesos de composición, sin embargo, los resultados obtenidos en el presente estudio, permiten analizar algunas características propias de la planificación.

Aun cuando Castello (2007) afirma que existen diferentes formas de planificar, el hecho de que los alumnos de la presente investigación se concentraran en escribir las ideas subrayadas previamente y en el mismo orden que se encontraban en el texto, coincide con lo expresado por Ochoa y Aragón (2007) cuando afirman que los estudiantes no diferencian el plano de la planificación y el de la producción, por lo que empiezan a escribir sin un esquema previo.

Se coincide entonces con Gallego et al., (2013) quienes observaron que en general los estudiantes poseen un conocimiento limitado de las operaciones que conforman el proceso de planificación.

Como se encontró en el presente estudio, la mayoría de los estudiantes considera sólo la selección (subrayado) y registro de ideas como estrategias principales de planificación, en este mismo sentido, fueron muy pocos los que además hablaron de la ordenación de las ideas.

De igual manera, se encontró que los sujetos no son conscientes de la diversidad de objetivos que pueden guiar la elaboración de su texto (Gallego et al., 2013 y Ochoa y Aragón, 2007), pues generalmente hacen sólo referencia a “cumplir con el trabajo” o “cumplir con los elementos que la docente solicitaba”, en su mayoría de forma. Así, la obtención de buenos resultados académicos parece ser la principal guía de su actividad escritora, lo que coincide con lo encontrado por Andrade (2009).

También resalta en coincidencia con Gallego et al., (2013) y Ochoa y Aragón (2007) que los alumnos desconocen la relevancia que tiene el uso de borradores, esquemas o cuadros a la hora de elaborar su texto, y tienden a escribir lo que recuerdan de las lecturas o de las notas escritas al margen de éstas.

Con lo anterior, queda de manifiesto que la mayoría de los alumnos presentan un estilo de planificación flexible, es decir, pueden tener un sencillo esquema inicial que se reestructura mientras escriben, esto puede deberse a que la tarea de escritura es producto de la síntesis de dos textos fuente, y como manifiesta Castelló (2007), se actúa de forma diferente según el tipo de texto que se realice.

*** Revisión**

En cuanto a la revisión, es evidente que los alumnos carecen de una conceptualización suficiente sobre lo que ésta implica, tal como lo señala Castelló (2007) cuando afirma que este subproceso es de enorme importancia y sin embargo es poco conocido y mal utilizado por muchos alumnos. Por lo anterior, sería de gran relevancia que los docentes conocieran y favorecieran en sus alumnos el uso de pautas o guías para la revisión de textos.

De igual manera, con los resultados obtenidos se coincide con Carlino (2004) al encontrar que cuando los alumnos revisan sus textos tienden a conservar las ideas escritas en ellos, y en la revisión sólo modifican aspectos superficiales o de forma.

En este mismo sentido, se observó que los principales errores detectados al momento de escribir son en relación a la ortografía, la falta de léxico y estructura del texto. (Andrade 2009; Bañales, 2010 y Ochoa y Aragón, 2007)

Además cuando realizan revisiones al momento de la escritura, se centran en pequeños apartados, sin considerar el escrito como un todo (Ochoa y Aragón, 2007).

6.3 Calidad del texto

En los resultados obtenidos, se observó que la mayoría de los alumnos obtuvieron puntajes considerablemente altos en lo que respecta a los elementos de forma, sin embargo en lo que respecta al contenido, los puntajes fueron muy diversos, lo que puede explicarse con la afirmación de Carlino et al., (2013) cuando expresan que algunos saberes son intransferibles, como por ejemplo los aspectos ortográficos o de gramática, pero otros aspectos más sustantivos, como por ejemplo el contenido y el propósito de la escritura son particulares para cada ámbito de estudio.

Por otro lado, en los textos resalta el orden de las ideas según los textos fuente, e incluso algunos alumnos lo expresan así en sus entrevistas cuando mencionan que se basan en esa estructura porque de lo contrario podrían equivocarse o perder coherencia. Esto coincide con lo expuesto por Ruíz (2009) cuando afirma que el alumno recurre al texto fuente como guía que ordena sus ideas ya que lo percibe como “infalible”.

Así, lo alumnos de este estudio, caen en lo que Ruiz (2009) denomina la “dependencia de lo literal”, pues según lo encontrado en los resultados, los alumnos se apropian de fragmentos del texto fuente para producir un texto “falsamente nuevo” donde no se reformula el contenido.

6.4 Relación entre las variables

Como mencionan Castelló et al. (2011 citando a Flower, 1987), un factor decisivo que se relaciona con la calidad del texto, es la variación en las formas de representarse la actividad, es decir, lo que los alumnos entienden que deben hacer.

En este sentido, los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con lo expresado en el estudio de Kantz (1989 citado en Castelló et al., 2011), pues aunque la instrucción fue la misma para todos los estudiantes, cada uno de ellos interpretó la tarea de forma diferente, desde aquellos que consideraron escribir resúmenes independientes hasta los que sintetizaron la información de ambas fuentes en un solo documento.

Otro factor relacionado con la calidad del texto, sin duda es el proceso de revisión que se realice (Corcelles et al., 2015), sin embargo una diferencia significativa que se encontró en el presente estudio es que los estudiantes diferencian dos “tipos” de revisión: la revisión al final y la revisión durante el proceso, la primera se centra básicamente en los aspectos de forma, mientras que la segunda se centra en el contenido.

Otro elemento que influye en la calidad del texto es el hecho de que las actividades de escritura tengan sentido para los estudiantes (Camps y Castelló, 2013); en concordancia con ello, los alumnos de este estudio en repetidas ocasiones mencionaron que “depende” de la materia, o del trabajo, o del profesor. En el mismo sentido, como menciona Castelló (2007) las mejores estrategias de planificación y revisión aparecen cuando los estudiantes escribían con una finalidad que para ellos era clara e interesante.

En conclusión, no existe una manera correcta de escribir, pues el proceso de composición que siga el alumno sólo será interpretable en un contexto y situación de comunicación determinada (Castelló, 2007).

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegó con base en los resultados obtenidos. De igual manera, se incluyen los aportes de este trabajo y se finaliza con las recomendaciones derivadas de esta investigación para posteriores estudios así como para la licenciatura donde se desarrolló.

Con base en el análisis de los resultados se concluye que la calidad del texto no está únicamente relacionada con la cantidad o calidad de los subprocesos relacionados con la planificación o la revisión, sino que tiene que ver con un conjunto de elementos que influyen de manera indirecta, como por ejemplo la situación de comunicación, ya que no todos los alumnos escriben con la misma intención ni se representan la tarea de la misma manera.

Por lo tanto, aun cuando los subprocesos de planificación y revisión del texto tienen cierta influencia en la calidad del texto, dichos subprocesos serán más efectivos cuando los estudiantes escriban con una finalidad que para ellos resulte interesante, relevante o sumamente clara.

De igual manera, se puede establecer que otro factor determinante para la utilización de los subprocesos de planificación y revisión, y por consiguiente de la calidad del texto, es el destinatario del mismo, pues aunque la finalidad sea relevante, en un contexto universitario también importan las características del docente que solicita el texto, es decir, su exigencia o su compromiso al revisar los trabajos.

Así, en lo que se refiere a la calidad del texto, se concluye que éste no necesariamente debe tener un excelente puntaje en cuanto a forma (o presentación) para poder ser clasificado como texto de alta calidad, y aunque esto se relaciona con las características de la rúbrica empleada, se encontró que los alumnos pudieron elaborar un texto de alta calidad aunque la forma se mostrara deficiente.

También puede concluirse que en general, los alumnos universitarios entrevistados muestran dificultades para entender y sobre todo, explicar de manera clara las características principales de una síntesis, incluso cuando este tipo de texto es frecuentemente solicitado dentro de las asignaturas universitarias como un medio de evaluación.

Por otro lado, se puede establecer que los alumnos entrevistados carecen de habilidades que los coloquen como revisores expertos, dado que en general, revisar un texto significa para ellos una actividad extra que depende del humor o del tiempo del que se disponga para la realización del trabajo; sin embargo, dentro de la propia escritura es sumamente común para los alumnos realizar pequeñas revisiones a lo elaborado, aunque no sea con una visión global del texto.

Al realizar dichas revisiones, generalmente se centran en corregir errores de dedo o palabras que suenan mal o sean redundantes. Entre los errores que más identifican los alumnos se encuentran las muletillas y las cuestiones de puntuación, por lo que no se logra una revisión de fondo.

Destaca también el hecho de que los alumnos del estudio comienzan a planificar su texto desde el momento en que realizan las lecturas fuente, pues van seleccionando las ideas e incluso las relacionan con otras o con algunos contenidos previos.

En el mismo sentido resalta entonces que no elaboraron borradores o esquemas que guiaran el proceso de redacción de su trabajo, lo anterior puede deberse a la percepción de dificultad del texto, pues todos expresaron haber realizado anotaciones que les permitieron relacionar ideas, comprender significados o recordar información, lo cual podría ser equivalente a la elaboración de esquemas en un trabajo de mayor complejidad.

También se pudo concluir que al realizar un trabajo de síntesis de lecturas previas, generalmente los alumnos entrevistados tienden a seguir el orden de dichos textos pues consideran que de lo contrario pueden equivocarse o darle un sentido equivocado a las ideas.

Finalmente, para la redacción de la síntesis solicitada para efectos de este trabajo, se observa que la mayoría de los sujetos presentan un estilo de planificador flexible, es decir, pueden tener en mente un plan poco estructurado y conforme realizan el texto agregan los detalles necesarios, lo que puede deberse a la percepción de poca complejidad del trabajo solicitado.

Por todo lo anterior, este trabajo de investigación aporta principalmente una confirmación a otros estudios realizados en diferentes contextos y aunque los resultados no pueden ser generalizables, sí aportan un panorama importante sobre los alumnos de la universidad en donde se realizó el estudio.

Además, el hecho de haber realizado el estudio en una situación de comunicación real, permitió obtener datos más apegados al contexto cotidiano de los estudiantes, lo que definitivamente puede apoyar a la implementación de estrategias que favorezcan los subprocesos de planificación y revisión adecuadas para esta comunidad por parte de los docentes.

Con base en la información expuesta en este trabajo se presentan algunas sugerencias para la realización de estudios posteriores y para el trabajo en la institución educativa en la que se desarrolló la presente investigación.

Con la finalidad de ampliar la información en el campo de estudio de la escritura en México a nivel superior, se recomienda seguir con la realización de estudios en situaciones de comunicación reales, ya que esto permitirá observar las características y necesidades de la escritura en cada área de formación, pues ha quedado claro que en cada asignatura se lee y se escribe de forma distinta.

Así mismo se recomienda realizar estudios con un número mayor de participantes, no para buscar la generalización, pero sí para obtener una variedad más enriquecedora de información, lo que permitirá tener un panorama mucho más amplio de la realidad mexicana. En el mismo sentido, se recomienda utilizar técnicas de recolección de información que retraten de manera objetiva el momento real del proceso de composición, pues no siempre es suficiente analizar la información que los estudiantes pueden proporcionar en una entrevista o los productos que elaboran.

Sería de suma importancia además, que se sigan estudiando los procesos de composición, tanto desde la perspectiva individual como colectiva pues la escritura de textos es una herramienta principal para el aprendizaje de los alumnos universitarios.

De igual manera, para ampliar los resultados de esta investigación se recomienda desarrollar trabajos que permitan establecer perfiles de planificación y revisión menos polarizados, pues seguramente entre los revisores expertos y los revisores aprendices hay una amplia gama de perfiles que podrían aportar información más precisa y que incluso pueda relacionarse de mejor manera con la calidad del texto producido.

Así mismo, serían de gran utilidad trabajos que contrasten si la conciencia del tipo de error que manifiestan encontrar los alumnos en sus textos, está relacionada con que estos errores no aparezcan en la redacción final.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

También se sugiere continuar la presente investigación buscando relaciones entre los procesos de composición y la calidad de las producciones de los estudiantes en diferentes tipos de textos para determinar si la complejidad de éstos influye en los procesos.

A la institución se le sugiere en primera instancia que indague entre sus profesores sobre las creencias que éstos tienen sobre los procesos de lectura y escritura de sus alumnos, así como la enseñanza de dichos procesos a nivel superior, y sobre las acciones que los docentes realizan para favorecer en sus alumnos dichos procesos, pues es importante desterrar la idea de que los alumnos aprenden la lectura y la escritura de una vez y para siempre.

Lo anterior servirá entonces de pauta para que se capacite a los docentes universitarios en la comprensión de que la escritura no es un proceso ya aprendido por los alumnos, sino que se sigue aprendiendo *con* y *para* cada una de las asignaturas.

Además de lo anterior, sería importante que los docentes conozcan y favorezcan en sus alumnos el uso de pautas o guías para la planificación y revisión de textos.

Finalmente se recomienda también que los docentes soliciten tareas reales y no sólo documentos que leerá para otorgar un puntaje, ya que como se ha mencionado en repetidas ocasiones, las mejores estrategias de planificación y revisión aparecen cuando los estudiantes escriben con una finalidad clara e interesante.

GLOSARIO

Alfabetización académica: Conocimientos y estrategias relativos a la lectura y escritura para la educación superior que permiten a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus respectivas disciplinas (Carlino, 2013).

Escritura: Medio que permite concentrarse en ciertas ideas debido a la naturaleza estable de lo escrito, en contraparte a la volatilidad del pensamiento y el lenguaje hablado, además de que estimula el análisis crítico (Carlino, 2005).

“...en el contexto universitario el sentido y el significado de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir –y reflexionar sobre- el conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido” (Camps y Castelló, 2013, p. 25).

Modelos cognitivos de la escritura: Propuestas que dan una “hipótesis dinámica que intenta describir los procesos mentales implicados en la composición, además de los factores que inciden en estos procesos y de los recursos y características cognitivas de los escritores” (Mata, 1997, p. 26).

Planificación: Es la realización de una tarea a nivel abstracto antes de llevarla a cabo a nivel concreto; es el borrador mental de la composición en donde se sintetizan todos los elementos del texto (Mata, 1997).

Planificador abierto: Es aquel que comienza a escribir sin guión ni plan previo, deja fluir las ideas y una vez reunida la información en un primer borrador, se dedica a poner orden en el texto.

Planificador estratégico: Supone que para planificar debe disponer de un esquema con las principales ideas y las referencias de cada apartado, número de páginas y secuencia de contenidos.

Planificador flexible: Entiende que un plan puede ser un conjunto de consideraciones, pero que a medida que escribe puede perfilar el resto de los detalles.

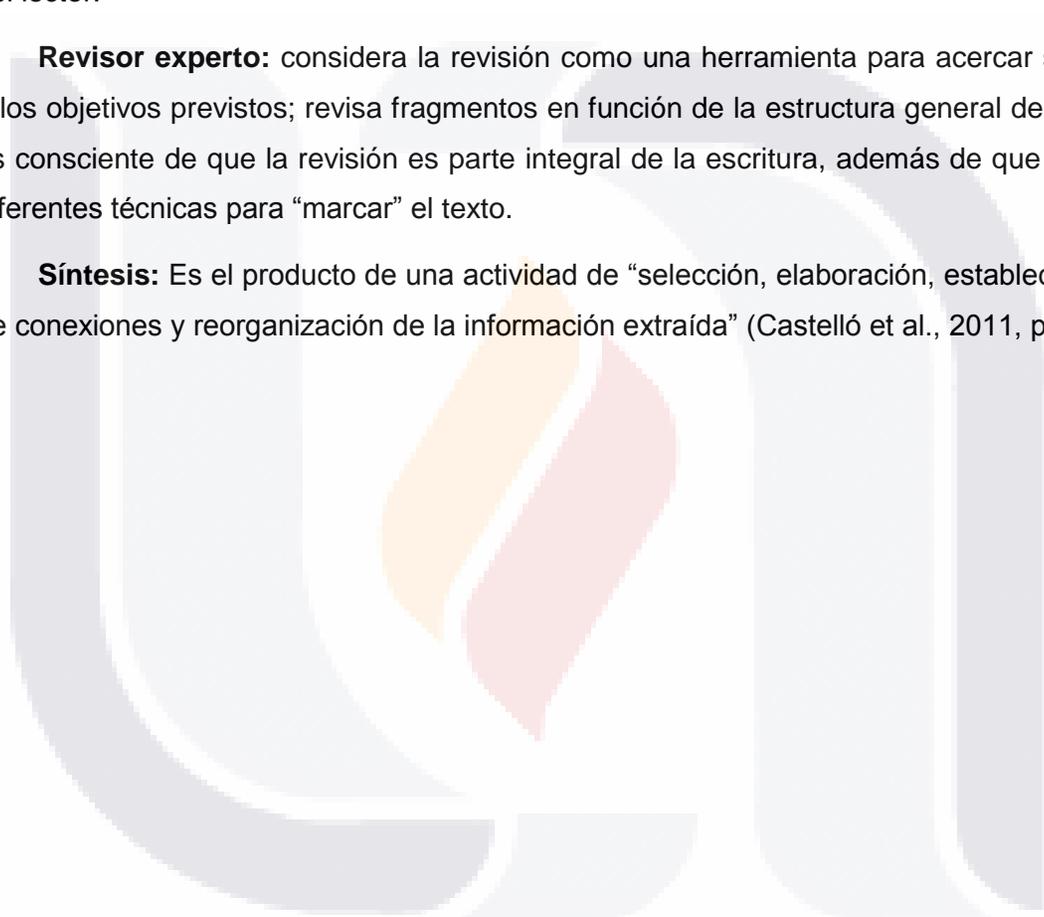
Procesos de regulación: Son los procesos mentales que están implicados en la composición, y que se ven regulados por la adaptación intencional de las actividades para lograr las metas.

Revisión: Sistema que mediante la detección, el diagnóstico y la reparación de problemas, le permite al escritor poder monitorear y controlar los objetivos establecidos (Roussey y Piolat, 2005; en Bañales, 2010).

Revisor aprendiz: Se centra en corregir errores gramaticales y ortográficos, cambiando frases o palabras que “no suenan bien”, generalmente realiza la revisión como un “plus” al trabajo desde su propia perspectiva como escritor y no desde la perspectiva del lector.

Revisor experto: considera la revisión como una herramienta para acercar su texto a los objetivos previstos; revisa fragmentos en función de la estructura general del texto y es consciente de que la revisión es parte integral de la escritura, además de que emplea diferentes técnicas para “marcar” el texto.

Síntesis: Es el producto de una actividad de “selección, elaboración, establecimiento de conexiones y reorganización de la información extraída” (Castelló et al., 2011, p. 107).



REFERENCIAS

- Albarrán, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 19-32. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110019A/18784>
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2011). Características de un texto expositivo. En García, I. (Coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Grao.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340.
- Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual* (Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, España). Recuperada de http://www.academia.edu/892177/Escritura_academica_en_la_universidad_regulacion_del_proceso_de_composicion_conocimientos_del_tema_y_calidad_textual#
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1), 17-36.
- Carey, L., Flower, L., Hayes, J., Schriver, K. y Haas, C. (1989). *Differences in writers' initial task representations*. Recuperado de http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/78/TR35.pdf?x-r=pcfile_d
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327.
- _____ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: FCE.
- _____ (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40. Recuperado de http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Carlino_Que_nos_dicen_las_investigaciones_internacionales_Cuad_Pedag_07.pdf

_____ (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. México: Paidós.

_____ (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.

_____ (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Graó.

_____ (2009). La composición escrita en E/LE. *Marcoele. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9). ISSN: 1885-2211. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En Autor (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). España: Graó

_____ (2008). Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En A. Camps y M. Milian (Coords.), *Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 75-90). Barcelona: Graó.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1253-1282. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000015>

_____ (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições, Campinas*, 1(64), 97-114. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/09.pdf>

Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 521-537.

Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.

Cervantes, M. (2013). *Escribir en la universidad. Estudio de tres casos de estudiantes de la licenciatura en asesoría Psicopedagógica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.

Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, M. y Milian, M. (2015). Escribir en la universidad ¿nos entendemos?. *Cultura y Educación*, 25 (3).

Crema, P. y Lea, M. (1997). *Escribir en la universidad*. España: Gedisa.

_____ (1998). Student writing: challenging the myths. *Proceedings of the 5th Annual Writing Development in Higher Education Conference*. Centre for Applied Language Studies, University of Reading. Recuperado de: <http://www.rdg.ac.uk/AcaDepts/cl/CALS/wdhe98/cremelea.html>

Encinas, M. y Cuatlapantzi, G. (2012). El uso de organizadores gráficos para apoyar al proceso de escritura de tesis de licenciatura. En C. Albarrán, A. Carrasco, R. Galán y G. López (Coords.), *Memoria del III seminario internacional de lectura en la universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y IV Seminario Internacional de cultura Escrita y Actores Sociales* (pp. 131-139). Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memorias%20lectura%20universidad%20%202012.pdf>

Eudave, D., Carvajal, M. y Macías, A. (2010). Espacios curriculares que propician el desarrollo de habilidades académicas básicas. En G. Ruíz, G. López y A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (pp. 19-30). Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memoria2010.pdf>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

- Frade, L. (2012). *Elaboración de rúbricas. Metacognición y aprendizaje*. México: Inteligencia educativa.
- Gallego, J., García, A. y Rodríguez, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774013>
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Recuperado de <https://www.questia.com/read/26029703/the-science-of-writing-theories-methods-individual>
- Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas-Drummond, S., Guzmán, C. y Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lugo, E. (2012). La escritura de estudiantes universitarios, ¿qué dicen los docentes?. En C. Albarrán, A. Carrasco, R. Galán y G. López (Coords.), *Memoria del III seminario internacional de lectura en la universidad, II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior y IV Seminario Internacional de cultura Escrita y Actores Sociales* (pp. 443-449). Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/memorias%20lectura%20universidad%20%202012.pdf>
- MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). (2008). *Handbook of writing research*. Guilford Press.
- Martín, G. (2011). *La escritura de tesis de posgrado y sus dificultades. Estudio de casos en una maestría en investigación educativa*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- Mata, S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Granada: ALJIBE.
- Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459.

- Muro, J. (Comp.) (2001). *Memoria de los veinticinco años de la carrera de Sociología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Aguascalientes: UAA.
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2004). La alfabetización en la universidad y su relación con las estrategias de aprendizaje y enseñanza. *Pensamiento Psicológico*, 2, 9-38. Recuperado de <http://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/8/24>
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760303>
- Paredes, E. (1998). *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*. México: Limusa.
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160.
- Ramírez, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: UP.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Roldán, C., Vázquez, A. y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4010Roldan.pdf>
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. España: Graó.
- Ruiz Primo, M., Lin, M. y Shavelson, R. (2002). *Looking into Students' Science Notebooks: What do teachers do whit Them?. CSE Report 562*. UCLA-CRESST-Stanford University.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. España: Edebé.
- Serafini, M. (2002). *Cómo redactar un tema*. México: Paidós.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2007). Modelo Educativo Institucional. *Correo Universitario*, 6(16), 3–18. Recuperado de <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/index.html>

_____ (2008). Ideario. *Correo Universitario*, 6(23). Recuperado de <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/index.html>

_____ (2010a). *Mapa Curricular de la Licenciatura en Sociología 2010*. [Documento del Departamento de Sociología].

_____ (2010b). *Programa de materia "Taller de Investigación IV: Estudios Culturales"*. [Documento del Departamento de Sociología].

_____ (2010c). *Plan de estudios de Sociología*. [Documento del Departamento de Sociología].

_____ (2014). Nuestra Universidad [sitio oficial de la UAA]. Recuperado de <http://www.uaa.mx/nu/>

Vázquez, A., Pelizza, L., Jacob, I. y Rosales, P. (2006). Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados. En A. Rodi y M. Carrasco (Coords.), *Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy*. Tandil: UNCPBA.

Vela Peón, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. Tarrés, (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: FLACSO.

Winne, P. y Hadwin, A. (2010). Self-Regulated Learning and Socio-Cognitive Theory. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *Internacional Enciclopedia of Education*. Vol. 4 (pp. 503-505). EUA: Elsevier.

Yin, R. (2009). *Case study research. Design and method*. Thousand Oaks: Sage.



ANEXO A

Formato para la recolección de datos personales

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Con la finalidad de recabar información inicial para el proyecto de investigación “Planificación, revisión y calidad del texto: Un estudio con alumnos universitarios” dirigido por Alejandra Serrano Antúnez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, se te pide proporcionar la información solicitada a continuación.

Los datos que aquí proporcionas serán tratados de manera confidencial, y utilizados únicamente para efectos de la presente investigación.

Nombre: _____

Edad: _____

Carrera que cursas: _____

Año en que ingresaste a la licenciatura: _____

¿Es la primera vez que cursas la materia de Taller de Investigación IV: Estudios Culturales? _____

ANEXO B

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Yo: _____, estoy de acuerdo en participar en el proyecto de investigación “Planificación, revisión y calidad del texto: Un estudio con alumnos universitarios” dirigido por Alejandra Serrano Antúnez, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Conozco el propósito de este estudio, el cual es analizar la relación entre los procesos de planificación y revisión, con la calidad del texto, así como las diferentes formas de recolección de información: realización de entrevistas y revisión del texto elaborado dentro de la materia de Taller de Investigación IV: Estudios Culturales.

Comprendo que las entrevistas son audiograbadas y que el estudio de investigación es estrictamente confidencial. Estoy de acuerdo en que los datos recolectados de este proyecto puedan ser publicados de tal forma que no se me identifique de ningún modo.

Soy consciente de que puedo comunicarme con Alejandra Serrano Antúnez (alesaz@hotmail.com) o con su tutora, la Mtra. Margarita Carvajal Ciprés (carvajalcip7@hotmail.com), si tuviera alguna inquietud acerca de la investigación.

Libremente elijo participar en el estudio y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento y sin dar alguna razón.

Firma del participante: _____

Fecha: _____

Firma del investigador: _____

<p>Por favor, proporciona los datos que creas convenientes para establecer contacto contigo.</p> <p>Tel. Particular: _____ Tel. Celular: _____</p> <p>e-mail: _____</p> <p>Si lo deseas, puedes indicar la hora más conveniente para ser llamado.</p> <p>Mejor hora para llamar: _____</p>
--

Adaptado de Martín (2011) p.142

ANEXO C

Guión de entrevista

I. Presentación

Unidad de análisis: Planificación

1. ¿Cuál fue la instrucción que les dio la docente para realizar el texto?
2. ¿Pensaste en las características del tipo de texto que se te estaba pidiendo?
3. ¿Te diste un tiempo para organizar lo que ibas a hacer?
4. ¿Cuál era tu objetivo al escribir el texto?
5. Antes de escribir el texto, ¿Pensaste en la persona que lo iba a leer?
6. Además de los textos solicitados, ¿obtuviste ideas de otra fuente?
7. ¿Cómo seleccionaste las ideas que incluirías en tu síntesis?
8. ¿Anotaste en algún lugar las ideas que utilizarías en la síntesis?
9. ¿Se te ocurrieron nuevas ideas relacionadas con el tema?
10. ¿Clasificaste u ordenaste de alguna forma las ideas?

Unidad de análisis: Revisión

11. ¿Revisaste tu trabajo antes de entregarlo?
12. ¿Aproximadamente cuántas veces?
13. ¿Cómo detectas los errores?
14. ¿Qué tipos de errores detectas?
15. ¿Te detienes y lees lo que llevas escrito, o sólo lo lees hasta el final?
16. ¿Qué haces cuando detectas algún error en tu texto?
17. ¿Tuviste algún tipo de retroalimentación de alguien o de algún otro texto o recurso multimedia?

18. ¿Realizaste modificaciones a tu trabajo antes de entregarlo? ¿Cuáles?

19. ¿Realizaste modificaciones en cuanto a las ideas?

20. ¿Realizaste modificaciones de redacción y ortografía?

Conclusión

21. ¿Deseas agregar algo más?

II. Agradecimiento



ANEXO D

Rúbrica de revisión de la síntesis

Elemento	Nivel de desempeño			
	Excelente 4	Bueno 3	Satisfactorio 2	Deficiente 1
Introducción	Expresa de manera clara el objetivo (qué), el proceso (cómo) y la utilidad (para qué) del texto.	Expresa el objetivo, el proceso y la utilidad del texto, aunque no lo haga de manera clara.	Expresa de manera clara dos de los elementos.	Expresa uno de los elementos o no presenta introducción.
Desarrollo	La síntesis da mayor énfasis a la estructura propia, incorporando las voces de los autores.	Da mayor énfasis a los autores, aunque trata de rescatar una estructura propia.	Presenta fragmentos (copia) alternados de los textos fuente.	Se compone de dos resúmenes independientes de los textos fuente.
	Las ideas son sustentadas con ambas fuentes de información. Y todas tienen relación directa con el tema.	Las ideas son sustentadas con ambos autores, aunque no todas tienen relación.	Las ideas se fundamentan en un autor, y tienen relación con el tema.	Las ideas no se fundamentan en ningún autor, tienen poca o ninguna relación.
	Rescata siete o más ideas principales de los textos fuente.	Rescata cinco o seis ideas principales de los textos fuente.	Rescata tres o cuatro ideas principales de los textos fuente.	Rescata dos o menos ideas principal de los textos fuente.
Conclusión	Termina la presentación con un resumen muy claro donde explicita el logro de los objetivos	Termina la presentación con un resumen bastante claro.	Termina la presentación con un resumen satisfactorio.	El resumen es limitado o no lo incluyó.
Bibliografía	Incluye las dos referencias solicitadas escritas en formato APA.	Incluye al menos una referencia escrita en formato APA.	Incluye una o las dos referencias sin emplear el formato APA.	No incluye referencias.
Adecuación	Expresiones ni vulgares; ni demasiado complejas; mantiene el tono y se adecua al destinatario.	Presenta tres de las características descritas.	Presenta dos de las características descritas.	Presenta al menos una de las características descritas.
Coherencia	Adecua el título al contenido; ordena lógicamente los hechos o ideas; presenta una idea principal en cada párrafo; no existen párrafos contradictorios y mantiene el tema a lo largo del texto.	Presenta al menos tres de las características mencionadas.	Presenta al menos dos de las características mencionadas.	Presenta al menos una de las características mencionadas.

Cohesión	Evita repeticiones léxicas utilizando sinónimos; las palabras de las oraciones están ordenadas de forma lógica y comprensible; utiliza marcadores discursivos (en cambio, en primer lugar, por otro lado)	Cumple con los tres elementos aunque presenta algunos errores.	Cumple con al menos dos de los tres elementos mencionados.	Cumple con al menos uno de los elementos.
	La lectura es fluida y se entiende el sentido global del texto porque emplea nexos adecuadamente; mantiene el tiempo verbal y tiene presente la condición del pronombre a lo largo del escrito.	La lectura es fluida y se entiende el sentido global del texto aunque presenta algunas secuencias incoherentes en el uso de nexos, tiempos verbales y/o la condición del pronombre.	Aunque hay secuencias fluidas, la cantidad de errores en cuanto al uso de nexos, tiempos verbales y/o la condición del pronombre hace difícil seguir la lectura y comprender el sentido global del texto.	Predominan los errores en cuanto al uso de nexos, tiempos verbales y/o la condición del pronombre, por lo que impide al lector seguir el texto de manera fluida y determinar el sentido global del texto.
Formato	La portada incluye todos los elementos solicitados: nombre y logotipo de la universidad, centro, departamento, tema, nombre del alumno y fecha.	A la portada le hace falta uno de los elementos solicitados.	A la portada le hacen falta dos o tres de los elementos solicitados.	La portada sólo incluye uno o dos de los elementos solicitados.
	El texto está escrito en un tipo de letra legible, no contiene elementos que dificultan su lectura, los párrafos están justificados, utiliza la sangría adecuadamente, se utilizan pertinentemente elementos para destacar contenidos; es pulcro.	Al texto le falta alguna de las características señaladas.	Al texto le faltan dos o tres de las características mencionadas.	El texto sólo presenta una o dos de las características mencionadas.
Ortografía	En general todas las palabras están escritas correctamente; las tildes se emplean adecuadamente.	Presenta de uno a cuatro errores ortográficos.	Presenta cinco o seis errores ortográficos.	Presenta siete o más errores ortográficos.
	En general todos los signos de puntuación se emplean adecuadamente.	Presenta de uno a cuatro errores de puntuación.	Presenta cinco o seis errores de puntuación.	Presenta siete o más errores de puntuación.

ANEXO E

Categorías de análisis primera entrevista

Categorías	Código	Color
Génesis de ideas	PGi	Naranja
Audiencia	PAu	Azul
Objetivos	POb	Gris
Selección de ideas	PSelec	Café
Ordenación de ideas	POrd	Verde
Fuente de ideas	PFte	Morado
Registro de ideas	PReg	Cobre
Organización textual	POrg	Amarillo
Evaluación	REval	Agua
Corrección	RCorr	Rosa