



Universitat de Lleida

Procesos y prácticas de planificación textual en la escritura de trabajos académicos de estudiantes universitarios colombianos

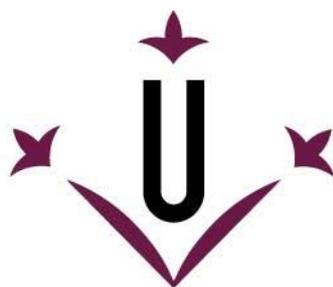
Luz Stella Becoche Mosquera

<http://hdl.handle.net/10803/668350>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

**PROCESOS Y PRÁCTICAS DE
PLANIFICACIÓN TEXTUAL EN LA
ESCRITURA DE TRABAJOS ACADÉMICOS
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
COLOMBIANOS**

Luz Stella Becoche Mosquera

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida
Programa de Doctorat en Educació, Societat i Qualitat de Vida

Director
Dr. Moisès Selfa Sastre

Tutor
Dr. Moisès Selfa Sastre

2019

Moisés Selfa Sastre, Profesor Dr. del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura adscrito a la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universitat de Lleida, Director de la Tesis Doctoral presentada por Luz Stella Becoche Mosquera, autoriza a que esta Tesis Doctoral pueda ser presentada en sesión pública tal como rige la normativa del Programa de Doctorado *Educació, Societat i Qualitat de Vida* vigente a día de hoy.

Visto Bueno del Tutor y Director

Dr. Moisés Selfa Sastre

*A Tere que desde el cielo
me sigue enseñando a
alzar el vuelo*

AGRADECIMIENTOS

Es el momento de dar infinitas gracias a todos aquellos que han hecho posible la culminación de este trabajo de tesis. Es poco decir gracias pero es la manera de compensar en algo tanto apoyo recibido. En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento al director y tutor de tesis, el Dr. Moisés Selfa Sastre, por sus orientaciones y su apoyo continuo, por su disponibilidad e infinita paciencia para contestar una y otra vez las mismas preguntas, incluso las dudas que ya parecían resueltas y por haber confiado en que podía llegar hasta el final. Infinitas gracias a Iolanda por su tiempo y disponibilidad sin condiciones, por acompañar este proceso y asumirlo como propio, gracias a ambos por su comprensión y valioso ejemplo.

Aunque hayan sido muy pocos y fugaces nuestros encuentros, quiero agradecer a los profesores del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Lleida que directa o indirectamente me han brindado el apoyo necesario en la resolución de dudas e inquietudes, a todos ellos gracias.

Un agradecimiento muy especial a los profesores Liliana, Sindy, Diego, Miguel, Marcela y Ginno que, desde Colombia de balde y sin condiciones, me cedieron parte de su tiempo, de su trabajo (y de sus clases) y aceptaron formar parte de este trabajo. Gracias también a todos los estudiantes que participaron en esta investigación, por su tiempo y disponibilidad.

Finalmente, he de agradecer de todo corazón a mi familia, a la que generosamente me ha apoyado, comprendido y querido desde la distancia (a unos cuantos miles de kilómetros), por estar siempre presente, y a mi otra familia, la que solícitamente me ha acompañado, querido y velado conmigo estos años, la que ha dejado de ser para que yo sea, ¡gracias y mil veces gracias!

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	IV
ÍNDICE DE TABLAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS.....	X
RESUMEN	XII
ABSTRACT.....	XIII
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE ESTA INVESTIGACIÓN	18
1.1. MODELO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DE FLOWER Y HAYES (1981) ..	20
1.1.1 Operaciones cognitivas implicadas en el proceso de composición	21
1.1.2 La planificación textual y sus implicaciones en la composición escrita.....	27
1.1.2.1 Subprocesos del proceso de planificación	29
1.2 MODELO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DE BEAUGRANDE (1980).....	31
1.2.1 Normas de textualización y principios regulativos de la comunicación textual	32
1.3 MODELO DE COMPOSICIÓN DE BEREITER Y SCARDAMALIA (1992) ..	34
1.3.1 Decir el conocimiento y transformar el conocimiento.....	35
1.3.2. Aportes al proceso de planificación	37
1.4 MODELO DE GRABE Y KAPLAN (1996)	37
1.5 LA ESCRITURA DE GÉNEROS ACADÉMICOS Y SUS CARACTERÍSTICAS	40
1.5.1 La escritura académica en el entorno universitario.....	40

1.5.2 Los géneros en el contexto académico universitario	42
1.5.2.1 Características discursivas de los trabajos académicos	45
1.6 DIVERSAS PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	48
1.6.1 Escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas	51
1.6.2 Los alcances de la alfabetización académica	54
1.6.3 Las literacidades académicas	56
CAPÍTULO 2. ANTECEDENTES DE ESTA INVESTIGACIÓN	58
2.1 ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LATINOAMÉRICA	60
2.1.1 Investigaciones realizadas desde un enfoque cognitivo.....	60
2.1.2 Estudios realizados desde la lingüística sistémico-funcional	65
2.1.3 Estudios realizados desde los enfoques de la alfabetización académica, escribir a través del currículo y las literacidades académicas.....	68
2.1.4 Investigaciones realizadas desde el estudio de los géneros discursivos	73
2.2 ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA	74
2.2.1 Estudios realizados desde una perspectiva cognitiva.....	75
2.2.2 Investigaciones realizadas desde la alfabetización académica, la escritura a través del currículo y las literacidades académicas.....	78
2.2.3 Investigaciones realizadas desde los estudios de los géneros discursivos	83
2.2.4 Estudios realizados desde el enfoque de la lingüística textual	84
2.3 CONTEXTO UNIVERSITARIO COLOMBIANO Y CURRÍCULO	86
2.3.1 Marco normativo de la Educación Superior en Colombia.....	86
2.3.2 Políticas educativas y escritura en la Educación Superior.....	89

2.3.3 El lugar de la escritura en el currículo universitario	91
CAPÍTULO 3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS	95
3.1 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	96
3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	98
3.2.1 Diseños cuantitativo y cualitativo de la investigación.....	100
3.3 PARTICIPANTES Y CONTEXTO DE RECOGIDA DE DATOS	102
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN ESTA INVESTIGACIÓN	104
3.4.1 Diseño y aplicación de la encuesta	105
3.4.2 Diseño y aplicación del grupo de discusión.....	108
3.4.3 Criterios de validez	111
3.5 PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS	112
3.5.1 Procedimiento de análisis de los datos obtenidos en la encuesta.....	112
3.5.2 Procedimiento de análisis de los datos obtenidos en los grupos de discusión	113
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	116
4.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA.....	117
4.1.1 Los participantes de la encuesta.....	118
4.1.2 Análisis de las preguntas sobre el tema objeto de estudio	123
4.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	165

4.2.1 Caracterización de los participantes y de los grupos de discusión realizados	166
4.2.2 Análisis descriptivo de los datos	168
CAPÍTULO 5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TRABAJOS ACADÉMICOS	198
5.1 OBJETIVOS	201
5.2 CONTENIDOS	202
5.3 ACTIVIDADES	204
5.4 METODOLOGÍA	208
5.5 EVALUACIÓN	210
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	212
6.1 CONTRIBUCIONES E IMPLICACIONES PARA LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	213
6.2 CONCLUSIONES REFERIDAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	215
6.3 LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	218
REFERENCIAS	221
ANEXOS	238
ANEXO 1	239
ANEXO 2	249
ANEXO 3	251
ANEXO 4	277

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Universidades, programas y número de estudiantes participantes</i>	103
Tabla 2. <i>Diseño de la encuesta</i>	107
Tabla 3. <i>Estudiantes participantes en los grupos de discusión</i>	111
Tabla 4. <i>Categorías de análisis para los grupos de discusión</i>	115
Tabla 5. <i>Estudiantes participantes en la encuesta por Universidades y Programas</i> .	120
Tabla 6. <i>Pregunta sobre la necesidad de hacer un plan de escritura</i>	126
Tabla 7. <i>Pregunta sobre la búsqueda de modelos de textos</i>	129
Tabla 8. <i>Pregunta sobre la actuación de los estudiantes antes de empezar a escribir</i>	130
Tabla 9. <i>Pregunta sobre los aspectos que los estudiantes consideran necesarios antes de escribir sus trabajos</i>	137
Tabla 10. <i>Pregunta sobre la forma como los estudiantes registran las ideas</i>	139
Tabla 11. <i>Pregunta sobre la exploración de las ideas más adecuadas para la escritura de trabajos</i>	140
Tabla 12. <i>Pregunta sobre la actuación de los estudiantes antes de iniciar la escritura de sus trabajos</i>	152
Tabla 13. <i>Pregunta sobre estrategias de organización del contenido</i>	155
Tabla 14. <i>Pregunta sobre los aspectos que pueden mejorar el proceso de escritura de trabajos</i>	162
Tabla 15. <i>Distribución de los grupos de discusión y sus participantes</i>	167
Tabla 16. <i>Instrumento de evaluación sobre el uso de las estrategias de planificación textual</i>	211

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo cognitivo de composición escrita (Hayes, 1996)	22
<i>Figura 2.</i> Normas de textualización (Elaborado a partir de Álvarez & Ramírez, 2006, p. 37)	33
<i>Figura 3.</i> Estructura del modelo transformar el conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1992)	35
<i>Figura 4.</i> Esquema del diseño explicativo secuencial (adaptado de Baptista et al., 2010)	99
<i>Figura 5.</i> Procedimientos de recogida y análisis de datos de los enfoques cualitativos y cuantitativos (Baptista et al., 2010; García et al., 1999).....	101
<i>Figura 6.</i> Distribución por sexo.....	119
<i>Figura 7.</i> Distribución por edades	119
<i>Figura 8.</i> Distribución por áreas disciplinares.....	121
<i>Figura 9.</i> Distribución de la muestra por semestres	122
<i>Figura 10.</i> ¿Ha realizado estudios universitarios anteriores?.....	123
<i>Figura 11.</i> Tipos de trabajos académicos escritos con mayor frecuencia	124
<i>Figura 12.</i> Sobre el concepto de planificación textual	125
<i>Figura 13.</i> Pregunta sobre la planificación como un proceso recursivo	127
<i>Figura 14.</i> Pregunta sobre la selección de ideas para incluir en el texto que se va a redactar.....	132
<i>Figura 15.</i> Pregunta sobre el surgimiento de temas de escritura	133
<i>Figura 16.</i> Pregunta sobre el registro de ideas	135

<i>Figura 17.</i> Pregunta sobre el planteamiento de objetivos	142
<i>Figura 18.</i> Pregunta sobre la importancia del planteamiento de objetivos	144
<i>Figura 19.</i> Pregunta sobre los objetivos más adecuados para el proceso de escritura de trabajos.....	145
<i>Figura 20.</i> Pregunta sobre los posibles lectores	146
<i>Figura 21.</i> Pregunta sobre las decisiones del estudiante acerca de su implicación o distanciamiento discursivo en el texto	148
<i>Figura 22.</i> Pregunta sobre los destinatarios reales de los trabajos	149
<i>Figura 23.</i> Pregunta sobre la importancia de pensar en los posibles lectores	151
<i>Figura 24.</i> Pregunta sobre la elaboración de borradores como parte del proceso de escritura.....	154
<i>Figura 25.</i> Pregunta sobre las partes que estructuran un trabajo académico	157
<i>Figura 26.</i> Pregunta sobre las fuentes escritas de consulta	158
<i>Figura 27.</i> Pregunta sobre la lengua en que están escritas las fuentes de consulta...	160

RESUMEN

En esta tesis doctoral abordamos los procesos de planificación textual presentes en la escritura de trabajos académicos de estudiantes universitarios colombianos, a la luz de los modelos cognitivos de escritura, principalmente el de Flower y Hayes (1981). Este estudio parte de considerar la escritura como un proceso cognitivo que precisa la puesta en marcha de diversas operaciones de planificación, a fin de conseguir el control consciente del proceso de composición. Con el fin de identificar, caracterizar y analizar los procesos de planificación textual que llevan a cabo los estudiantes universitarios colombianos en la escritura de sus trabajos académicos y partiendo de una metodología mixta, se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos, cuyos resultados nos permitieron diseñar una propuesta didáctica, basada en tareas concretas, que busca orientar al estudiante en la construcción de un plan de escritura que lo lleve a gestionar y controlar la composición de los textos que le solicitan en su carrera. Los resultados reflejan, principalmente, que los estudiantes no alcanzan una adecuada apropiación de los diversos procesos implicados en la planificación de sus textos. En la mayoría de los casos, los estudiantes tienden a emplear, de forma intuitiva, algunas estrategias para la regulación de sus tareas de escritura, entre las que destaca la recuperación de información a través de diversas fuentes, pero les falta claridad respecto a la forma de poner en activo las estrategias más adecuadas de planificación que se ajusten a situaciones de escritura específicas y respecto a la forma de traducirlas en tareas concretas.

Palabras clave: composición escrita; procesos cognitivos; planificación textual; estrategias; universidad colombiana; escritura académica; trabajos académicos.

ABSTRACT

In this doctoral thesis, we approach to the textual planning processes present in academic writing tasks of Colombian undergraduate students. Our research is based on the cognitive models of writing, mainly the model of Flower and Hayes (1981). This study considers writing as a cognitive process that requires planning to achieve conscious control of the composition process. We applied a mixed methodology with two instruments of data collection to identify, characterize and analyze the processes of textual planning. The results allowed us to design a didactic proposal based on specific tasks. The proposal seeks to guide students in the construction of a writing plan to manage and control the academic texts requested in their careers. The outcomes mainly reflect that students do not achieve an adequate acquisition of the multiple processes involved in planning their texts. In most cases, students tend to intuitively use some strategies to regulate their writing tasks. Among these strategies, the most common is the retrieval of information through various sources. However, students lack clarity to develop convenient planning strategies that fit specific writing situations. Likewise, they fail in applying strategies into concrete tasks.

Keywords: written composition; cognitive processes; textual planning; strategies; Colombian university; academic writing; writing tasks.

INTRODUCCIÓN

Resulta bastante improbable que se consiga escribir un texto académico (...) sin disponer de estrategias que nos permitan ajustar nuestro proceso de composición en función de los objetivos de escritura, que faciliten la toma de decisiones acerca de qué es lo que hay que escribir y de qué manera pensamos que es mejor hacerlo, que nos ayuden en definitiva, a decidir cuándo y por qué actuar de una determinada manera a lo largo del proceso de composición.

(Castelló, 2007, p. 57)

El proceso de construcción de una tesis enfrenta a sus autores a un continuo movimiento entre múltiples decisiones. Cada elección suscita, necesariamente, la exclusión de otras posibles e imprime a la investigación una dirección específica. Entre diferentes posibilidades para abordar la escritura, en este trabajo de tesis hemos optado por el estudio de los procesos de planificación textual involucrados en la composición de diferentes géneros académicos, de indiscutible relevancia y actualidad, respondiendo así a un particular interés por conocer y profundizar en las exigencias cognitivas que supone la escritura académica en contextos universitarios. Este interés surge no solo de una motivación personal, generada a partir de las propias experiencias en la academia, unas más gratas que otras, con la escritura de diversos géneros, sino también del acercamiento a diversos estudios y trabajos sobre la actividad escritora y su enseñanza en la educación superior y a las investigaciones que, sobre el tema, se están desarrollando a nivel nacional.

Así, con este trabajo pretendemos contribuir a la comprensión de la complejidad que encierra el proceso de construcción de un texto escrito en la universidad y aportar una propuesta de intervención didáctica con el fin de que los estudiantes universitarios

puedan gestionar su propio proceso de escritura y ajustarse a las condiciones particulares de cada situación.

Es preciso resaltar que a través de nuestra propia actuación como escritores hemos asistido a un proceso de reflexión, de reconstrucción y transformación del conocimiento que teníamos acerca del acto de escribir y, desde nuestras propias decisiones, procedimientos e incluso dificultades, hemos sido conscientes de la complejidad que subyace al proceso de construcción de un texto académico y de las exigencias cognitivas que supone.

En este sentido, conscientes de que escribir no es un acto espontáneo y de que es una de las tareas fundamentales del quehacer universitario en cualquier campo del conocimiento, hemos planteado esta investigación con una doble intención. De un lado, nos propusimos identificar, caracterizar y analizar los procesos de planificación textual que ponen en marcha los estudiantes universitarios colombianos en la composición de sus trabajos académicos, en sus diferentes asignaturas; y, de otro lado, hemos planteado una propuesta didáctica que, mediante la puesta en práctica de procesos de planificación textual, contribuya a una mejor construcción de los diferentes géneros académicos que se escriben en la universidad.

Así pues, hemos organizado el contenido de esta tesis en seis capítulos. En el primero abordamos los fundamentos teóricos de esta investigación, exponiendo los principales modelos cognitivos que explican el proceso de composición escrita; los aspectos que definen la escritura académica, de modo particular aquellos que denominamos trabajos académicos; los enfoques más importantes que en el contexto

latinoamericano han direccionado la investigación y la enseñanza de la escritura académica en la universidad y, finalmente, la legislación que sobre escritura académica está vigente en el contexto universitario colombiano, ámbito de nuestro estudio.

En el segundo capítulo exponemos una revisión sobre las investigaciones y los estudios realizados a nivel latinoamericano y colombiano en torno a los procesos de composición escrita en la educación superior.

El tercer capítulo está dedicado a los elementos centrales de la metodología empleada, los objetivos y preguntas de investigación, los sujetos y el diseño de investigación, los instrumentos y los procedimientos empleados en la recogida de datos, su tratamiento y análisis.

En el cuarto capítulo nos centramos en el análisis de los datos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recogida de datos. Por un lado, exponemos la reducción de los datos y el análisis descriptivo de las encuestas realizadas y, por otro, el análisis de los datos procedentes de los grupos de discusión.

El capítulo quinto describe y explica la propuesta didáctica que hemos diseñado para ser aplicada con estudiantes universitarios de distintos entornos disciplinares, en términos de objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación.

El sexto y último capítulo presenta las conclusiones de nuestro trabajo, señalando las contribuciones e implicaciones para las prácticas educativas; las conclusiones referidas a las preguntas de investigación y a los objetivos y finalizamos con las limitaciones y perspectivas que se derivan de este estudio.

Somos conscientes de que el tema abordado en este trabajo no ha sido agotado y de que son muchas las incógnitas que han surgido en su desarrollo. Sin embargo, es importante destacar que, sobre la base de un continuo diálogo con el director de tesis y la consulta de bibliografía especializada, con esta tesis doctoral hemos contribuido al avance, especialmente en el contexto latinoamericano y colombiano, de la investigación sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita, de modo específico en los procesos de planificación textual que comporta la escritura de géneros académicos en la universidad.

Capítulo 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan y orientan esta investigación. En primer lugar, exponemos algunos de los modelos que han contribuido, en las últimas décadas, a establecer el estudio de los procesos, estrategias y demás operaciones mentales que intervienen en la composición escrita, entre los que destaca el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) y Hayes (1996), que para esta investigación es un referente fundamental. Este marco nos permitirá explicar el concepto de planificación textual y su importante papel en las prácticas de escritura académica.

Por otra parte, en el marco de los estudios sobre la enseñanza del proceso de composición escrita en la universidad, haremos referencia a las perspectivas más significativas desde las cuales se ha estudiado la escritura académica y su enseñanza en el ámbito universitario latinoamericano, entre las que sobresale *la alfabetización académica, la escritura a través del currículo, la escritura en las disciplinas y las literacidades académicas*. De igual forma, exponemos algunos de los planteamientos más importantes que se han formulado, en este contexto, con respecto a los géneros discursivos y su intervención en el desarrollo de las prácticas de escritura.

Este recorrido nos permitirá comprender el alcance de los procesos de planificación textual en la calidad de la escritura académica y destacar su repercusión en la práctica pedagógica y en la investigación en el contexto universitario.

1.1. MODELO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DE FLOWER Y HAYES (1981)

El modelo explicativo de Flower y Hayes es quizá el más relevante e influyente en el estudio de los procesos de composición escrita. Este modelo, que entiende la escritura como un conjunto de procesos distintivos del pensamiento, organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición (Flower & Hayes, 1981), ha contribuido a establecer el estudio del comportamiento del escritor mientras redacta y de la manera cómo interactúan sus estrategias y conocimientos durante este proceso.

En esta perspectiva, el acto de escribir se convierte en una actividad compleja en la que se pone en funcionamiento no solo el conocimiento o los saberes preconcebidos del escritor, en el momento de empezar a escribir, sino que también se activan nuevas y múltiples relaciones y operaciones destinadas a resolver un problema retórico específico. A este respecto, Álvarez y Ramírez (2006) señalan que en el modelo de Flower y Hayes “la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito” (p. 31) que emplea el escritor mientras compone su texto.

Adicionalmente, cabe señalar que dicho modelo ha intentado dar cuenta de las diferencias que existen entre los escritores individuales, tanto expertos como aprendices, apoyándose en la técnica del análisis de protocolo de pensamiento en voz alta, obtenido con diferentes tipos de escritores durante el acto mismo de la composición. De acuerdo con Flower y Hayes (como se cita en Camps, 1994), en el acto de escribir el escritor desarrolla diferentes y complejos procesos de pensamiento que ocurren de forma recursiva, no de forma lineal y unidireccional, a través de todo el

proceso. De ahí que el orden de las estrategias mentales que ocurren en la mente del escritor sea variado, indeterminado y recurrente (Camps, 1994; Cassany, 1999). En efecto, “*each of these mental acts may occur at any time in the composing process*” (Flower & Hayes, 1981, p. 367).

1.1.1 Operaciones cognitivas implicadas en el proceso de composición

En el marco de esta perspectiva, la escritura requiere de una adecuada combinación de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas que resultan esenciales en el proceso de composición. Es preciso señalar que el modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes (1981), que se construía sobre tres aspectos fundamentales –el contexto de producción, la memoria a largo plazo del escritor y el proceso de escritura propiamente dicho– fue actualizado posteriormente por Hayes (1996), quien redujo estos componentes a dos: *the task environment and the individual*, los cuales agrupan las diversas operaciones que se llevan a cabo en la escritura.

El primer elemento, entendido como contexto de la tarea o entorno de trabajo, está integrado por todos los aspectos que afectan al escritor desde fuera. Es así como, siguiendo a Cassany (1999), se pueden distinguir aspectos de carácter social como las personas que colaboran en la producción-revisión de su texto, la audiencia y los textos en los que el escritor se apoya mientras escribe, y aspectos de carácter físico que incluyen el mismo texto que se va produciendo y el medio de composición. Este último hace referencia tanto al entorno físico como a los instrumentos que se emplean (procesadores de texto y otras herramientas para la escritura digital).

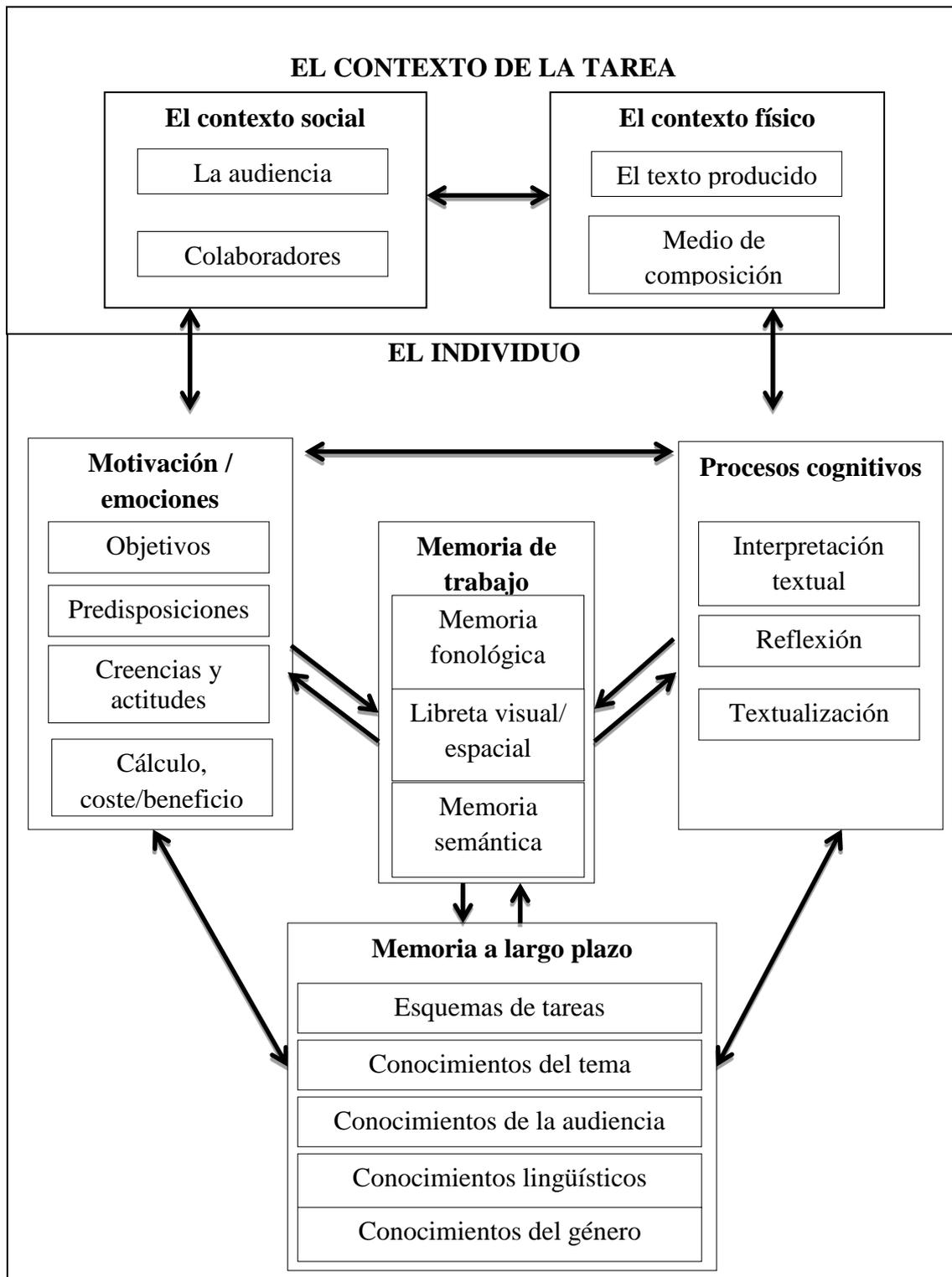


Figura 1. Modelo cognitivo de composición escrita (Hayes, 1996)

El segundo elemento que estructura el modelo de Hayes (1996) es el individuo. Como componentes operativos que soportan este elemento se encuentran el factor

emocional del escritor, los procesos cognitivos, la memoria de trabajo y la memoria a largo término.

En cuanto al componente emocional, este cobra una gran importancia en la actualización del modelo de Hayes (1996) y, como señala Cassany (1999), su inclusión se justifica en “la influencia que tienen los valores o las creencias sobre la escritura en el acto de la composición” (p. 61). Así pues, el componente afectivo-emocional abarca las predisposiciones, las creencias, los objetivos que se plantea el escritor y el cálculo que hace este entre el coste –grado de esfuerzo y dedicación– y el beneficio que espera obtener del texto (Cassany, 1999).

Con respecto a los procesos cognitivos, en el modelo de Flower y Hayes (1981), la planificación, la textualización y la revisión son consideradas operaciones que configuran la composición escrita y actúan de manera simultánea e interactiva (Camps, 1994; Cassany, 1999). Hayes (1996) reconceptualiza estos procesos y los concibe como parte de otras operaciones de un nivel superior. De este modo, distingue la interpretación textual, la reflexión y la producción textual (en el original *text interpretation, reflection, text production*) como procesos que no se dan de forma aislada, sino que se relacionan con otras actividades de tipo intelectual como son la lectura de novelas, la comprensión de mapas o los problemas aritméticos (Cassany, 1999).

El primer proceso descrito por Hayes, la interpretación textual, relacionado directamente con la revisión, hace referencia a la construcción de las representaciones internas de la información lingüística y gráfica a la que accede el escritor a fin de activar su tarea de composición.

Seguendo a Cassany (1999), esta información puede ser oral, escrita, gráfica e incluso no verbal. Hayes subraya la lectura como un proceso central de la composición y considera que se lee “no solo para representar el significado del texto sino también para identificar los problemas y los logros del mismo” (Álvarez & Ramírez, 2006, p. 6). En este sentido, Hayes señala tres tipos de lectura: leer para comprender, leer para definir la tarea y leer para revisar (Álvarez & Ramírez, 2006; Cassany, 1999), procesos en los que se activan varios tipos de conocimientos almacenados en la memoria.

El segundo proceso, la reflexión, consiste en la construcción de nuevas representaciones a partir de las existentes e incluye la solución de problemas, la toma de decisiones y la elaboración de inferencias como estrategias que se desarrollan en la mente del escritor. Así pues, tareas como analizar, descomponer, transformar, refundir o reelaborar la información entrante a fin de crear nueva información, formular objetivos, organizar y generar ideas forman parte de este proceso (Camps, 1994; Cassany, 1999).

Asimismo, se incluye en esta fase la planificación como una importante forma de resolución de problemas (de contenido, retórico, etc.). Esta fase, además de reducir los elementos que cargan la memoria a corto plazo (Camps, 1994), hace posible que el escritor, por un lado, establezca los objetivos que pretende conseguir y el plan global que orientará su proceso de composición y, por otro, se anticipe a las diferentes interpretaciones de su texto y las confronte para alcanzar una comprensión más amplia de su escrito. Cabe resaltar que, como se dijo antes, estas estrategias no son sucesivos y separados, sino recursivos y simultáneos. Por lo tanto, los escritores “planifican

mientras escriben, traducen en palabras párrafos enteros mientras planifican y revisan mientras traducen” (Tolchinsky, 2013, p. 25).

Estas operaciones “conciencian al escritor sobre las condiciones, limitaciones y proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias y, en este contexto, a tomar decisiones” (Álvarez & Ramírez, 2006, p. 6).

El tercer proceso cognitivo, descrito por Hayes, es la producción textual. Este alude a la transformación de las ideas del escritor, a partir de representaciones internas, en lenguaje visible e inteligible para el lector, de lo cual se generan productos escritos, gráficos o fónicos linealmente organizados (Cassany, 1999). Esto supone que el escritor considere no solo la selección del contenido del texto y sus objetivos de acuerdo a la representación de la audiencia, sino también la ejecución gráfica de las letras, la construcción morfosintáctica y léxica del texto, además de las exigencias ortográficas, gramaticales o de puntuación requeridas, etc. (Camps, 1994; Cassany, 1999).

Tal como hemos referido y de acuerdo con la explicación de Hayes (1996), dos elementos más sostienen su modelo y forman parte del componente individual: la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo.

La memoria a largo plazo es un componente que posibilita que el proceso de composición pueda llevarse a cabo, de ahí su gran importancia, pues hace las veces de almacén de datos lingüísticos y extralingüísticos. De este modo, el escritor recupera los conocimientos que tiene disponibles sobre los contenidos temáticos de su texto,

sobre su posible audiencia y sobre su contexto de producción (Camps, 1994; Cassany, 1999; Hayes, 1996).

Hayes distingue diferentes tipos de conocimientos implicados en la composición, a saber, los conocimientos del tema, de la audiencia, los lingüísticos y los conocimientos del género. Al respecto Bañales (2010) hace referencia a este tipo de conocimientos y distingue los elementos implicados en cada uno de ellos. Así, señala que los conocimientos de la audiencia abarcan los conocimientos de las expectativas y necesidades de los lectores que forman parte de una discusión disciplinar sobre el tema. Los conocimientos lingüísticos implicarían las reglas léxicas, ortográficas y gramaticales en las que se basa la composición del texto, y las convenciones de un tipo particular de texto constituirían los conocimientos del género. Además, Bañales (2010) describe los conocimientos retóricos, los metacognitivos y los del proceso, atendiendo a la naturaleza cognitiva de cada uno y a las diferencias y semejanzas que guardan con los conocimientos del tema por parte del escritor.

Por otro lado, la memoria de trabajo o a corto plazo tiene un lugar central en el modelo actualizado de Hayes (1996). Se incluyen en esta memorias específicas como son la fonológica, la semántica y la viso-espacial que, a su vez, cumplen con el procesamiento de diferentes tipos de información en el momento de la composición (Cassany, 1999). La memoria de trabajo cobra una gran importancia en la medida en que recupera la información almacenada en la memoria a largo plazo y gestiona los diversos procesos cognitivos con la aplicación de diversas tareas no automatizadas, las cuales pueden ser cognitivas, como lo son las tareas de razonamiento lógico, o de control (Cassany, 1999; Hayes, 1996).

Como hemos podido observar, en el modelo de Hayes la escritura se presenta como una práctica en la que se activa en el individuo un conjunto recursivo de operaciones cognitivas que exigen un contexto social y un medio, esto es, una actividad generativa que requiere motivación y una actividad intelectual que requiere procesos cognitivos y memoria (Hayes, 1996).

1.1.2 La planificación textual y sus implicaciones en la composición escrita

Como hemos señalado anteriormente, en la planificación textual se incluyen los procesos de reflexión junto a la inferencia y la toma de decisiones, y es considerada como un tipo de solución de problemas. Para Flower y Hayes (1981), quienes centran su investigación en explicar la conducta de los escritores individuales a fin de marcar las diferencias entre los escritores expertos y los novatos, este proceso juega un papel fundamental en la composición y se entiende, de modo general, como la definición del plan que guiará el conjunto de la producción. No obstante, como hemos expuesto antes, no es una actividad que se realiza solo al inicio de la tarea de composición, sino que se revisa y reformula a lo largo de toda la composición (Álvarez & Ramírez, 2006; Camps, 1994).

Flower, Schriver, Carey, Haas y Hayes (1989) describen tres tipos de estrategias de planificación que los escritores expertos ponen en marcha en la composición de diferentes tipos de textos: una planificación dirigida por los conocimientos del escritor sobre el tema, una planificación dirigida por los esquemas textuales y una planificación constructiva. Estos autores subrayan esta última estrategia como la predominante en la escritura experta ya que por su mediación los escritores crean una

representación inicial de la tarea de tal manera que “*it leads writers to explore the task and generate information not only about the topic but about the theme or purpose of the text, its form, the audience, and other task-specific goals*” (Flower et al., 1989, p. 9).

En este sentido, la planificación dirigida por los conocimientos del tema y la dirigida por los esquemas textuales resultan insuficientes para desarrollar un proceso de composición escrita de calidad, puesto que, de acuerdo con Cassany (1999), con estas el escritor se limita a la repetición de datos ya conocidos, siguiendo de modo literal los contenidos y las estructuras que tiene almacenados en la memoria. En consecuencia, los escritores expertos recurren a la estrategia de planificación constructiva que lleva al escritor a adaptar sus conocimientos a la situación discursiva que se le presenta, creando así contenidos nuevos.

En este sentido, Camps (1994), basándose en Flower, señala que los escritores expertos inician su proceso de planificación representando de alguna manera la tarea de escritura que van a realizar, pero subraya que esta implica la integración de un conjunto de opciones y de esquemas que se pueden extender a lo largo de toda la composición y evolucionar constantemente. Así pues, el escritor define y formula diversos tipos de objetivos, recupera datos relevantes de su memoria a largo plazo y organiza las ideas que ha generado. Según la misma autora, las diferencias entre los escritores expertos y los inexpertos se basan en el empleo o no de estas estrategias y en los distintos procedimientos que llevan a cabo para responder a una situación específica de composición en relación a un contexto.

1.1.2.1 Subprocesos del proceso de planificación

El modelo de Flower y Hayes (1981) permite identificar las múltiples tareas que un escritor pone en práctica a la hora de planificar su texto y los efectos que tienen en su proceso de composición. Cabral (2005) subraya el alcance que tiene, en la fase de planificación, la consideración de las intenciones y objetivos del autor, sus experiencias previas de escritura, los conocimientos que este tiene del asunto sobre el cual va a escribir, la representación de los destinatarios o su posible audiencia e incluso de sus posibles dificultades. Estas tareas están incluidas en tres operaciones o subprocesos básicos conocidos como generación de ideas, organización de ideas y establecimiento de objetivos que, como señala Camps (1994), permiten integrar las múltiples exigencias de la composición. Cabe resaltar que la planificación textual no solo está dirigida a resolver los diferentes aspectos del problema retórico que se le plantea al escritor, sino que la exploración y distinción de las convenciones que caracterizan la estructura del género textual elegido también forman parte de esta fase.

En la etapa de generación de ideas, el escritor recupera información importante de su memoria a largo plazo en relación con el tema y el género que ya ha elegido. Según Cassany (1999), para Flower y Hayes la recuperación de ideas de la memoria se realiza en forma de cadenas asociativas en las que cada elemento se vincula con el anterior y el posterior, elementos que son evaluados según su posible utilidad para la tarea de escritura.

Esta información muchas veces no se adapta a la situación retórica planteada y, como exponen Flower y Hayes (1981), también aparece de forma fragmentaria e

incluso contradictoria, hecho que reclama la activación de la organización de ideas. Este subproceso posibilita que el escritor agrupe las ideas generadas, forme nuevos conceptos, identifique categorías y busque ideas subordinadas que tengan relación con el tema escogido, en otras palabras, ayuda al escritor a que sus ideas alcancen una estructura con sentido (Flower & Hayes, 1981; Flower et al., 1989).

Con respecto al establecimiento de objetivos, Bañales (2010) subraya que a través de la planificación el autor construye una red de objetivos y subobjetivos (*network goals*) que, a modo de esquema, hacen posible tener el control de la totalidad de la producción textual. En esta fase los escritores pueden establecer dos tipos de redes de objetivos: objetivos de contenido y objetivos de proceso (Flower & Hayes, 1981), que integran tanto aspectos globales como locales, necesarios para elaborar la configuración del texto que se va a componer.

Los objetivos del contenido se refieren a todo lo que el escritor quiere decir o comunicar a su posible audiencia y el efecto que intenta causar en ella (Bañales, 2010; Flower & Hayes, 1981). Los objetivos del proceso hacen referencia, básicamente, a las instrucciones que las personas se dan a sí mismas sobre cómo realizar el proceso de escritura. Estas instrucciones tienen una estructura jerárquica enriquecida con múltiples conexiones entre objetivos y subobjetivos, a fin de construir un adecuado plan de escritura (Flower & Hayes, 1981; Flower et al., 1989).

De acuerdo con Camps (1994), estos objetivos se reformulan a lo largo de todo el proceso de composición y, según señalan Flower y Hayes (1981), las diferencias entre los escritores expertos y los inexpertos se encontrarían precisamente en la forma

cómo estos constituyen esta red de objetivos. En efecto, con frecuencia los escritores expertos evalúan lo que han escrito a la luz de los objetivos globales y emplean estos resultados para crear objetivos adicionales. Por otra parte, los novatos no establecen de manera explícita sus objetivos, aunque los tengan, pero escriben la información a medida que la van recuperando, sin organizarla previamente. De cualquier forma, esta operación “puede resultar más o menos fácil para los escritores, dependiendo principalmente del dominio de conocimientos que posean tanto del tema como del género” (Bañales, 2010, p. 13).

En resumen, y como hemos podido observar, el modelo de Flower y Hayes (1981), actualizado por Hayes (1996), entiende la escritura como un proceso particular modelado por múltiples operaciones cognitivas que están en activo durante todo el proceso de composición, operaciones mediadas por diferentes factores de tipo individual, como son las capacidades y limitaciones del escritor, su motivación y predisposición y sus conocimientos; o factores de tipo social como son las características del contexto sociocultural en el que se desarrolla la tarea de escritura.

1.2 MODELO DE COMPOSICIÓN ESCRITA DE BEAUGRANDE (1980)

Continuando con la descripción de los modelos cognitivos de escritura, nos referimos ahora al aporte de Beaugrande (1980), quien se propuso estudiar el procesamiento del texto desde una perspectiva cognitivo-computacional. Así pues, plantea un modelo de interacción de estudios paralelos, en el que estos procesos no se conciben de forma sucesiva, sino como unidades funcionales que van alternando su

dominancia en la producción del texto, modelo que se desarrolla a partir de experiencias de simulación sobre la composición del discurso.

Según Beaugrande (como se citó en Camps, 1990), la producción del texto es una actividad compleja que interactúa con una gran diversidad de circunstancias físicas, psicológicas y sociales. De igual forma, el mismo autor señala que la memoria relaciona conocimiento durante el proceso y puede ser a la vez constructiva, pues suministra activamente los conocimientos, y reconstructiva, es decir, que permite que los conocimientos continúen evolucionando a lo largo de la tarea. En este sentido, el proceso de producción es un continuo de decisiones que el escritor realiza en diferentes niveles que pueden concurrir a la vez. Asimismo, este proceso se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación (Álvarez & Ramírez, 2006).

1.2.1 Normas de textualización y principios regulativos de la comunicación textual

La construcción del texto es asumida por Beaugrande como el fruto de una red de relaciones mentales y físicas, y de la interacción entre las diferentes etapas del proceso de escritura, las cuales se basan en el establecimiento de objetivos generales y en la confrontación de decisiones en un nivel específico. Así pues, este autor considera que “la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones de cognición y comunicación” (Álvarez & Ramírez, 2006, p. 37). Al considerar el texto como un acontecimiento comunicativo,

Beaugrande señala que para tal fin este debe cumplir con las normas de textualización que definen su forma de comportamiento.



Figura 2. Normas de textualización (Elaborado a partir de Álvarez & Ramírez, 2006, p. 37)

Tal y como apunta Calsamiglia y Tusón (1999), estas normas de textualización se sustentan en tres principios que regulan la comunicación textual: *la eficacia* (que busca alcanzar los mejores resultados con el menor esfuerzo posible), *la adecuación* (que pretende establecer un equilibrio entre los criterios de textualización y la satisfacción de las necesidades comunicativas) y *la efectividad* (que intensifica los recursos cognitivos para generar impacto y alcanzar la meta propuesta en la comunicación). Así pues, de acuerdo con Álvarez y Ramírez (2006), en el proceso de producción del borrador de un texto han de tomarse en cuenta las normas de

textualización y los principios regulativos con el fin de controlar las mejoras sobre el mismo borrador.

Finalmente, cabe señalar que, al igual que otros modelos cognitivos, Beaugrande resalta la importancia de la escritura como proceso más que como producto y subraya, asimismo, la necesidad de considerar las etapas fundamentales para la construcción del texto como son la planificación, la ideación, el desarrollo, la expresión y el análisis gramatical (Álvarez & Ramírez, 2006).

1.3 MODELO DE COMPOSICIÓN DE BEREITER Y SCARDAMALIA (1992)

La contribución de Bereiter y Scardamalia (1992) a los estudios sobre el proceso de composición, y a las propuestas innovadoras de la enseñanza de la escritura que se desarrollaron de forma preferente a finales de los ochenta y a lo largo de los noventa (Castelló, 2002), tiene una estrecha relación con la función epistémica de la escritura. A partir de la comparación de protocolos en voz alta, con escritores tanto experimentados como novatos, estos autores intentaron descifrar cómo se involucra el conocimiento en la composición escrita y lo que ocurre con ese conocimiento a lo largo de ese proceso.

De acuerdo con lo anterior, para Bereiter y Scardamalia (1992) el acto de escribir asume la función de elaborar y transformar los conocimientos individuales, en la medida en que el escritor se enfrenta a un complejo proceso de resolución de problemas en el que, a través de diversos procedimientos, entra en relación su conocimiento sobre el tema y el conocimiento sobre las coordenadas retóricas que condicionan la redacción, logrando así delimitar, elaborar y refinar los conocimientos

de los que dispone (Bereiter & Scardamalia, 1992; Carlino, 2004b). Este proceso de resolución de problemas implicaría dos clases de espacios-problema que requieren de una constante interacción: el espacio del contenido –en el que según Bereiter y Scardamalia se produce el conocimiento– y el espacio retórico (ver Figura 3).

1.3.1 Decir el conocimiento y transformar el conocimiento

Ahora bien, la propuesta de estos autores se consolida en el planteamiento de los modelos que explican dos procesos diferentes de composición, conocidos como modelo de decir el conocimiento y modelo de transformar el conocimiento que, en definitiva, contiene al primero como un subproceso (Bereiter & Scardamalia, 1992).

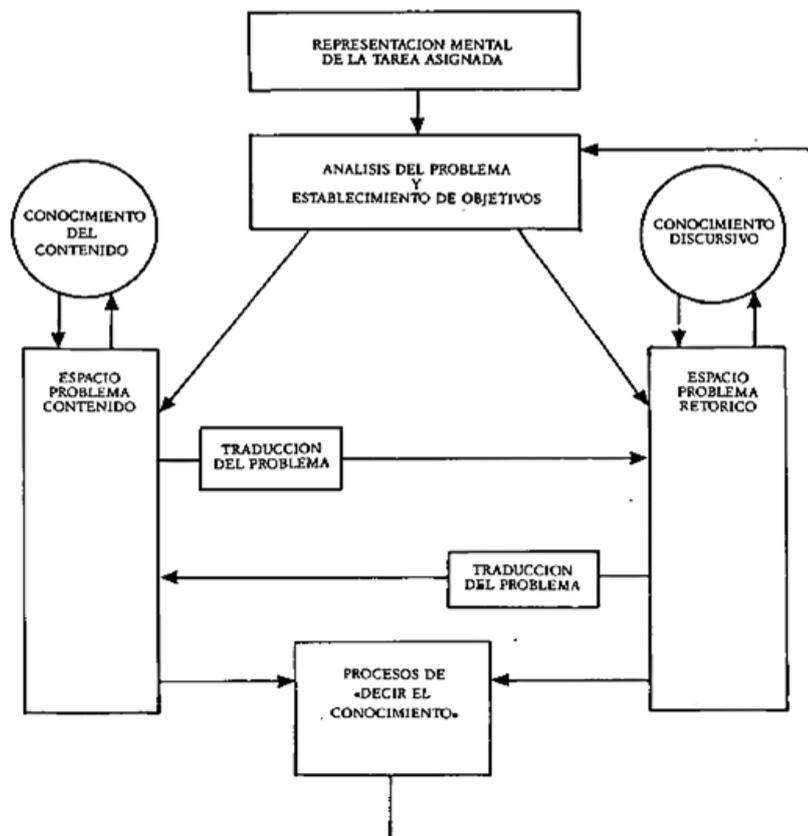


Figura 3. Estructura del modelo transformar el conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1992)

Estos modelos sugieren “procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición” (Álvarez & Ramírez, 2006, p. 40).

Para Camps (1990) la diferencia entre decir el conocimiento y transformar el conocimiento se muestra principalmente en las estrategias de generación de ideas que estos autores consideran implicadas en todo el proceso. Al respecto, apunta Cassany (1999) que en el primer modelo

el autor elabora su texto a partir de la reproducción más o menos literal de los datos que recupera de su memoria (...) En cambio, en el modelo de transformar el conocimiento, el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas (el denominado *espacio conceptual*) y los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe (destinatario, propósito, etc.; el *espacio retórico*). (p. 58)

Por otra parte, Scardamalia y Bereiter (1992), refiriéndose a los escritores maduros, advierten que el hecho de transformar el sistema de producción del lenguaje, desarrollado para la conversación, en un sistema capaz de funcionar autónomamente

implica encontrar caminos para sostener el discurso más allá del patrón alternante de conversación, caminos para actuar y buscar en los almacenes de la memoria, en ausencia de las contribuciones de otras personas al discurso, y [para] desarrollar esquemas que garanticen su adecuación, coherencia e integridad en ausencia de una audiencia que responda. (p. 50)

En efecto, el acto de escribir requiere de un objetivo dirigido a transformar el conocimiento y no solo a cumplir las exigencias de las convenciones lingüísticas y discursivas del texto (Flower et al., 1989). Desde esta perspectiva teórica, el salto de decir el conocimiento a transformar el conocimiento es un proceso de reconstrucción de la estructura cognitiva (Bereiter & Scardamalia, 1992).

1.3.2. Aportes al proceso de planificación

De acuerdo con Flower y Hayes, el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992) muestra cómo las representaciones mentales de que disponen los escritores y lo que son capaces de hacer con ellas son fundamentales para entender psicológicamente la capacidad de escribir. En efecto, una escritura madura requiere del desarrollo de esquemas o planes que sirvan como criterio de selección y posterior organización de lo que se escribe (Álvarez & Ramírez, 2006).

Así pues, con respecto a la planificación, esta será el resultado de la unión de un proceso dirigido hacia los contenidos y otro hacia la forma lingüística, que dependen de un sistema de objetivos y procedimientos de búsqueda de objetivos (Bereiter & Scardamalia, 1992; Camps, 1994).

En esta medida, la escritura adulta toma todo el tiempo que sea necesario antes de comenzar a escribir, captando las ideas a diversos niveles de abstracción, evaluándolas y construyendo estructuras con ellas. Según lo anterior, en los escritores maduros el texto escrito correspondería solo a una parte de las representaciones mentales. La otra parte incluiría “codificaciones más abstractas del contenido del texto, de estructuras, objetivos, estrategias, etc.”(Bereiter & Scardamalia, 1992, p. 54), que no aparecen expresamente en el texto final.

1.4 MODELO DE GRABE Y KAPLAN (1996)

La propuesta de Grabe y Kaplan (1996), siguiendo la línea de los anteriores modelos cognitivos, asume la redacción como un proceso complejo de solución de

problemas en el que además de la integración de los diferentes procesos cognitivos es indispensable tener en cuenta los factores contextuales.

Según lo planteado por Jarpa (2013), estos autores sostienen que el tema y la definición de objetivos son los que activan inicialmente el conocimiento del mundo. Al respecto, señalan que el conocimiento del tema o del género de un escrito repercuten notablemente en la calidad del texto producido (Cassany, 1999).

Con respecto a lo anterior, en este modelo se pueden distinguir dos componentes principales: el contexto y la memoria de trabajo verbal. En este último componente, relacionado con las operaciones cognitivas del escritor, se determina el procesamiento cognitivo del escritor.

De acuerdo con Grabe y Kaplan (1996) el procesamiento cognitivo activa tres subprocesos: el establecimiento de la meta interna, el procesamiento verbal y el procesamiento de salida o producto del procesamiento interno. En cuanto al primer componente, estos autores subrayan que “la situación (participantes, escenario, tarea, texto y tema), los motivos, el rendimiento (más exactamente, las creencias acerca de la calidad de las tareas realizadas anteriormente), el interés” (Jarpa, 2013, p. 34), entre otros, son factores que condicionan la definición de objetivos por parte del escritor. El segundo subproceso alude al conocimiento del mundo, a la competencia lingüística y a la textualización. En este subproceso se incluye el procesamiento metacognitivo que, para Grabe y Kaplan (1996), es donde se lleva a cabo, además de la definición de objetivos, el proceso de transformar el conocimiento planteado por Bereiter y Scardamalia.

Ahora bien, para Grabe y Kaplan (como se citó en Jarpa, 2013) el proceso de escritura se puede entender si se consideran sus condiciones de producción, para lo cual se plantea una cuestión fundamental cuya respuesta daría razón de las partes del texto, de la forma cómo se trabaja, de los recursos lingüísticos, textuales y contextuales empleados, etc. Para Álvarez y Ramírez (2006) esta cuestión se puede resumir así: “¿quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?” (p. 48). De igual forma, señalan una serie de supuestos que, para Grabe y Kaplan, determinan el proceso de escritura:

- Autodescubrimiento y manifestación de autoría.
- Escritos significativos sobre tópicos importantes (o al menos de interés) para el escritor.
- Planificación de la escritura o guía que oriente y contextualice la actividad.
- Invención y desarrollo de tareas de preescritura con múltiples borradores.
- Variedad de opciones que retroalimenten la audiencia real.
- Escritos libres como una alternativa significativa que venza los bloqueos del escritor.
- Importancia del contenido (expresión personal) más que del producto gramatical.
- Recursividad de la escritura como proceso más que como producto.
- Concienciación del estudiante sobre las ventajas y los inconvenientes de la producción del texto escrito y de las nociones de audiencia, de planificación, de contexto, etc. (Álvarez & Ramírez, 2006, p. 47)

Como podemos observar gran parte de estos supuestos exigen la puesta en marcha de procesos de planificación dirigidos no solo a la forma sino también, y de forma más acentuada, al contenido. Sin embargo, la propuesta de Grabe y Kaplan integra aspectos tanto lingüísticos como cognitivos y contextuales que en definitiva condicionan el proceso de escritura y hacen posible la construcción del significado y del sentido del texto (Álvarez & Ramírez, 2006; Jarpa, 2013).

1.5 LA ESCRITURA DE GÉNEROS ACADÉMICOS Y SUS CARACTERÍSTICAS

En este apartado exponemos las principales características que definen la escritura académica, considerando los aspectos formales a los que deben ajustarse los diferentes géneros que se construyen en el contexto académico universitario, de modo particular aquellos que denominamos trabajos académicos. De estos géneros mencionamos y relacionamos los elementos discursivos que determinan su estructura y su función, con el fin de destacar su importancia en la actividad de escritura en los distintos ámbitos disciplinarios.

1.5.1 La escritura académica en el entorno universitario

En este trabajo de tesis doctoral asumimos la escritura académica como una actividad cognitiva, social y culturalmente situada en diferentes contextos académicos, con formas y funcionalidades específicas y cuya producción se entiende solo dentro de dichos contextos (Camps & Castelló, 2013; Castelló, 2014). De acuerdo con este planteamiento la escritura académica implica el aprendizaje y el dominio de los distintos tipos de escritura vinculados a los contextos en los que se desarrolla. En efecto, siguiendo a Carlino,

los modos de escritura esperados por las comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente. Son nuevas formas discursivas que (...) suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas. (Carlino, 2005b, p. 23)

Diversos autores coinciden en manifestar que la vida académica universitaria está intrínsecamente relacionada con una marcada actividad de escritura que exige del estudiante la apropiación y puesta en práctica de una gran diversidad de operaciones discursivas, cognitivas y socioculturales (Camps & Castelló, 2013; Carlino, 2004a; Rincón & Gil, 2010; Tolchinsky, 2013; Vargas, 2005). Ciertamente los textos que un estudiante universitario ha de construir se caracterizan por su complejidad y especificidad y van desde la toma de apuntes, notas de textos consultados, pasando por resúmenes y evaluaciones de diverso orden, hasta la construcción de informes, disertaciones, reseñas, ensayos, ponencias, artículos, entre otros tipos de textos (M. Pérez & Rincón, 2013). Cabe subrayar la importancia que, en la enseñanza de las prácticas de escritura académica, tiene la consideración de las diferentes operaciones cognitivas por cuanto exige del estudiante la puesta en marcha de diversas capacidades metacognitivas, imprescindibles para el control consciente de la composición (Camps, 1990; Carlino, 2002, 2004a).

Estas prácticas sugieren que la escritura académica puede entenderse no solo como un instrumento para registrar información o para comunicarse con otros. Para Carlino (2002, 2004b) la escritura alberga un potencial epistémico y puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

No obstante, esta autora señala que este beneficio no es una consecuencia automática de la composición, pues “no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de su función epistémica. Hay formas de escribir que no llevan a transformar el conocimiento de quien redacta” (Carlino, 2002, p. 2). De igual modo, para Camps (1990) la enseñanza de la composición escrita ha de llevar a que “cada actividad de

escritura construya un problema de tensión entre lo que se quiere decir y la situación de comunicación que habría de establecer previamente (audiencia, propósitos, etc.)” (p. 16-17).

Lo anterior supone determinar la forma cómo entran en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos, y cómo el escritor adapta sus conocimientos a lo que precisaría su audiencia (Carlino, 2004a). A este respecto, Tolchinsky (2013) señala que una característica de los “escritores cognitivamente maduros” es precisamente que trabajan con detenimiento no solo en el qué decir (tema, ideas, etc.), sino también en el cómo decirlo, tanto a nivel de contenido (qué poner, qué ideas) como a nivel retórico, es decir, “*cómo ponerlo, cómo traducir el contenido en palabras, cómo ordenarlas según a quién vaya dirigido el texto y según cuál sea el motivo por el cual estamos redactando*” (p. 25-26).

1.5.2 Los géneros en el contexto académico universitario

Como vimos en apartados anteriores (ver apartados 1.1 y 1.4), la distinción de las características del género discursivo forma parte de las estrategias de planificación textual, contempladas en cualquier tarea de escritura. Desde diversos enfoques, múltiples autores han trazado el concepto de género discursivo, subrayando su amplia diversidad en cada una de las esferas de la comunicación humana.

De acuerdo con la definición presentada por Bajtin (1999), los géneros discursivos se pueden entender como formas de enunciados más o menos estables que

reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas [de la praxis humana], no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de

recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino ante todo por su composición y estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación. (p. 248)

Es preciso señalar que la estabilidad de estos géneros puede entenderse si consideramos que muchos de estos llegan incluso a “institucionalizarse” (Camps & Castelló, 2013) en los diversos entornos disciplinarios. No obstante, los géneros discursivos están sujetos al dinamismo de las actividades humanas donde se elaboran (Murillo, 2010) y, por consiguiente, presentan constantes transformaciones y diferencias significativas en las formas de realizarse de un entorno disciplinar a otro, hecho que los vuelve dinámicos y flexibles.

Para Cassany (2006) el concepto de género discursivo implica atender cuestiones de tipo gramatical, discursivo, pragmático e, incluso, sociocultural, en tanto que cada situación comunicativa, cada comunidad disciplinar desarrolla maneras particulares de organizar su pensamiento, es decir, un repertorio propio de géneros “con estilo, estructura, conocimiento y funciones diferentes” (Cassany, 2006, p. 47). Entre tanto, Camps y Castelló (2013) entienden los géneros discursivos como instrumentos de participación en la actividad discursiva que se desarrolla en cada una de las comunidades humanas, por lo cual es preciso que estos sean enseñados y aprendidos. Por su parte, Bazerman (2016) indica que los géneros no son solo acciones sociales, sino que también pueden entenderse como acciones individuales, puesto que la forma en que cada persona se relaciona con los rasgos característicos de un texto repercute en su vínculo con el texto y en su comportamiento frente al mismo.

Centrándonos en el ámbito universitario, cada campo disciplinar desarrolla sus propias formas de escritura que aluden no solo a estructuras textuales, sino también al contenido temático de la materia y a la función que este contenido desempeña (Carlino, 2005b). En este sentido, asumimos como géneros académicos aquellos textos propios de la actividad universitaria en general, y de los ámbitos disciplinarios en particular, que se utilizan para enseñar y aprender en estos contextos (Carlino, 2005b; Cassany, 2006), y entre los que se pueden distinguir aquellos producidos por los estudiantes para registrar, elaborar y dar cuenta del saber aprendido.

Diversos autores coinciden en afirmar que la composición de trabajos académicos corresponde a una gran parte de la actividad de escritura de los estudiantes universitarios en las diferentes áreas disciplinarias (Capomagi, 2013; Castelló, 2014; M. Pérez & Rincón, 2013; Tolchinsky, 2013). La definición del término trabajo académico no resulta tan evidente puesto que no hace referencia a una clasificación de textos simple y estable, antes bien comprende una relativa variedad de géneros que presentan rasgos específicos y formas particulares de comunicar los saberes propios del ámbito disciplinar en el que se desarrollan (Camps & Castelló, 2013).

Sin embargo, podemos reconocer y entender los trabajos académicos como tareas de escritura con las que el estudiante debe ampliar los conocimientos que tiene sobre un tema y, en la mayoría de los casos, asumir una posición crítica frente al mismo. Estas tareas son propuestas por el profesor de una asignatura con el fin de evaluar la evolución de los conocimientos y competencias adquiridas del estudiante en el marco de su materia, durante el curso académico. Así, tras la asignación de un trabajo en el aula, los estudiantes disponen de un tiempo acotado para responder de

forma precisa a cuestiones exigidas por el profesor de la asignatura y para reformular la situación discursiva de la tarea encomendada, cuya duración y finalización están determinadas por la fecha límite de entrega (Bazerman et al., 2016). De igual forma, se pueden concebir como herramientas que favorecen el desarrollo de la capacidad de reflexión de los estudiantes, a partir de “la asimilación de unas lecturas, de una selección y ordenación de sus contenidos y (...) de la construcción de unos razonamientos y una argumentación propios” (Mikelarena, 2007, p. 213).

1.5.2.1 Características discursivas de los trabajos académicos

Con variaciones de tipo estructural, estilístico, discursivo y comunicativo, bajo la denominación de trabajos académicos suelen agruparse varios tipos de textos que son asignados con mayor frecuencia en el aula universitaria. De acuerdo con M. Pérez y Rincón (2013) y, sin ser exhaustivos, entre estos textos destacan los ensayos, las reseñas, los resúmenes, los informes, los análisis de documentos, las presentaciones para exposiciones y los comentarios, cuyos rasgos, como hemos señalado, no son exclusivos ni permanentes y cuya estructura textual varía dependiendo de la disciplina y el tema de que se trate. No obstante, estos textos constan de operaciones básicas como la búsqueda de información, la selección y adecuación de la misma en apartados y, posteriormente, su presentación (Cassany, 1999).

Según lo anterior, podemos sostener que los trabajos académicos presentan características similares más allá de la especificidad disciplinar en la que se inscriben, en tanto que, como sostiene Tolchinsky “el texto que se redacta es un *espacio de problema* y la redacción una actividad que ha de resolver distintos desafíos que el

texto provoca” (2013, p. 25), tanto de contenido como retóricos. En este sentido y siguiendo a Castro y Sánchez (2016), estos textos comparten rasgos de carácter contextual, como el propósito comunicativo y la relación entre los participantes implicados, así como a nivel léxico-gramatical, de estructura retórica y organización discursiva.

Conviene señalar que los trabajos académicos exigen la utilización estratégica de los principios pragmáticos de adecuación, cohesión y coherencia. El primero hace referencia a la elección de una terminología adecuada y específica que evita el empleo del registro coloquial; el principio de cohesión implica la correcta conexión que se establece entre los diversos segmentos del texto, y el principio de coherencia supone la selección de la información recopilada con anterioridad y que debe ser lo más relevante posible, así como la organización de esta información en una secuencia lógica (Cassany, 1999, 2006; Castro & Sánchez, 2016; Mikelarena, 2007; Vargas, 2013).

Asimismo, este tipo de textos puede presentar una determinada estructura organizativa según las relaciones que se establecen entre las partes en que presenta la información. De acuerdo con Teberosky (2007), dichas relaciones pueden ser de dependencia o sin dependencia, es decir, la información es presentada de forma compacta, subordinada y relacionada o de forma que cada “elemento está relacionado con otro pero no es parte dependiente de él” (p. 33). Lo anterior se puede observar en los diferentes tipos de trabajos académicos en la medida en que, por un lado, las partes han de responder a un objetivo, a un mismo contenido que ha de estar relacionado

coherentemente y, por otro lado, cada parte tiene su identidad y dentro de esta cada párrafo también es una unidad temática (Teberosky, 2007).

Con respecto a los interlocutores, podemos subrayar que estos trabajos suelen tener un único autor, aunque el trabajo en grupo ocupa un lugar privilegiado en este tipo de práctica en el aula (Camps, 1997). En cuanto al destinatario de estos textos, por lo general es casi siempre el profesor. Este tiene la particularidad de que ya conoce el contenido del trabajo que le presentan y su objetivo es valorar la forma cómo el estudiante ha asimilado y construido una opinión razonada y estructurada de una materia compleja.

Como podemos observar, el concepto de trabajo académico que asumimos en esta investigación está ligado al conjunto de tareas de escritura que exigen del estudiante un mayor nivel de abstracción (M. Pérez & Rincón, 2013) y una exposición minuciosa de los planteamientos relacionados con la explicación de fenómenos, la relación de conceptos o la justificación de opiniones sobre problemáticas referidas a distintos temas.

Al respecto, Camps y Castelló plantean la necesidad de atender a las particularidades y funciones que se relacionan directamente con el sentido de los géneros en la universidad, “como la voz y la posición del autor, la manifestación de su identidad, el nivel de contribución epistemológica que requiere o el diálogo con otros textos y autores” (Camps & Castelló, 2013, p. 30). Además, subrayan que a menudo estas particularidades permanecen ocultas a los ojos de los estudiantes. De igual forma, Navarro y Moris (2012) sostienen que la orientación que reciben los estudiantes con

relación a la escritura de los diferentes géneros académicos no puede limitarse a señalar la normativa y el formato de género solicitado, sino que ha de ampliarse a los objetivos y procedimientos propios de la práctica de escritura demandada y sobre las acciones necesarias para llevarla a cabo, hecho que exige la apropiación de una diversidad de operaciones discursivas, cognitivas y socioculturales.

En definitiva, la escritura de trabajos académicos comporta exigencias distintas de otras situaciones de escritura que tienen lugar dentro de las comunidades disciplinares. Como hemos observado, estas prácticas de escritura suponen un discurso que adopta formas específicas, condicionadas por la situación en las que se generan y que se concretan en diferentes tipos de textos. De ahí que el hecho de conducir a los estudiantes universitarios hacia el conocimiento de cómo son, cómo funcionan y por qué son adecuados los géneros académicos favorezca el desarrollo de estrategias que responden de modo significativo, dentro cada uno de los campos disciplinares, a situaciones discursivas específicas y a propósitos específicos.

1.6 DIVERSAS PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La propuesta de enseñanza de los procesos de escritura académica en la universidad, que adoptamos en esta investigación, va más allá de procurar que los estudiantes solo aprendan las operaciones cognitivas implicadas en la composición escrita como la generación de ideas o el establecimiento de objetivos. De acuerdo con Camps (1997), Carlino (2004a) y Castelló (2002), la enseñanza de las prácticas de escritura académica universitaria debería guiar a los estudiantes a que estos entiendan

el sentido de dichas operaciones y que las ajusten a cualquier situación de comunicación. En palabras de Castelló (2002), que “puedan valorar (...) cuál es la mejor forma de planificar un texto concreto teniendo en cuenta el contexto de producción y, consecuentemente, sus objetivos, la intencionalidad y estructura del texto, etc.” (p. 5).

De ahí que sea necesario subrayar la importancia que reviste, para la enseñanza de los procesos de composición escrita en la universidad, la consideración de que, si bien las operaciones de planificación, textualización y revisión están presentes como constantes recursivas y simultáneas en cualquier proceso de composición, estas no se concretan al margen de la situación de comunicación específica en la que se elabora el escrito y, como se ha descrito en los anteriores apartados, este es uno de los factores contemplados en los diferentes modelos cognitivos de escritura.

Es preciso subrayar que los modelos del proceso de escritura no son modelos de enseñanza propiamente dichos (Camps, 1990), pero su repercusión en el ámbito educativo universitario ha sido determinante en el cambio de dirección que ha tomado la enseñanza de la composición escrita centrada en el producto hacia una enseñanza orientada a los subprocesos, habilidades, estrategias y demás operaciones implicadas en el proceso global de escritura (Camps, 1994, 1997; Castelló, 2002), que tienen lugar antes, durante y después de la composición.

Las múltiples reflexiones, postulados y propuestas educativas que han surgido a partir de este cambio de dirección giran en torno a las exigencias que requieren el dominio de la escritura por parte de los estudiantes, e incluso profesores, en el

contexto universitario y también en torno a las posibilidades que encuentran los estudiantes en los cursos de composición escrita que ofrece la universidad para ejercitarse en dichas exigencias y habilidades (M. Pérez & Rincón, 2013; Vargas, 2005).

Situándonos en el ámbito latinoamericano, la discusión en torno a la enseñanza de la escritura en la universidad, en las últimas décadas, ha estado fundamentada en corrientes pedagógicas de origen anglosajón que, si bien presentan diversos enfoques epistemológicos (Vargas, 2013), han marcado la renovación de las prácticas de escritura académica en la universidad y su enseñanza en sus diferentes contextos disciplinares, en países como EE.UU, Australia e Inglaterra (Carlino, 2004b; Vargas, 2013).

De acuerdo con Carlino (2007), muchas son las líneas de investigación, diversas las procedencias disciplinares de quienes las han emprendido y diversos los métodos empleados en la investigación y en la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario. No obstante, podemos decir que en los últimos años la *alfabetización académica*, *la escritura a través del currículo*, *la escritura en las disciplinas* y, últimamente *las literacidades académicas*, de corte más sociocultural y crítico, constituyen los principales movimientos que han dirigido, en el contexto latinoamericano, las diferentes investigaciones y prácticas de enseñanza de la escritura académica en la Educación Superior.

1.6.1 Escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas

Para Carlino (2007), Camps y Castelló (2013), las corrientes *escribir a través del currículo y escribir en las disciplinas*, extendidas con mayor fuerza en la universidad norteamericana a partir de la década de 1980, impulsan la enseñanza de la escritura en todas las asignaturas. Estas corrientes entienden la escritura como una herramienta para construir conocimiento, para afianzar y regular el aprendizaje, y como un modo de aprender los contenidos propios de las distintas disciplinas.

El movimiento *escribir a través del currículo* concede a la escritura un lugar preponderante en todas las materias y promueve su práctica en todos los ciclos universitarios y en cada área curricular. Así, se ocupa de la escritura de los textos propios de los entornos académicos, en relación con los diferentes contenidos curriculares, entendiendo la escritura como una herramienta fundamental para aprender, razón por la cual su enseñanza no puede desarrollarse fuera de los temas que los estudiantes eligen para estudiar (Carlino, 2004b).

De igual forma, al asumir la escritura como un modo de pensar y aprender, esta corriente considera que nuestras estructuras de conocimiento se transforman a medida que reciben nuevo conocimiento. Molina (2012) indica que una de las formas más poderosas para que nuestras estructuras de conocimiento cambien es la de explicarnos por escrito a nosotros mismos antes de explicar a los demás.

En este sentido, el movimiento *escribir a través del currículo* contempla la necesidad de transformar la figura del profesor en el aula, a fin de que supere su figura

de corrector y que pueda, desde su papel de lector, retroalimentar las producciones escritas de los estudiantes antes de darles una calificación (Carlino, 2004b).

Según lo anterior, el papel de los profesores en el aula universitaria es ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de sus destinatarios, proporcionándoles una audiencia durante todo el proceso de escritura. Para ello la corriente *escribir a través del currículo* sostiene que se deben impulsar las operaciones de revisión con el propósito de que los estudiantes aprendan a revisar los contenidos y la estructura de sus textos, y “con ello puedan volver a pensar sobre el campo conceptual de que tratan sus textos” (Carlino, 2004b, p. 3).

Los esfuerzos de esta corriente por impulsar la escritura académica en la educación superior se tradujeron en la implementación de diversas iniciativas, servicios o programas curriculares desarrollados en los mismos campus universitarios en diversas universidades del contexto anglosajón y, actualmente, en algunas universidades latinoamericanas. Cabe resaltar la creación de los centros de escritura, el sistema de tutores de escritura y las materias de escritura intensiva (Carlino, 2004b; Castelló, 2014; Molina, 2014).

Ahora bien, el movimiento *escribir en las disciplinas*, cuyo surgimiento es posterior, destaca la relación entre la escritura y el conocimiento disciplinar, prestando mayor atención al estudio de los géneros discursivos –entendidos como construcciones sociales tanto estables como dinámicos– y su producción.

Muy en relación con el anterior movimiento pero distinto a este, la corriente *escribir en las disciplinas* se propone comprender y actuar sobre lo que ocurre en

realidad con la escritura en las diferentes disciplinas, examinando sus propiedades específicas, con el fin de adaptar los conocimientos formales y las convenciones de la lingüística a las particularidades de cada comunidad disciplinar (Carlino, 2004b; Vargas, 2013).

De acuerdo con lo anterior, esta corriente atiende al estudio de los textos que se escriben en las aulas universitarias de un ámbito disciplinar específico, en función del aprendizaje de las formas, los discursos y los contenidos propios de esas disciplinas por parte de los estudiantes. Según esto, el aprendizaje de una disciplina implica el aprendizaje de los géneros discursivos de esa disciplina, el modo de pensar y actuar en esa comunidad discursiva y la forma de integrarse como miembros de ella (Murillo, 2010). En este sentido, la escritura en los contextos académicos es contemplada “como una actividad social y culturalmente situada que vehiculiza de manera diferencial las aportaciones disciplinares” (Castelló, 2014, p. 348).

Conviene resaltar que la actuación de esta corriente en la enseñanza de la escritura académica tiene un fundamento que va más allá del conocimiento relacionado con las convenciones lingüísticas o formales. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, en la base de la *escritura en las disciplinas* está el hecho de que los estudiantes aprendan y posean el dominio de los recursos discursivos de cada disciplina a fin de introducirse como miembros de una comunidad discursiva determinada (Camps & Castelló, 2013).

En síntesis, dentro de las aportaciones de los movimientos *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas* se puede apreciar un gran interés por formar a

los estudiantes en las prácticas de “escribir para aprender” y “aprender a escribir” (Carlino, 2007; Molina, 2012). El sentido de esta afirmación viene dado por la forma en que se concibe la escritura académica, esto es, por un lado, como una herramienta fundamental para aprender y pensar los contenidos de las materias y, por otro, como un modo de aprender los géneros discursivos académicos, asociados a las mismas disciplinas.

1.6.2 Los alcances de la alfabetización académica

De acuerdo con diversos autores (Camps & Castelló, 2013; Carlino, 2007; Castelló, 2014; Molina, 2012; Vargas, 2013), este movimiento pedagógico se fundamenta en los movimientos de *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas*, tomando de estos el modo de entender la escritura académica y su enseñanza en todas las disciplinas del contexto universitario. Bajo un enfoque sociocognitivo, este enfoque señala que, si bien las formas de leer, escribir, elaborar y comunicar conocimiento son consideradas como habilidades que se dan por supuestas y sus limitaciones le son atribuidas a la dificultad de la enseñanza del idioma o a la debilidad propia de los estudiantes, estas formas no se adquieren de una vez para siempre y no son iguales en todos los ámbitos (Carlino, 2003a; Murillo, 2010).

En el marco del contexto hispanoamericano, este movimiento ha marcado el desarrollo de múltiples investigaciones, iniciativas y programas en torno a la función de la lectura y la escritura en los diferentes campos disciplinares en el seno de la educación superior. Carlino (2005b), quien ha trabajado y desarrollado ampliamente el concepto de *alfabetización académica*, lo definió, inicialmente, como “el conjunto de

nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 13). En este sentido, la noción de escritura académica se proyectó como una práctica tanto cognitiva como social, implícita en comunidades discursivas específicas en el ámbito universitario.

Esta definición, recientemente revisada por la misma Carlino (2013), designa también “el proceso que puede o no ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (p. 370). Esto quiere decir que el planteamiento de *alfabetización académica*, resaltando la importancia del papel epistémico de la escritura en la construcción del conocimiento para aprender en cada materia, apunta a la necesidad de buscar y encontrar “formas de enseñanza sostenibles” (Carlino, 2008a) que, con el apoyo institucional, ayuden a los universitarios “a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (Carlino, 2013, p. 370).

Por su parte, Castelló (2014) señala que el concepto de *alfabetización académica* asume la adquisición de

los códigos, discursos y convenciones disciplinares, como una forma específica de alfabetización que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de —y por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con— sus respectivas comunidades profesionales. (p. 350)

Para resumir, la *alfabetización académica* implica que en el desarrollo de cualquier asignatura, además de la enseñanza de los conceptos específicos

relacionados con su campo disciplinar, es preciso considerar diversas propuestas que posibiliten, a los estudiantes, el aprendizaje de las convenciones discursivas necesarias para la construcción de los textos asociados a su campo disciplinar, y el discernimiento y desarrollo de estrategias y habilidades con las cuales puedan acceder a la cultura escrita de cualquier ámbito del conocimiento y, por consiguiente, a sus respectivas comunidades profesionales (Carlino, 2003a, 2005b, 2008a; Castelló, 2014; Murillo, 2010).

1.6.3 Las literacidades académicas

Por último, cabe mencionar algunos de los supuestos de la perspectiva de las *literacidades académicas* dado que en la actualidad, en el ámbito latinoamericano, diversos autores la contemplan como una posibilidad para abordar las prácticas de escritura académica universitaria desde un punto de vista que dista del sociocognitivo, aunque es preciso mencionar que ha influido con mayor ahínco en los estudios de la escritura académica en contextos multilingües. De acuerdo con Cassany (como se citó en Zavala & Córdova, 2010), la corriente de *las literacidades académicas* busca complementar la perspectiva lingüística y sociolingüística predominante en las últimas décadas.

Este enfoque, desarrollado inicialmente con mayor fuerza en el Reino Unido, en la década de 1990, se propone explicar las dimensiones de identidad, agencia y poder implicadas en la escritura de los estudiantes, desde un punto de vista sociocultural y crítico. Su estudio requiere considerar los condicionamientos sociales, políticos y culturales que subyacen a la escritura académica y a la participación y legitimidad de

las demás prácticas letradas de los estudiantes en las diversas comunidades académicas (Vargas, 2013; Zavala, 2011).

Para Zavala (2010) la literacidad es un término que se ha acuñado

para hacer más abarcador el fenómeno de la lectura y la escritura, de modo que este ya no se restringiría a los textos –y a la habilidad cognitiva que tienen las personas para comprenderlos o producirlos– sino que incorpora el concepto central de prácticas letradas para hacer referencia a las maneras culturales de aproximarse a los textos y a las creencias que estarían legitimando esos modos de hacerlo. (p. 134)

Por su parte, Carlino (2013) expone la diferencia entre este concepto y el de *alfabetización académica*. Para esta autora, el concepto de *literacidades académicas* se puede entender como el conjunto de prácticas culturales y discursos especializados de los estudiantes, en relación con la producción de textos, dentro de una comunidad discursiva; el segundo concepto alude “a las acciones que deben implementarse a nivel institucional y didáctico, desde todas las cátedras, para favorecer el aprendizaje de las literacidades académicas (...) a través de una enseñanza que las preserve como tales” (Carlino, 2013, p. 372). De este modo, la autora argentina explica que se trata de dos “categorías de problemas teóricos y dos clases de investigación: la didáctica educativa y la lingüística etnográfica” (Carlino, 2013, p. 372).

De cualquier forma, tal y como refiere Vargas (2013), las *literacidades académicas* han favorecido el reconocimiento de diversas dimensiones de la escritura que no se habían contemplado al abordar la escritura académica universitaria. Entre otras, el sentido de identidad y su papel en las prácticas de escritura de los estudiantes, y el impacto de la relación de poder y autoridad, implícitas en la construcción de significado de dichas prácticas.

Capítulo 2. ANTECEDENTES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Los estudios sobre el proceso de escritura y su enseñanza en el contexto universitario han alcanzado una gran relevancia en las últimas décadas, como veremos en este capítulo. Los estudios a los que nos referiremos, publicados en los últimos 15 años, han sido desarrollados en el ámbito latinoamericano desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, y se han centrado, básicamente, en identificar y diagnosticar las dificultades vinculadas al proceso de composición escrita de estudiantes universitarios, con el fin de diseñar y desarrollar propuestas curriculares y didácticas sólidas que contribuyan a su mejoramiento.

A continuación presentaremos los artículos encontrados, organizados en dos apartados; el primero hace alusión a los trabajos más relevantes, realizados en algunos países del contexto latinoamericano; y el segundo apartado alude a aquellos estudios que se han desarrollado, de modo particular, en Colombia. Para ello hemos considerado como criterio de agrupación la vinculación de estos trabajos a diferentes enfoques teóricos, organización que nos permitirá observar mejor las tendencias de la investigación en el campo de la escritura, en estos contextos, y determinar la importancia de nuestro estudio.

De igual forma, incluiremos en este capítulo algunos de los puntos más relevantes de la legislación que, sobre escritura académica, está vigente en las universidades colombianas, mencionando también algunas de las iniciativas curriculares en las que se ha materializado las políticas educativas en torno a este tema, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

2.1 ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LATINOAMÉRICA

En el caso de Latinoamérica, de modo particular en Argentina, Brasil, Venezuela, Chile y México, las investigaciones y los estudios realizados en torno a los procesos de composición escrita en la educación superior coinciden en subrayar el rol que desempeña la escritura en el proceso de construcción del conocimiento y sostienen que la calidad académica a la que aspira la comunidad educativa universitaria está intrínsecamente ligada al desarrollo de la competencia escrita en los estudiantes y a la reestructuración de su enseñanza (Ortiz, 2011). En este sentido, los planteamientos de los distintos investigadores con respecto a lo que es y a lo que debería ser la escritura académica en la universidad han sido trazados desde diversos marcos teóricos y metodológicos, entre los que destacan la teoría cognitiva, la lingüística sistémico funcional, el estudio de los géneros discursivos y los movimientos *escribir a través del currículo*, la *alfabetización académica* y las *literacidades académicas*.

2.1.1 Investigaciones realizadas desde un enfoque cognitivo

Rosales y Torrealba (2008) desarrollaron una investigación sobre la composición escrita con estudiantes universitarios venezolanos, que tuvo como objetivo analizar la influencia del conocimiento, uso y desarrollo de los procesos cognoscitivos básicos en la composición escrita. A partir de una metodología de carácter constructivista y empleando el método comparativo, se analizaron los trabajos, reflexiones y grabaciones de 10 estudiantes. Esta información se obtuvo durante cuatro sesiones de trabajo, en un curso orientado hacia el conocimiento y la utilización de estrategias fundamentadas en procesos cognoscitivos básicos. La investigación concluye que los

estudiantes conceptualizaron y aplicaron los procesos cognitivos básicos en sus tareas de escritura, esto es, que en sus prácticas de escritura hicieron presentes el análisis, la síntesis, la comparación y la clasificación, procesos que favorecen el desarrollo de la composición escrita.

De igual forma, Figueroa y Simón (2011) exploraron el uso de la planificación, la textualización y la revisión como metodología para la composición escrita con estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). En esta investigación, de carácter exploratorio y descriptivo, participaron 70 estudiantes de tres asignaturas diferentes, quienes en varias sesiones de trabajo revisaron y evaluaron sus textos, empleando un formato diseñado previamente con diferentes pautas de escritura. Esta investigación reporta la evidente dificultad que tienen los estudiantes para aplicar los procesos de planificación, textualización y revisión en sus prácticas de escritura. Este hecho evidencia que el trabajo con estos procesos no ha tenido espacio en el sistema educativo, debido a que existe una fuerte tendencia a asociar la construcción de un texto escrito con la obtención de un producto que se entrega para ser evaluado.

Avilán (2004) desarrolló una investigación sobre las operaciones mentales subyacentes en la escritura de estudiantes de una universidad venezolana, con el fin de identificarlas y establecer aproximaciones para la construcción de una didáctica que orientara la producción escrita de los estudiantes. A través de una metodología cualitativa con base en la investigación etnográfica, Avilán (2004) empleó técnicas de observación y registro y entrevistas en varias sesiones de clases. Del análisis de este material, pudo concluir que “los estudiantes del nivel superior siguen escribiendo por

obligación y como exigencia de la escolaridad que como una necesidad de crecimiento intelectual propio y carecen de un conocimiento claro acerca de lo que es planificar, elaborar y revisar un texto escrito, la finalidad de la escritura y los destinatarios de sus escritos” (Avilán, 2004, p. 22)

Capomagi (2013) realizó una investigación con estudiantes de abogacía de una universidad argentina. El objetivo principal de esta investigación fue analizar las prácticas docentes que promueven el desarrollo de las habilidades comunicacionales de escritura en estudiantes universitarios. De acuerdo con el análisis de los datos recogidos, Capomagi sostiene que en las prácticas docentes observadas hay una tendencia a la enseñanza de “los conceptos disciplinarios específicos, sin atender al desarrollo de habilidades comunicacionales de expresión escrita” (2013, p. 36), hecho que se relaciona con una concepción de escritura que pone su acento en la transmisión y la reproducción de conocimiento, obviando la función epistémica que esta posee.

M. N. Pérez (2010) desarrolló una investigación sobre escritura académica universitaria, centrándose en el proceso de planificación de un ensayo y se propuso determinar los niveles de realización y factores de motivación de las elecciones lingüísticas en la escritura de un esquema de ideas por parte de 12 estudiantes de primer año de la Universidad Simón Bolívar (Venezuela). Para ello, los estudiantes participantes elaboraron un esquema de escritura estructurado en tesis y argumentos, los cuales constituyeron el corpus de análisis de la investigación. M. N. Pérez (2010) concluye que los estudiantes, al planificar la escritura de un ensayo a través de la elaboración de un esquema de ideas, alcanzaron la interrelación de factores de orden pragmático, textual y cognitivo en sus elecciones lingüísticas, y propone pensar la

enseñanza de la escritura como un proceso de carácter cognitivo que implica también factores de orden pragmático y textual.

Backhoff, Velasco y Peón (2013) desarrollaron una investigación sobre las competencias de expresión escrita argumentativa que poseen los estudiantes de una universidad mexicana. Los objetivos perseguidos por este estudio fueron, básicamente, evaluar y conocer el nivel de competencia que tienen los estudiantes en materia de argumentación escrita. En esta investigación participaron 308 estudiantes de las carreras de Psicología, Comunicación, Educación y Sociología, los cuales respondieron a la prueba de expresión escrita diseñada por la investigación. Para evaluar las habilidades de escritura de los estudiantes se desarrollaron 23 rúbricas que describían las características deseables en los textos argumentativos. Backhoff, Velasco y Peón (2013) concluyen que la competencia argumentativa de los estudiantes no alcanza el nivel deseado, ni cumplen con las exigencias de la expresión escrita de un estudiante de educación superior en materia de planificación y textualización.

Cabral (2005) llevó a cabo una investigación sobre las memorias, las representaciones y las prácticas de escritura de estudiantes de Lengua y Literatura Moderna de una universidad portuguesa. Tras el análisis de los datos de 51 encuestados, Cabral señala que para los informantes la escritura es una forma privilegiada de expresión personal e interpersonal; de modo singular, una expresión “*subjetiva e emocional*” (Cabral, 2005, p. 97). También manifiesta que para los estudiantes encuestados la escritura es una tarea exigente, pero es valorada como un producto final que tiene al profesor como destinatario y en la que prevalece la estructuración del contenido temático sobre la adecuación del discurso construido. La

autora declara, con respecto al proceso de revisión de la escritura, que puede ser aplicado al proceso de la composición escrita en general, que *“se tivermos em conta que o processo de revisão e reescrita só parece ser considerado no caso dos textos produzidos para avaliação nas diversas disciplinas, então, na verdade, talvez não tenha muito sentido voltar a reescrever um texto que já foi objecto de avaliação”* (Cabral, 2005, p. 112). Finalmente, expone que los estudiantes encuestados poseen concepciones y saberes que se aproximan más a las prácticas adquiridas a lo largo de su proceso de escolarización que a las competencias exigidas por los actuales contextos de aprendizaje.

Desde la Psicología Educacional, Rosales y Vázquez (2006) analizan textos académicos de estudiantes de una universidad argentina y su relación con el cambio cognitivo, examinando la relación entre escribir y aprender. Mediante la realización de una secuencia didáctica, dividida en tres sesiones, se llevó a cabo la lectura del texto, la respuesta a una guía de estudio, el resumen del texto propuesto y la escritura de un ensayo, cuya calidad fue medida a través de indicadores de las propiedades textuales y del desarrollo de mapas conceptuales y el examen clásico. Los resultados del análisis de los textos señalan que los problemas con los que se enfrentan los estudiantes, como la adecuación, la estructura, la coherencia y la cohesión del texto, superan significativamente los aspectos que logran dominar. Rosales y Vázquez (2006) indican que *“independientemente del tipo de tarea asignada, los mapas conceptuales registraron cambios cognitivos que en su mayoría no superaron la sustitución y adición de conceptos nuevos”* (P. Rosales & Vázquez, 2006, p. 66). Además, asumen que poder apreciar cambios cognitivos significativos tras una intervención didáctica de

solo tres sesiones es una tarea bastante compleja, como complejo sería observar estos efectos si se amplía el tiempo de intervención.

2.1.2 Estudios realizados desde la lingüística sistémico-funcional

Moyano (2004), desde la perspectiva de la lingüística sistémico-funcional y la teoría de género y registro, realizó una investigación en una universidad argentina que tuvo como propósito contribuir a la construcción de un marco teórico y didáctico para la enseñanza de los géneros científico-académicos. A través de una secuencia didáctica basada en el género, en el marco de un taller de lectura y escritura, propuso a los estudiantes participantes en la investigación un proceso de escritura de una entrada de enciclopedia, basado en el modelo hallidiano desarrollado en Australia, el cual implica el desarrollo de tres estadios: la deconstrucción, la construcción conjunta y la construcción independiente. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran cómo el modelo de composición textual aplicado con los estudiantes favorece el desarrollo de sus habilidades de escritura en el proceso de construcción del género elegido.

De igual forma, Moyano (2010) presenta un programa orientado hacia el desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera en la Universidad Nacional de General Sarmiento, con el propósito de favorecer el desempeño académico de los estudiantes en el curso de sus estudios universitarios. Se trata básicamente de un trabajo compartido en el aula de clase, llevado a cabo entre lingüistas, profesores del proyecto y profesores de las materias específicas. Así, el programa aplica una formación en lectura y escritura vinculada a la enseñanza de la

estructura, contextualización y características discursivas de los géneros específicos de las materias en cada carrera. Moyano (2010) subraya que los logros alcanzados por los estudiantes, tras 5 años de la implementación del programa, muestran una evolución en el desarrollo de habilidades de escritura y “un avance en la habilidad de estructurar los escritos según lo esperable para el género y un progreso en la construcción discursiva” (Moyano, 2010, p. 479).

Navarro y Moris (2012) desarrollaron un estudio contrastivo cualitativo que tuvo como objetivo identificar elementos comunes al género monografía y sus posibles variaciones disciplinares. En este estudio se analizaron 30 monografías escritas por estudiantes de varias carreras de humanidades de una universidad argentina, siguiendo el modelo CARS de escritura, que describe la estructura retórica de funciones del artículo de investigación. Además se analiza la información obtenida de instructivos de escritura y entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. Como resultados más relevantes, los autores subrayan que el modelo CARS presenta diferentes grados de adecuación independientemente de la carrera y resaltan la constante de un nivel elevado de inseguridad respecto a la escritura académica, más pronunciada en el caso del género monografía y la escritura de investigación en general que se corresponde con la falta de lineamientos u orientación explícita por parte de los docentes. Navarro y Morris (2012) sugieren, finalmente, una alfabetización académica en carreras de humanidades que apoyen las prácticas de escritura de géneros académicos de formación y de iniciación al campo investigativo.

Desde el mismo enfoque teórico, Cuestas y Zamuner (2014) realizaron un estudio sobre los problemas que tienen los estudiantes de una universidad argentina al

abordar la tarea de escribir en el nivel universitario, incluyendo las estrategias que emplean para solucionarlos. A través del análisis de monografías realizadas por los estudiantes de carreras adscritas al departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y de la aplicación de una encuesta, Cuestas y Zamuner (2014) pudieron concluir que uno de los principales problemas en el proceso de escritura llevado a cabo tiene que ver con el tratamiento superficial, generalizado o inadecuado del tema elegido; a esto se suma la dificultad que tienen los estudiantes para dar una estructura adecuada a sus textos, y para consultar y tratar las fuentes bibliográficas encontradas.

Muse, Delicia, Fernández y Porporato (2012) investigaron sobre la producción del discurso académico oral y escrito en una universidad argentina, desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional. La investigación consistió en el análisis de la madurez sintáctica de los estudiantes universitarios para producir estructuras oracionales complejas a través de procesos transformatorios, con el propósito de evaluar su competencia lingüística para la producción oral y escrita de discursos académicos. El estudio, de carácter comparativo, analizó cuantitativamente un total de 28 fragmentos orales y 28 textos escritos correspondientes a los estudiantes de segundo año de la facultad de lenguas. El resultado de la confrontación de los datos indica, entre otros aspectos, que los índices primarios de madurez sintáctica en la modalidad oral y escrita presentan similitudes que se ven reflejadas en el perfil gramatical y en la complejidad sintáctica empleada en ambos discursos debido a la frecuencia con que se incluyen las cláusulas en ambas modalidades.

2.1.3 Estudios realizados desde los enfoques de la alfabetización académica, escribir a través del currículo y las literacidades académicas

Padilla (2012) desarrolló una investigación sobre escritura y argumentación académica con estudiantes de una universidad pública argentina que tuvo como propósito formar un curso de comprensión y producción textual que atendiera, por un lado, a las bases teóricas de la argumentación y, por otro lado, que se centrara en la lectura y escritura de este tipo de textos. Así, se consolidó un trabajo didáctico que consistió en un proceso de escritura de un artículo de investigación, su presentación y lectura en jornadas abiertas. A partir del análisis de un corpus de datos obtenido de 227 estudiantes, de observaciones, entrevistas y reuniones diversas, Padilla (2012) concluye, por una parte, que la calidad argumentativa de las ponencias realizadas por los estudiantes está vinculada a la intervención didáctica de los profesores y, por otra, que factores como la participación en equipos de investigación, becas, el dominio de lenguas extranjeras y manejo estratégico de internet influyen positivamente en la calidad de los textos compuestos por los estudiantes. Por último propone, entre otras acciones, “favorecer la participación de los estudiantes en prácticas académicas que les proporcionen las herramientas para transitar con éxito por la cultura académica” (Padilla, 2012, p. 53).

Villaseñor (2013) realizó una intervención didáctica para orientar la escritura de textos académicos con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (México), apoyándose en la perspectiva del análisis del discurso y la alfabetización académica. El propósito de esta investigación fue el desarrollo, el seguimiento, el análisis y la

documentación de programas curriculares dirigidos a promover la mejora de la lectura y escritura en estudiantes de nivel superior. Con este fin, desarrolló un curso de análisis del discurso, en la modalidad de seminario taller, con 5 estudiantes que iniciaban su proceso de escritura de tesis de grado. Tras varias sesiones de trabajo en las que se orientó el proceso de escritura de los capítulos de tesis a través de guías para la revisión de textos académicos, Villaseñor (2013) pudo concluir que la mayor necesidad de intervención didáctica en el campo de la escritura académica de los estudiantes está en la organización de las ideas, el desarrollo del contenido y en la construcción de conceptos y categorías.

Diment (2011) realizó un estudio exploratorio sobre las ayudas pedagógicas que los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) obtienen y los recursos que gestionan en sus tareas de escritura. De acuerdo con el análisis de los datos, recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, Diment (2011) muestra cómo la escritura en los primeros años de universidad se concibe como una tarea individual en la que la orientación y explicación por parte de los docentes están ausentes. Este hecho trae como consecuencia la búsqueda, por parte de los estudiantes, de recursos autogestionados provenientes de contextos extracurriculares como el ámbito familiar o los diálogos con sus pares, que resultan insuficientes para desarrollar un buen proceso de escritura, ya que dependen en gran medida de la iniciativa de cada estudiante.

Desde el mismo enfoque, Iglesia y De Micheli (2012) desarrollaron una investigación con estudiantes de primer año del programa de Biología de una universidad argentina, que tuvo como propósito diseñar, poner en funcionamiento y analizar situaciones didácticas en las que estuvieran integradas la lectura y la escritura

como medio para aprender los contenidos específicos de la asignatura. Así, a partir del análisis de textos, entrevistas y encuestas, Iglesia y De Micheli (2012) identificaron una serie de dificultades en los procesos de escritura, relacionados, entre otros aspectos, con la construcción de conceptos disciplinares, su contextualización y su empleo en las explicaciones de casos biológicos concretos. De acuerdo con los resultados del trabajo desarrollado con los estudiantes, el estudio muestra cómo la escritura “puede constituirse en una práctica con potencialidad epistémica, y así ser un recurso inigualable en el aprendizaje de la disciplina desde una mirada sistémica” (Iglesia & De Micheli, 2012, p. 203).

Arnáez (2008) realizó una investigación sobre la lectura y la escritura universitaria, con estudiantes del programa de Matemáticas de una universidad de Venezuela, en la que se propuso conjugar las necesidades del campo de las matemáticas con la comprensión y producción de textos a fin de aplicar una propuesta interdisciplinar en el aula. Mediante cuatro fases de trabajo (diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación) se logró la obtención y el análisis de datos y se aplicó una secuencia didáctica que implicó estrategias de resolución de problemas, conocimientos conceptuales específicos, metacognición, técnicas y destrezas, algoritmos, estrategias de apoyo, entre otros aspectos. La investigación, que publica resultados parciales, da cuenta de la necesidad de valorar y tratar la lectura y la escritura universitaria de modo interdisciplinar y como compromiso de todos, no como deber que compete únicamente al área de la lengua.

Desde la perspectiva de escribir a través del currículo, Navarro (2013) realizó una investigación sobre las trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar

en carreras universitarias de humanidades de una universidad argentina. Para ello se analizaron las entrevistas de 68 informantes, entre directivos, docentes y estudiantes, sobre sus perspectivas y experiencias de enseñanza y aprendizaje, y también se analizaron consignas e instructivos de las carreras. El análisis de los resultados muestra que, frente a las prácticas de lectura y escritura, los estudiantes “manifiestan un elevado nivel de inseguridad e incertidumbre con respecto de los parámetros y características de la comunicación científico-académica” (Navarro, 2013, p. 714), debido a su falta de competencia, atribuida a su vez a la falta de orientación por parte de docentes y directivos. Navarro (2013) propuso finalmente un proceso integral de formación de tutores de lectura y escritura a partir de los géneros discursivos de formación científico académica.

Hernández (2012) desarrolló una investigación con dos comunidades académicas universitarias mexicanas acerca de las teorías implícitas en la escritura de estudiantes pertenecientes a estas comunidades. Esta investigación se propuso identificar las características de las teorías implícitas de la composición escrita de los estudiantes y de sus posibles relaciones con la actividad estratégica. Los datos fueron obtenidos de 12 estudiantes de los programas de Química y Literatura, al igual que se analizaron textos y reportes de pensamiento en voz alta. Los resultados indican que entre los estudiantes de las dos comunidades académicas existen diferencias significativas en el proceso de composición escrita, diferencias que están relacionadas con las teorías implícitas que han construido a través de su formación académica. El estudio muestra cómo los estudiantes de Letras demostraron tener una mayor preocupación por los procesos y estrategias de composición (planificación, textualización, revisión) que los

de Química. Hernández (2012) concluye que las conceptualizaciones más elaboradas sobre escritura pueden desarrollarse en cualquier disciplina y contexto si se crean espacios de una mayor profundización acerca de las posibilidades comunicativas y retóricas de los textos y de los procesos de composición que pueden operarse a través de ellos.

Zavala Cisneros (2009, 2011), Zavala y Bariola (2012) y Zavala y Córdova (2010) han desarrollado varios estudios con estudiantes universitarios del Perú, en torno a la escritura académica, desde la perspectiva de las literacidades académicas con un enfoque sociocultural y etnográfico. Estos estudios, cuya información es obtenida, entre otras herramientas, a través de entrevistas semiestructuradas y análisis documental, hacen énfasis en el análisis de las oportunidades de acceso y los procesos de inclusión de los estudiantes provenientes de comunidades indígenas y campesinas peruanas en el contexto académico universitario, considerando los problemas de agencia, identidad y poder a los que se enfrentan los estudiantes al intentar defender su identidad lingüística y cultural quechua en una comunidad que contrasta con la suya.

Cabe destacar de Zavala (2011) un estudio de caso sobre estudiantes quechuahablantes de una universidad peruana que tuvo como propósito mostrar las estrategias que desarrollan los estudiantes en el proceso de apropiación de la literacidad académica (de la producción escrita, específicamente). Desde la óptica etnográfica de la educación intercultural bilingüe, la autora sostiene que “en cualquier proceso de aprendizaje, como parte de actividades situadas, las personas adquieren habilidades pero también participan como actores en el mundo y desarrollan identidades que los hacen miembros de comunidades específicas” (Zavala, 2011, p.

55). La autora concluye manifestando la apremiante reforma que requiere la estructura institucional a favor de un modelo en el “que los estudiantes luchan con los discursos divergentes a los que se enfrentan para armar creativamente discursos y literacidades alternativas que puedan representar mejor sus valores e intereses” (Zavala, 2011, p. 64).

Algunas investigaciones desarrolladas en el marco de los estudios de posgrado, específicamente doctorados o maestrías de algunas universidades argentinas, han abordado el tema de la escritura académica indagando las razones por las cuales los estudiantes abandonan sus estudios sin obtener el título correspondiente. Autores como Carlino (2003b, 2005a, 2008b, 2009), Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestre (2005), Pereira y Di Stefano (2007) han revelado que una de las principales razones está vinculada a la elaboración del proyecto de tesis y a la redacción de la misma, prácticas en las que se pone a prueba la competencia escritural. A este aspecto se suman cuestiones de tipo social, institucional y personal que influyen notablemente en el fracaso de los estudiantes de tercer ciclo.

2.1.4 Investigaciones realizadas desde el estudio de los géneros discursivos

Marinkovich y Córdova (2014) desarrollaron una investigación sobre la relación entre el objeto de estudio, el método y el discurso plasmado en los géneros que plantean profesores y estudiantes de varios programas de una universidad chilena. La recolección y el análisis de los datos se llevaron a cabo con docentes y estudiantes de los programas de Licenciatura en Bioquímica, Matemática, Historia y Arte. De acuerdo con los resultados, Marinkovich y Córdova (2014) revelan, entre otros

aspectos, que en el campo de las ciencias naturales y exactas el objeto de estudio y el método científico condicionan los géneros derivados, de tal forma que la rigidez del método requerido en estas disciplinas estandariza la estructura de los géneros discursivos que se producen. De la misma manera, muestran que, generalmente, en los programas estudiados no existe aún suficiente conciencia del valor epistémico de la escritura, así como de la relación que debe establecerse entre el profesor y el estudiante (escritor).

2.2 ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA

La situación en Colombia es similar al resto de los países de Latinoamérica aunque con un desarrollo más tardío. La preocupación por el estado de los procesos de lectura y escritura y su enseñanza en la universidad han adquirido una gran relevancia y su estudio ha recibido un gran impulso gracias a la consolidación de diversos grupos de investigación de carácter institucional y a los encuentros, seminarios, congresos, etc., realizados en los últimos años para discutir sobre la validez de estos temas en el contexto universitario colombiano.

Cabe destacar el interés de diversas universidades públicas y privadas que en conexión con la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, la Catedra Unesco para la lectura y la escritura, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), entre otras organizaciones, han logrado un avance significativo en el campo de la investigación en lectura y escritura en el contexto universitario. Fruto de este interés común son las distintas publicaciones que, apoyadas

en perspectivas teóricas reconocidas en este ámbito, han nutrido la discusión en torno a las prácticas de la escritura en la universidad colombiana. Como en el apartado anterior, a continuación mencionamos algunas de estas publicaciones, atendiendo igualmente a su orientación teórica o metodológica.

2.2.1 Estudios realizados desde una perspectiva cognitiva

M. Pérez y Rincón (2013) coordinaron un macroproyecto sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad, con la participación de diecisiete universidades colombianas. Esta investigación tuvo como fin caracterizar, analizar e interpretar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana, mediante un estudio descriptivo e interpretativo. Con este fin, se seleccionó como población objeto de estudio, de manera predominante, a los estudiantes de las universidades participantes en la investigación, y en un porcentaje menor a los profesores. Tras el análisis de la información recogida desde enfoques tanto cualitativos como cuantitativos, este estudio concluye que es apremiante la necesidad de repensar las prácticas docentes, las funciones y sentidos de lo que se hace con la lectura y la escritura en la universidad, pues la investigación muestra que el uso de estos procesos es predominantemente con fines evaluativos, hecho que desplaza el uso epistémico de los mismos. Señalan, además, que las prácticas de lectura y escritura no se aproximan a los campos de conocimiento específicos de las diferentes disciplinas. Finalmente, esta investigación declara que es apremiante centrar la indagación en la *didáctica* para responder al desarrollo de las apuestas curriculares y su incidencia en la formación de profesionales.

En relación con el estudio anterior, varios artículos fueron publicados durante o después de la realización de este macroproyecto, en especial en el periodo 2009-2011. Estos exponen de manera parcial los hallazgos de cada uno de los grupos de investigación formados por docentes y estudiantes de las universidades participantes a partir de la interpretación de las encuestas que se iban realizando. Algunos de estos artículos son: *Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana* de Rodríguez, Solano, Martínez y Del Villar (2013); *Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria* publicado por Narváez y Choís (2012); *Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos* de Molina (2012); *Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana* publicado por Uribe y Camargo (2011); *Las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias* de Rincón y Gil (2010); *¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponden con el proyecto de modernidad?* de Arias y Agudelo (2010); entre otros.

Molano y López (2007) exponen los resultados de un estudio de caso con estudiantes y profesores de facultades distintas de la Universidad Icesi (Colombia), centrando la atención en la identificación de sus concepciones sobre la escritura académica. Molano y López (2007) subrayan la elaboración de exámenes como una de las principales prácticas de escritura en el aula universitaria, hecho que les permite acentuar el predominio de la forma tradicional de adquisición de conocimientos que se sigue adoptando en la universidad. De igual forma concluyen, entre otros aspectos, que las prácticas de escritura se conciben como un proceso individual y no como una

acción socialmente organizada; en efecto, señalan que las prácticas de escritura de los estudiantes mejoran con los comentarios que los profesores hacen de sus trabajos. Sin embargo, los autores manifiestan que el colectivo docente y, por consiguiente, los estudiantes desconocen las funciones epistémicas de la escritura y el importante papel que desempeña en la transformación y la construcción de los saberes propios de cada disciplina.

Camargo, Uribe, Caro y Castrillón (2008) realizaron un estado del arte acerca de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana con el propósito de describir, caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en el contexto nacional. El análisis se realizó a partir de la selección de 35 investigaciones desarrolladas entre 2000 y 2008. Este estudio destacó que, pese a los diferentes diagnósticos realizados en este campo y las propuestas de cambio que muestran las diferentes investigaciones analizadas, se percibe una escasez de estudios relacionados con el desarrollo de las competencias cognitivas y metacognitivas, el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras.

Chirinos (2012) llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio con estudiantes universitarios de posgrado, que tuvo como objetivo describir las estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo del trabajo de grado. Apoyándose en el enfoque de la psicología cognoscitiva y las teorías constructivistas de Piaget, Chirinos (2012) analizó los datos obtenidos a partir de un cuestionario, aplicado a una muestra de 27 estudiantes de una Maestría en Docencia. Esta investigación concluye, a partir de los resultados, que los estudiantes son capaces de reconocer la importancia que tienen las estrategias metacognitivas y de aplicarlas en

la construcción de sus trabajos de grado. Además, sugiere la necesidad de fortalecer en los estudiantes estas competencias, considerando su importancia en la elaboración de las producciones científicas.

2.2.2 Investigaciones realizadas desde la alfabetización académica, la escritura a través del currículo y las literacidades académicas

Ortiz (2011) realizó un análisis general del estado del arte sobre los estudios realizados acerca de la escritura académica universitaria, bajo el criterio de identificación de enfoques, marcos teóricos y metodologías. A partir de la documentación de las investigaciones realizadas en el campo de la escritura, a nivel nacional e internacional, Ortiz (2011) afirma que los estudios analizados muestran cómo la tendencia ha sido hacia el déficit, las carencias y la regulación de la propia escritura, y plantea la necesidad de un cambio de rumbo en la investigación en este campo, encaminado a la atención del sistema de valoración y las prácticas de los docentes y estudiantes. La autora señala también que este sistema de valoración no solo debería depender de componentes estructurales y objetivos, sino también “de los sentidos que le asignan a las acciones que llevan a cabo en las diferentes prácticas académicas escriturales” (2011, p. 35), desarrolladas en espacios y tiempos concretos.

Andrade (2009) desarrolló una investigación de carácter exploratorio acerca del comportamiento escritural de estudiantes universitarios. Así, a través del análisis de una prueba descriptiva mixta con 240 encuestas, la autora concluye que los hábitos, actitudes y competencias escriturales en los universitarios no satisfacen el rendimiento escritural propio de estudiantes de educación superior. Ante este panorama la autora

plantea una propuesta académica de carácter transdisciplinar que señala posibles líneas de acción institucionales para la formación y el fortalecimiento de la competencia escritural en los estudiantes. Algunas de estas orientaciones son: la utilización de adecuados métodos en la didáctica de la escritura; la habilitación de nuevos planteamientos pedagógicos y didácticas activas en el aula y fuera de ella; y la formación y capacitación permanente de los docentes de la universidad en materia de conocimiento y desarrollo de competencias escriturales.

Noguera, Quintero, Uribe y González (2006) estudiaron las políticas institucionales en el contexto histórico de la educación universitaria colombiana, centradas, de manera específica, en cómo se lleva a cabo en esta universidad la promoción de proyectos que favorecen la lectura y la escritura como herramientas para la investigación y la producción de conocimiento. Para dar cuenta del estado de estas prácticas en esta universidad llevaron a cabo pruebas diagnósticas que les permitieron identificar y definir cómo son las prácticas de lectura y escritura que desarrollan los docentes y la manera como orientan a los estudiantes. Los autores señalan que la ineficaz orientación que reciben los estudiantes con respecto a la actividad lecto-escritural por parte de sus profesores tiene su raíz en las deficiencias que poseen estos mismos en sus prácticas. De ahí que planteen y lleven a cabo diversas iniciativas en las que los docentes atiendan a su propia formación como escritores a fin de desempeñar con gran competencia los procesos de orientación a la lectura y escritura.

En la Universidad Sergio Arboleda, González y Vega (2010) realizaron una investigación que tuvo como objetivo caracterizar las prácticas de lectura y escritura en cinco cursos de diferentes programas de esta universidad. Los resultados de esta

investigación señalan el insuficiente apoyo que reciben los estudiantes durante el proceso de escritura; la resistencia por parte de los profesores a realizar este acompañamiento de manera continua; también subrayan la ausencia de diálogo con el texto y sobre los textos leídos, así como la ausencia de un ejercicio de escritura autónomo y personal por parte de los estudiantes y de los profesores; finalmente, el carácter funcional que presenta la escritura en las aulas y fuera de ella. Ante estas dificultades, las autoras plantean como alternativas de mejora que uno de los factores decisivos para el afianzamiento de los procesos de lectura y escritura es la intervención pedagógica continuada y consistente. También señalan que la formación de los docentes disciplinares podría resultar más efectiva que la sola programación de cursos iniciales de lectura y escritura, así como el diseño y aplicación de políticas institucionales.

López y Martínez (2014) analizaron la orientación y evaluación de la escritura en una asignatura del programa de Ingeniería de sistemas y computación de la Pontificia Universidad Javeriana y su incidencia en el aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes. A través de un trabajo colaborativo con docentes de escritura académica y sirviéndose de una metodología de carácter cualitativo, se desarrolló una propuesta de formación en escritura académica en el marco de un proyecto de documentación y software en el que los estudiantes de sexto semestre del programa debían adecuar su lenguaje técnico al lenguaje de los usuarios y clientes del proyecto. La investigación pudo concluir que “para que el diseño de tareas pueda impactar realmente a los estudiantes, es preciso que ellos le encuentren un sentido y una posible aplicación en su rol profesional” (López & Martínez, 2014, p. 11). Este fue

precisamente el mayor logro de la investigación, introducir la escritura como una herramienta de aprendizaje en los contenidos de una asignatura de Ingeniería.

Gutiérrez y Flórez (2011) realizaron un estudio sobre la enseñanza de la escritura en la universidad con 20 docentes y 100 estudiantes de una universidad colombiana, con el propósito de explorar sus saberes y prácticas de escritura y de generar un programa de alfabetización académica para ser desarrollado en el aula universitaria. Adoptando un enfoque cualitativo, el análisis de la información permitió afirmar que el ejercicio de escritura llevado a cabo por los docentes está poco relacionado con el discurso de las disciplinas y se inclina más a otras formas de escritura. De igual forma, las autoras manifiestan que existe una fuerte tendencia por parte de los docentes a atribuir el mejoramiento de los procesos de escritura a cursos específicos independientes de las disciplinas estudiadas a pesar de su acuerdo de promover la enseñanza de la escritura en las disciplinas. En este sentido, presentan una propuesta de alfabetización académica que integra acciones enfocadas a dar una nueva configuración a los procesos de escritura en la comunidad académica. Esta propuesta tomó forma en un programa denominado ODISEA, que recogió las iniciativas y propuestas de docentes y estudiantes y las integró con prácticas y propuestas de otros programas realizados en otros contextos, pero no llegó a ser aplicada.

Desde una perspectiva sociocultural y crítica centrada en el enfoque de las literacidades académicas, Vargas (2005) presentó una propuesta didáctica basada en la revisión entre pares como una herramienta eficaz para evaluar distintos aspectos del proceso de producción de textos académicos de los estudiantes universitarios, en concreto, de artículos académicos. El autor plantea la necesidad de tomar conciencia

de la importancia del discurso escrito en los procesos de conocimiento y de racionalización de la acción y el debate argumentado, considerando estos como aspectos esenciales en la consolidación de la vida académica. Vargas (2005) concluye señalando que el proceso de composición de un artículo académico es el resultado de una intensa actividad intelectual con diversas operaciones cuyo resultado es hacer más eficaz el proceso de construcción del discurso escrito. También considera que la revisión entre pares contribuye a que el estudiante comprenda y desarrolle dicho proceso, pues el estudiante, al cooperar con otros, se hace más exigente con su propio trabajo de escritura.

Desde el mismo enfoque, Vargas (2013) realizó una tesis doctoral sobre la apropiación de las convenciones de la escritura académica y el proceso de incorporación en una nueva comunidad de discurso de estudiantes universitarios colombianos, a través de la implementación de dispositivos de escritura colaborativa como la práctica de la revisión entre iguales (PRI). Para ello, se informó sobre las historias de vida y de literacidad de los estudiantes que mostraron el proceso de constitución de la identidad docente de tres estudiantes de una universidad colombiana. El aporte de esta investigación, a partir de la implementación de la PRI, se centra en el desarrollo de un mayor grado de conciencia sobre las formas de escritura colaborativa y la dialogicidad en el aprendizaje de la escritura, el proceso de escritura, la revisión y la escritura como herramienta epistémica, aspectos decisivos para participar en las nuevas comunidades de discurso académicas. De igual forma, este trabajo ha contribuido a la reconstrucción del proceso de formación de la

identidad docente mediante la incorporación de las historias de vida y de las prácticas de literacidad escolares y extraescolares de los estudiantes.

2.2.3 Investigaciones realizadas desde los estudios de los géneros discursivos

Colmenares (2013) realizó un estudio con el que pretendió caracterizar, a través de una metodología de corte etnográfico, textos escritos de 25 estudiantes de un programa de licenciatura en términos de autoría, audiencia e interacción con otras voces. Para ello se propuso, en un curso de composición escrita, la elaboración de un proyecto de escritura personal (PEP) en el que cada estudiante construyera su propio texto escrito, atendiendo a los requerimientos propuestos por la investigación. Colmenares (2013) señala que en general la autoría, la audiencia y la interacción con otras voces aparecen en los textos analizados de forma incipiente, y propone incluirlas en las diferentes prácticas de escritura con el fin de “que nuestros estudiantes puedan construirse como sujetos desde la autoría para dirigirse a audiencias auténticas a la vez que interactúan con otras voces para establecer diálogos responsables en torno a los objetos de estudio que nos ocupan como profesionales de una disciplina” (Colmenares, 2013, p. 226).

Por otra parte, Murillo (2010), en su tesis doctoral, desarrolló una propuesta de intervención pedagógica en una universidad colombiana en torno a la enseñanza de los géneros académicos insertos en los aprendizajes de los contenidos disciplinares de una asignatura, partiendo del enfoque de los géneros discursivos y la teoría de la actividad. Para ello, mediante una investigación de carácter cualitativo, realiza un proceso de observación e intervención, en un aula universitaria, a fin de contribuir a un mejor

desarrollo de la capacidad escritora de los estudiantes universitarios en las distintas carreras. Tras el análisis de los datos recogidos a través del diario de campo, la observación, la entrevista y los textos producidos por los estudiantes, y después de la intervención pedagógica, Murillo (2010) concluye que los estudiantes, al ser capaces de apropiarse de los aprendizajes de la intervención pedagógica en relación con los contenidos temáticos de la asignatura, se están apropiando del conocimiento disciplinar en el sentido social, cultural y epistémico de la escritura.

Chois (2014) y Ochoa (2009) se han ocupado de la escritura en los programas de maestrías y doctorados, focalizando en los diversos problemas a los que se enfrentan los estudiantes al componer sus proyectos de tesis y sus tesis. Ambas autoras consideran que la elaboración de una tesis de maestría o doctorado presupone capacidades cognitivas, competencias y habilidades de comprensión, de interpretación y de producción de textos, que hacen falta favorecer desde la misma estructura curricular de estos programas. En efecto, como señala Ochoa (2009, p. 35) es necesario, “ofrecer una formación que le permita al futuro investigador adentrarse en los modos de decir y ver las cosas de una disciplina, en los énfasis que hace, en las estrategias que emplea para legitimar el conocimiento que produce, en las circunstancias sociales y comunicativas que condicionan los textos que produce”.

2.2.4 Estudios realizados desde el enfoque de la lingüística textual

Henao, Toro, Arcilla y Martínez (2008) presentan los resultados de una investigación realizada en la Universidad de Medellín que tuvo como propósito demostrar cómo los procesos permanentes de lectura y escritura contribuyen a lograr

mejores niveles de producción e interpretación textual en los estudiantes. Con la información recogida a través de las pruebas, su análisis y su comparación a lo largo del tiempo determinado por los investigadores, estos pudieron concluir que los estudiantes presentan dificultades en la comprensión lectora y la interpretación textual, así como en el seguimiento de los criterios de textualización que requiere un buen proceso de composición escrita. Tras este diagnóstico se propuso un curso de expresión escrita orientado desde la lingüística textual y desde el análisis crítico del discurso que, si bien no dieron respuesta a todos los problemas con los que los estudiantes ingresan a la universidad, sí lograron que se apropiaran de estrategias más adecuadas para producir e interpretar textos, pues se logró realizar un constante ejercicio de producción e interpretación textual en el aula.

Como hemos podido observar, el conjunto de investigaciones examinadas, que estudian la escritura en el contexto académico universitario, más que agotarse parece generar mayores y nuevas inquietudes y despertar un mayor interés por descubrir nuevos problemas, por atender nuevos sujetos en contextos diversos y por aportar propuestas, perspectivas teóricas, metodologías y herramientas que respondan de modo significativo a las múltiples preguntas sobre cómo lograr una mejor calidad en los procesos de escritura en la educación superior. De igual forma nos permite definir los aspectos que han sido examinados e indagar sobre aquellos que han escapado a la investigación.

2.3 CONTEXTO UNIVERSITARIO COLOMBIANO Y CURRÍCULO

Este apartado tiene como propósito presentar, desde el punto de vista normativo, la legislación que, sobre escritura académica, está vigente en las universidades colombianas. De este modo expondremos, de manera general, el marco legal que sustenta la Educación Superior en Colombia, a partir de la información contenida en algunos de los documentos normativos que describen las políticas, los planes y proyectos desarrollados en las universidades a nivel nacional. Entre estos documentos nos centraremos en los que más han influido en el sistema universitario colombiano en materia de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, en particular de la lengua escrita, y en las entidades que se han formado a su alrededor, coordinando e impulsando las diferentes prácticas de escritura en las comunidades universitarias.

2.3.1 Marco normativo de la Educación Superior en Colombia

El sistema de Educación Superior en Colombia está regulado por la Ley 30 de 1992, la cual fija los criterios y las condiciones de calidad de las instituciones y de sus programas académicos. A partir de su publicación, el currículo y la evaluación, el aseguramiento de la calidad y los mecanismos para alcanzarla han sido objeto de debate, reflexión e investigación en el contexto universitario colombiano y en las políticas educativas. En efecto, la Ley 30 de 1992 fija como uno de sus objetivos principales “prestar a la comunidad un servicio de calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución” (Colombia, 1992, p. 2) A este

respecto, es competencia de las instituciones de Educación Superior poner en práctica, adaptar y organizar todo lo necesario para dar cumplimiento a este objetivo, de acuerdo con el principio de autonomía que les otorga esta ley en su artículo 28, que

reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. (Colombia, 1992, p. 5)

Por otra parte, las nuevas expectativas educativas han requerido de la constitución de diversos organismos de asesoría, coordinación, inspección y vigilancia, vinculados al Ministerio de Educación Nacional (MEN), en torno a la búsqueda de la consolidación del sistema de Educación Superior y a su calidad. Entre estos podemos mencionar el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que vela de manera especial por la acreditación de alta calidad para programas e instituciones; el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (SACES), y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), antes llamado Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior. Este último se ocupa, entre una diversidad de funciones, del servicio de evaluación de la educación colombiana en todos los niveles. Con relación a la Educación Superior, el ICFES es quien prepara y aplica los exámenes para el ingreso a los programas de pregrado y obtener el título respectivo.

Diversas organizaciones y asociaciones, de carácter académico, también se encargan de promover los principios de calidad académica mediante la coordinación

de proyectos y programas enfocados a la investigación y al desarrollo de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos que se propone la Educación Superior. Tal es el caso de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) que ha influido notablemente en las instancias gubernamentales y en las instituciones, impulsando diferentes programas, proyectos, talleres y encuentros para beneficiar dicho desarrollo.

Ahora bien, con respecto al desarrollo de la competencia escrita en las instituciones universitarias, cabe destacar aquellas entidades que desde hace algunos años trabajan para responder a las necesidades que surgen en las aulas universitarias en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, necesidades que se han descubierto tras examinar a los estudiantes en estas prácticas. Son de destacar la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje, asociada a la cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, en la que participan docentes de todas las regiones del país; y, asociada a ASCUN, la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES) que pretende impulsar la adopción de las políticas institucionales por parte de las instituciones universitarias, orientadas a la formación académica desde las prácticas de lectura y escritura. La participación de las distintas universidades en estas redes ha conseguido que en los diferentes encuentros, congresos y seminarios realizados a nivel nacional e internacional, la escritura universitaria haya sido tema de diálogo y reflexión, suscitando nuevas investigaciones (Noguera Calderón et al., 2006; González Pinzón & Vega, 2013; REEDLES/ASCUN, 2013)

2.3.2 Políticas educativas y escritura en la Educación Superior

Para garantizar la calidad del sistema educativo colombiano, el MEN, con el apoyo de los organismos antes citados, pretende que todos los niveles de enseñanza se articulen alrededor del desarrollo de un conjunto de competencias básicas, ciudadanas y laborales que se ajusten a las características y necesidades del contexto social y cultural del país. En este sentido, considerando de nuevo el planteamiento de los objetivos principales fijados por la Ley 30 de 1992, y que de un modo u otro estén relacionados con la lectura y la escritura, se pueden destacar los siguientes:

- a. Profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- b. Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país. (Colombia, 1992, p. 1)

En este marco, se puede reconocer cómo las prácticas de escritura y su enseñanza están latentes y forman parte, junto con otras acciones, del conjunto de disposiciones, medios y procesos planteados por la Ley 30 de 1992 a favor de la formación integral de los estudiantes de Educación Superior. De la misma manera, también forman parte de las propuestas curriculares y acciones de mejoramiento llevadas a cabo por las mismas instituciones universitarias.

Como parte de los referentes comunes antes mencionados, la escritura está incluida en la formulación de las cuatro competencias genéricas para la Educación Superior, resultado de las reflexiones del colectivo académico convocado por el MEN. Así, se formularon “cuatro competencias genéricas para la educación superior:

Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua internacional; Pensamiento Matemático; Ciudadanía; y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 1). La competencia comunicativa o comunicación en lengua materna y otra lengua internacional concibe el desarrollo de la escritura como una competencia transversal en la medida en que es una condición para el aprendizaje en cualquier área. También la entiende como una competencia para la vida “porque permite la autonomía y la autorregulación del proceso de aprendizaje, las relaciones sociales e interpersonales y la comunicación” (Peña, 2008, p. 8).

Es de subrayar la notable relevancia que ha adquirido, en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, el desarrollo de la competencia escrita. En la educación superior el desarrollo de la escritura académica genera desafíos cada vez más apremiantes, dado su carácter ineludible en la formación de todo estudiante universitario. Precisamente, el MEN orienta sus propuestas al tema de cómo dar respuesta a estos desafíos, en la medida en que entiende que la escritura académica en la universidad “constituye una herramienta intelectual que ayuda a revisar las ideas, explorar variantes y tomar distancia frente al pensamiento para mejorarlo y actualizarlo, asumiéndolo así de manera crítica” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 8).

Así pues, es competencia de las instituciones garantizar el cumplimiento de estas expectativas específicas de calidad, privilegiando la escritura académica sobre otras formas de discurso en el interior de las aulas de clase, puesto que, como lo manifiesta Peña Borrero, “las exigencias propias de la escritura científica obligan al estudiante a pensar de una manera mucho más rigurosa y escribir de acuerdo con la

estructura discursiva y las convenciones propias de los géneros académicos” (2008, p. 3).

Con respecto a la producción de los diversos géneros de escritura académica por parte de los estudiantes universitarios, las políticas institucionales han dado lugar a la tarea de pensar y dar forma a una enseñanza que escape al “enfoque asignaturista” (REEDLES/ASCUN, 2013, p. 26) y que haga partícipes a los docentes y programas de los diferentes campos del saber. Se entiende entonces que la formación de la competencia escrita en la universidad deba asumirse “no como una actividad colateral independiente de las disciplinas del conocimiento, sino como un componente constitutivo de ellas” (Peña, 2008, p. 8). En este orden de ideas, las orientaciones del MEN, con respecto a la proceso de escritura de los distintos géneros académicos, responden al proceso de escritura de los textos que forman parte del contexto académico y profesional de cada programa (REEDLES/ASCUN, 2013), ampliando el reducido y convencional número de textos que producen los estudiantes en las aulas habitualmente.

2.3.3 El lugar de la escritura en el currículo universitario

Como se ha expuesto anteriormente, de acuerdo con su principio de autonomía, corresponde a las diferentes universidades adoptar y adaptar en sus currículos las políticas educativas propuestas por el MEN para favorecer el desarrollo de las cuatro competencias básicas en sus estudiantes, independientemente del programa que estos cursen. Con relación al desarrollo de la competencia escrita de los estudiantes, las propuestas que han surgido a nivel institucional se fundamentan en la convicción de

que las prácticas de escritura académica que se realizan durante los años de Educación Básica y Media no están en consonancia con aquellas que se desarrollan en el contexto de la Educación Superior y, por tanto, no deberían considerarse como prácticas adquiridas. En este sentido, Peña Borrero (2008) sostiene que

el ingreso del estudiante a la universidad supone una adaptación a nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento. [...] la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, constituidas no solo por un corpus de conceptos y modelos metodológicos, sino también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir, y sin las cuales un estudiante quedaría desarmado para entrar a formar parte de la cultura académica. (p. 2)

Por su parte, M. Pérez y Rincón (2013), partiendo de las investigaciones realizadas alrededor de las prácticas de lectura y escritura en diferentes universidades colombianas, manifiestan que “gran parte de los estudiantes que ingresan a la universidad colombiana llegan con debilidades en sus competencias lectoras y escriturales básicas y sin las herramientas necesarias para ingresar a la vida académica de la Educación Superior” (M. Pérez & Rincón, 2013, p. 278). Estas afirmaciones suponen para las universidades la responsabilidad de definir los criterios, objetivos y contenidos del currículo y de los planes de estudio para proporcionar, tanto a los estudiantes que ingresan como a los que egresan, las herramientas necesarias para desempeñarse de manera competente, en materia de escritura, en los diferentes contextos académicos y profesionales.

En este sentido, el esfuerzo de las universidades por configurar sus currículos y planes de estudio con las políticas educativas, asociadas al desarrollo de la

competencia comunicativa, ha dado paso al surgimiento de significativas propuestas, encaminadas a favorecer cada vez más los procesos de escritura académica.

Una de las formas en las que se han materializado estas propuestas e iniciativas es la creación de los centros de escritura en varias universidades del país, iniciativa tomada del contexto académico estadounidense para mejorar los procesos de escritura de los estudiantes a través de tutorías gratuitas (Molina, 2012, 2014). Estos espacios académicos, implementados y sustentados por recursos materiales y humanos de las mismas universidades, tienen como objetivo fortalecer y fomentar las habilidades de escritura académica de los estudiantes, mediante tutorías individuales o colectivas entre pares, sobre los textos que los mismos estudiantes realizan para sus diferentes asignaturas. Como hace notar Molina (2014), “a diferencia de los cursos tradicionales de escritura de la universidad, el enfoque de los centros de escritura no es la corrección de los problemas textuales; las tutorías de escritura se fundamentan en las habilidades intelectuales y personales que el escritor pone en juego cuando escribe” (p. 23). De esta forma, los centros de escritura prestan un servicio a todos los estudiantes sin distinción de programa o curso académico, en el cual los tutores “hacen parte de disciplinas que no son necesariamente las mismas de los escritores” (Molina, 2014, p. 25).

Por otra parte, diferentes universidades han propiciado la aplicación de múltiples iniciativas curriculares, orientadas al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura académica en sus estudiantes, que representan importantes alternativas de solución y han impulsado la investigación en torno al tema de las prácticas de la escritura académica a nivel nacional.

Algunas de estas propuestas son recogidas por REDLEES/ASCUN, entre estas se pueden mencionar los cursos iniciales y seminarios permanentes de comprensión y producción de textos dirigidos a estudiantes de distintos programas; seminarios y talleres de carácter optativo sobre la lectura y la escritura en la educación superior y las estrategias para abordarlas; talleres de escritura académica para estudiantes de posgrado; producción semestral de artículos académicos de docentes y directivos sobre lectura y escritura; trabajos interdisciplinarios entre asignaturas de lengua y cursos de otras disciplinas, en los cuales participan estudiantes y docentes; entre otros (REEDLES/ASCUN, 2013, p. 39).

En definitiva, como ya se ha mencionado, es dominio de cada institución favorecer y potenciar las prácticas de escritura académica tanto en los estudiantes como en los docentes, además de emprender estrategias y proyectos que respondan al desarrollo de la competencia comunicativa que pretenden las políticas educativas a nivel nacional. De acuerdo con REDLEES/ASCUN (2013) se pueden observar varias iniciativas que

que demuestran que no hay vías únicas y que la naturaleza de cada institución es una fortaleza a la hora de desplegar la creatividad hacia la búsqueda seria de soluciones [de cara a alcanzar] una política institucional transversal, producto de procesos de investigación, entendida como un conjunto de dispositivos pedagógicos diferenciados, curriculares y extracurriculares y de formación que involucre tanto a directivos, docentes y estudiantes. (p. 34)

Capítulo 3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

En este capítulo se presentan los elementos centrales de la metodología empleada en este trabajo de investigación. En primer lugar, se expone el planteamiento de los objetivos y las preguntas de investigación; a continuación se explica el enfoque metodológico que sustenta este trabajo y se mencionan las características de los métodos empleados en la recogida de datos, su tratamiento y análisis. De igual forma, exponemos las características de la muestra de estudiantes participantes en el estudio y el contexto en el que se encuadra.

3.1 OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En el marco del modelo cognitivo de escritura en el que se inscribe esta tesis, (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996) con el desarrollo de esta investigación nos proponemos los siguientes objetivos:

- Identificar y caracterizar los procesos de planificación textual que desarrollan los estudiantes universitarios colombianos, en la escritura de sus trabajos académicos, en el marco de sus entornos disciplinarios. Este objetivo está dirigido al conocimiento de las diferentes operaciones y tareas de planificación que conocen y activan de forma estratégica los estudiantes universitarios, tras recibir una consigna de escritura por parte de sus profesores, en sus diferentes asignaturas.
- Analizar las operaciones y estrategias de planificación textual que emplean los estudiantes en el proceso de redacción de sus trabajos académicos. Este objetivo se orienta a evidenciar la manera en que se concretan las diferentes operaciones de planificación, empleadas por los estudiantes, y cómo se ejecutan estas en las

diferentes situaciones de escritura que desarrollan en sus diferentes contextos disciplinarios.

- Presentar una propuesta didáctica de mejora que oriente el proceso de construcción de diferentes géneros académicos, mediante el desarrollo de procesos de planificación textual. En este sentido se intenta ponderar la funcionalidad de las diferentes operaciones de planificación textual en la construcción de textos que estén más ajustados a las exigencias propias de la escritura académica universitaria. Así, nuestra propuesta pretende ayudar a pensar en el conjunto de estrategias y operaciones de planificación necesarias para afrontar la escritura de textos de una forma más reflexiva, integrando el planteamiento de objetivos, la gestión de los conocimientos previos sobre el tema que se va a escribir, la búsqueda y consulta de fuentes y recuperación de información, la generación, registro y organización de las ideas, la representación de los lectores potenciales, de la situación retórica y de las posibles dificultades.

Para desarrollar los objetivos propuestos (identificar, caracterizar, analizar, proponer) nos hemos planteado las siguientes preguntas:

- ✓ Con respecto a las prácticas de escritura en la universidad: ¿Qué se entiende por escritura académica? ¿Cómo conciben los estudiantes la idea de trabajo académico y cómo lo construyen?
- ✓ Con respecto a las prácticas de planificación textual: ¿Los estudiantes conocen y activan el proceso de planificación textual? ¿Cuáles son las operaciones de planificación textual que desarrollan los estudiantes en la escritura de sus trabajos académicos? ¿Cómo se concretan las diferentes operaciones de

planificación empleadas por los estudiantes en sus diferentes contextos disciplinares? ¿Qué dificultades encuentran en la realización del proceso de planificación? ¿Qué procedimientos y estrategias empleadas por los estudiantes se asemejan a las prácticas de planificación de la escritura?

3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Con el fin de dar respuesta a nuestras preguntas de investigación y de alcanzar los objetivos planteados, en este trabajo de tesis optamos por un diseño de investigación de carácter descriptivo y explicativo que nos permitiera acercarnos a las características de los procesos de planificación textual empleados por los estudiantes universitarios en la escritura de sus textos, analizar las estrategias y habilidades concretas en que se manifiestan y observar cómo se ajustan estas a las exigencias de las diversas tareas de escritura académica.

En este sentido, acordamos seguir un enfoque metodológico mixto, a fin de obtener una imagen más completa del objeto sobre el cual indagamos. Este enfoque se caracteriza por articular procedimientos para la recolección y el análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo de modo que ambos tipos “conserven sus estructuras y procedimientos originales” (Baptista, Fernández, & Hernández, 2010, p. 546).

En términos generales, el enfoque mixto se caracteriza por combinar procedimientos cuantitativos y cualitativos de modo que los unos confirmen los descubrimientos de los otros, que los unos sirvan como punto de partida para los otros o que los enfoques se complementen para explorar distintos aspectos de la misma pregunta (Pole, 2009).

Desde esta perspectiva, para Sánchez (2015) el enfoque mixto no se basa tanto en la independencia como en la complementariedad. Es así como opera cuando, por ejemplo, se emplea un grupo de discusión para complementar los datos recabados de un cuestionario o cuando se realiza una encuesta para generalizar los resultados obtenidos en un grupo de discusión. Así pues, dependiendo del objetivo que se pretenda alcanzar, el enfoque mixto implica modelos generales de diseños que articulan métodos cuantitativos y cualitativos en cada trabajo en particular.

En esta investigación recurrimos al diseño explicativo secuencial que, de acuerdo con Baptista, Fernández y Hernández (2010), se caracteriza por presentar una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra etapa en la que se recopilan y evalúan datos cualitativos para, finalmente, dar paso a la interpretación y confrontación de ambos análisis. Así, un objetivo de este diseño es emplear los resultados cualitativos para auxiliar la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales.

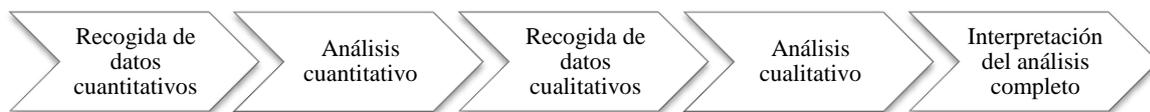


Figura 4. Esquema del diseño explicativo secuencial (adaptado de Baptista et al., 2010)

Ahora bien, aunque son ya bastante conocidas, cabe destacar algunas de las características más importantes que configuran los enfoques cuantitativo y cualitativo, en función de los instrumentos y técnicas empleadas en la fase de recolección de datos y de sus procedimientos de análisis.

3.2.1 Diseños cuantitativo y cualitativo de la investigación

Como hemos mencionado anteriormente, consideramos que la integración del enfoque cuantitativo y cualitativo era el diseño más adecuado para responder del modo más enriquecedor posible a las preguntas que guían nuestro estudio. Por una parte, entendemos los estudios cuantitativos como un conjunto de procesos, basados en la medición, que se emplean para estudiar y conocer las variables de interés de un determinado contexto. Este enfoque mide las variables de investigación, analiza las mediciones obtenidas, empleando métodos de análisis estadísticos (descriptivo e inferencial) y establece una serie de conclusiones respecto a las hipótesis de partida (Baptista et al., 2010; Hueso & Cascant, 2012).

Por otro lado, de acuerdo con Baptista et al. (2010) y García, Gil y Rodríguez (1999), la metodología cualitativa no intenta medir numéricamente ni lograr el control sobre los fenómenos estudiados, por el contrario estudia la realidad en su contexto natural y centra su indagación en tratar de recuperar las experiencias, los pensamientos, las concepciones, etc., contenidas en el lenguaje de los participantes de la investigación, ya sea a nivel de individuos, grupos o colectividades. Para ello se vale de un amplio material, entre los que podemos mencionar “las experiencias personales, las historias de vida, las observaciones, los textos históricos, las imágenes, los sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (García et al., 1999, p. 32).

De acuerdo con lo anterior, podemos señalar que ambos enfoques permiten un acercamiento para conocer aspectos distintos de la realidad circundante y conocerlos

de diferentes formas, dependiendo del interés en qué es lo que se quiere conocer y por qué se quiere conocer (Monje, 2011).

Ahora bien, en cuanto a las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos y respecto a los procedimientos de análisis, cada enfoque implica determinadas formas de acción para aproximarse a la realidad estudiada, en función de la naturaleza de los objetos de estudio, las situaciones sociales y las preguntas que se plantea el investigador. A continuación podemos apreciar algunos de estos aspectos.

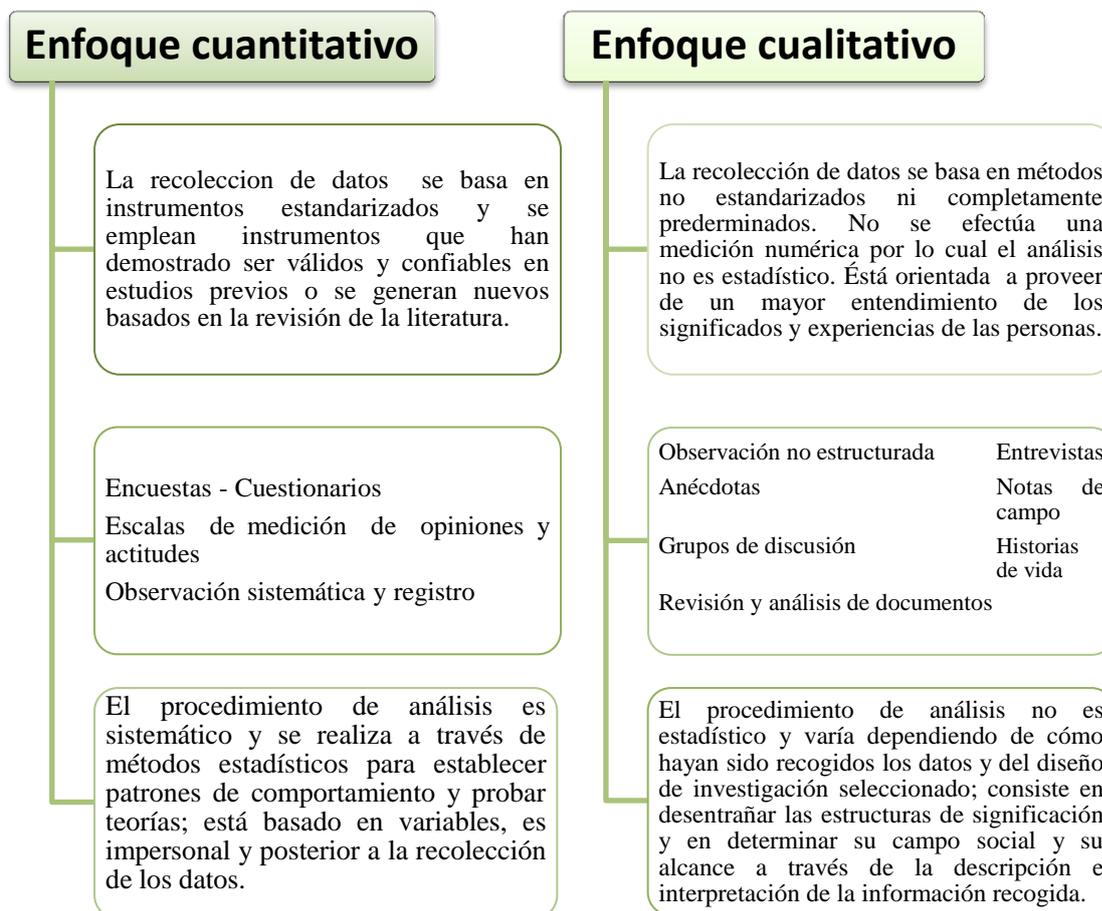


Figura 5. Procedimientos de recogida y análisis de datos de los enfoques cualitativos y cuantitativos (Baptista et al., 2010; García et al., 1999)

Cabe subrayar que, aun empleando técnicas de recolección de datos de carácter cuantitativo (como las encuestas) y técnicas de análisis cuantitativo (estadística descriptiva e inferencial), las variables estudiadas pueden ser tanto cuantitativas como cualitativas, así como las técnicas de análisis cuantitativo pueden ser empleadas para analizar información obtenida mediante técnicas cualitativas como las entrevistas abiertas (Hueso & Cascant, 2012). Los dos métodos ofrecen elementos importantes, tienen límites y tienen posibilidades. Aunque cada uno cumple su papel, es evidente que se complementan en el conocimiento, explicación y comprensión de la realidad circundante (Monje, 2011).

3.3 PARTICIPANTES Y CONTEXTO DE RECOGIDA DE DATOS

Los participantes implicados en este estudio son estudiantes provenientes de diferentes programas adscritos a 5 universidades colombianas¹, a las cuales llegamos a través de varios académicos conocidos en dichas instituciones quienes, tras contactarlos y explicarles los objetivos de la investigación, accedieron a colaborar, invitando a sus estudiantes a participar en la investigación.

Así, empleamos un muestreo no probabilístico, de tal modo que el criterio de selección de la muestra obedeció, principalmente, a que los estudiantes participantes estuvieran matriculados en una carrera universitaria, puesto que nos interesaba indagar sobre las prácticas de planificación textual que desarrollan los estudiantes en la escritura de sus trabajos académicos, independientemente del campo disciplinar. Cabe reiterar que el sentido que se le otorga en este trabajo a los trabajos académicos está

¹ Nos referiremos a las universidades participantes como Universidad 1, Universidad 2... y Universidad 5.

asociado a un modo frecuente de evaluación del proceso de formación académica de los estudiantes en las diferentes disciplinas.

Tabla 1. *Universidades, programas y número de estudiantes participantes*

UNIVERSIDAD	CARACTERÍSTICAS GENERALES	PROGRAMAS PARTICIPANTES	No. estudiantes
Universidad 1	De carácter privado, con diferentes sedes en todo el país y diferentes programas de modalidad presencial y a distancia.	Arquitectura, Ingeniería Mecánica	82
Universidad 2	De carácter privado y con diferentes programas de modalidad presencial	Admón. de empresas, Arquitectura, Arte, Biología, Ciencias Políticas, Contaduría Internacional, Derecho, Diseño, Economía, Estudios Dirigidos, Física, Geociencias, Ingeniería Ambiental, I. Biomédica, Civil, I. de Sistemas, I. Eléctrica, I. Electrónica, I. Industrial, I. Mecánica, I. Química, Lenguas y Cultura, Literatura, Matemáticas, Medicina, Psicología.	69
Universidad 3	De carácter privado, con diferentes sedes y diferentes programas de modalidad presencial y a distancia.	Filosofía	28
Universidad 4	De carácter privado y con diferentes programas de modalidad presencial.	Ingeniería de Sistemas	23
Universidad 5	De carácter privado, con diferentes sedes y con diferentes programas de modalidad presencial.	Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica	15

De esta forma y como se puede observar en la tabla anterior, finalmente logramos extraer datos de estudiantes de diversos programas del campo de las Ciencias Exactas y de la Salud y del campo de las Artes y las Ciencias Humanas y Sociales, matriculados desde 1° hasta 10° semestre. Aunque la mayor participación se consiguió entre estudiantes del área de las Ciencias Exactas, esto no constituyó un obstáculo para dar respuesta a los objetivos de nuestra tesis.

Cabe subrayar que según el diseño y tipo de muestra por los que optamos en esta investigación, nos propusimos reunir, mediante la aplicación de la encuesta, el mayor número de estudiantes participantes posible y luego extraer de esta muestra una más reducida para el desarrollo de los grupos de discusión, con el fin de que la aplicación del segundo instrumento complementara y reforzara los datos recopilados en la encuesta. La muestra final fue de 217 estudiantes que contestaron a la encuesta y un total de 79 estudiantes que, tras la aplicación de la encuesta, accedieron a participar en los grupos de discusión de modo voluntario.

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el diseño de investigación seleccionado para nuestro estudio, convenimos emplear las técnicas más apropiadas del método cuantitativo y cualitativo, pensando en el tipo de datos que necesitábamos para dar respuesta lo mejor posible a nuestras preguntas de investigación. Así pues, optamos por el diseño y aplicación de una encuesta y un grupo de discusión, instrumentos que se construyeron a partir de diversas fuentes, entre las que podemos señalar, por un lado, los planteamientos

teóricos de Flower y Hayes (1981), Hayes (1996) y Flower et al. (1989), y las propuestas teórico-prácticas de Cassany (1999, 2006) sobre la enseñanza de la composición escrita, a las que hemos hecho referencia en el marco teórico. Por otro lado, también recurrimos a algunos modelos de instrumentos propuestos o aplicados en otras investigaciones que indagaban sobre escritura universitaria (Avilán, 2004; Capomagi, 2013; Chirinos, 2012; Jarpa, 2013; Ortega, Guzmán, & Rodríguez, 2014; M. Pérez & Rincón, 2013).

3.4.1 Diseño y aplicación de la encuesta

De acuerdo con Hueso y Casant (2012), la herramienta más frecuente en la recolección de datos cuantitativos es la encuesta que, a través de un cuestionario estructurado o conjunto de preguntas, pretende obtener información sobre una población a partir de una muestra. Los encuestados han de marcar de entre unas opciones de respuesta limitadas la que consideren más acertada y, habitualmente, no tienen opción a expresar con sus palabras lo que piensan sobre el tema sobre el que son preguntados.

Desde esta perspectiva, diseñamos y construimos un primer cuestionario que giraba en torno a los procesos de planificación textual desarrollados por estudiantes universitarios en la escritura de los Informes Finales de Grado, género textual que han de realizar y presentar los estudiantes universitarios colombianos como requisito para obtener el título universitario.

Este primer cuestionario constaba de 26 preguntas divididas en 2 secciones. Una indagaba sobre el conocimiento que tenían los estudiantes sobre el proceso de

planificación textual aplicado a la escritura de cualquier tipo de texto y estaba conformada por 7 preguntas. La otra sección estaba dedicada de modo más específico al género Informe Final de Grado, conformada por 19 preguntas distribuidas en apartados de acuerdo con los subprocesos de planificación sobre los cuales queríamos indagar, a saber: la génesis y organización de ideas; los objetivos y la audiencia y la organización del contenido.

A fin de mejorar y perfeccionar el instrumento diseñado, esta encuesta se aplicó primero, a modo de prueba, a 40 estudiantes de Magisterio de la Universidad de Lleida, con el fin de comprobar si las preguntas formuladas en el cuestionario eran comprensibles para los estudiantes, si el tiempo requerido para su resolución era el adecuado y si respondían a los objetivos planteados para este instrumento.

Tras revisar las respuestas de los estudiantes y rectificar la redacción de algunas preguntas, la encuesta fue enviada a 3 profesores de la Universidad 3, con los que nos pusimos en contacto, a fin de que, a través de un formulario en línea, fuera aplicada con estudiantes que estuvieran en la etapa inicial de la redacción del Informe Final de Grado y que accedieran a participar en la investigación de modo voluntario.

Las características de la muestra solicitada restringieron la participación de los estudiantes, de tal modo que no obtuvimos una muestra significativa en varios meses de espera. En consecuencia, atendiendo a que los objetivos de nuestra investigación se dirigían a la escritura académica universitaria y teniendo en cuenta el criterio de expertos en el diseño de encuestas para obtener datos como los que queríamos alcanzar, optamos por modificar el género elegido inicialmente e indagar por los

procesos de planificación textual que desarrollan los estudiantes universitarios en la escritura de sus trabajos académicos en el marco de sus disciplinas.

Así pues, se vio necesario replantear algunas cuestiones para poder alcanzar los objetivos de nuestra investigación. Con este replanteamiento, rediseñamos la encuesta y construimos un cuestionario que consideramos ya definitivo. Gracias a los nuevos contactos en las cinco universidades descritas en el apartado 3.3, esta encuesta (Anexo 1) fue enviada y aplicada, a través de un sitio web mediante un formulario en línea, a 217 estudiantes de diferentes programas, entre noviembre de 2016 y junio de 2017, que se cumplimentó de manera voluntaria y anónima. Los profesores colaboradores informaron a los estudiantes sobre la finalidad de la encuesta y sobre el tiempo del que disponían. Algunos emplearon tiempo de clase para responder y otros enviaron la invitación a participar, dando margen a que los estudiantes contestaran en cualquier momento.

Tabla 2. *Diseño de la encuesta*

ESTRUCTURA DE LA ENCUESTA	No. preguntas
Información general (personal / académica)	6
Sobre el concepto de planificación y prácticas de planificación	8
1. Generación de ideas	3
2. Selección y organización de ideas	6
3. Objetivos	3
4. Audiencia	4
5. Conocimientos sobre el género textual	2
TOTAL DE PREGUNTAS	32

Como se muestra en la tabla 2, la encuesta contaba con una información inicial sobre el objetivo de su aplicación y las instrucciones a tener en cuenta y estuvo conformada por 32 preguntas que, tras las 6 primeras de información general sobre los participantes, planteaban una determinada situación de planificación textual, asociadas a la escritura de los trabajos académicos, seguidas por varias opciones que señalaban diversas actuaciones, de entre las cuales los estudiantes debían elegir una o varias opciones de respuesta. Estas preguntas fueron en total 26, 11 de opción múltiple con múltiple respuesta (hasta 9 opciones de respuesta) y 15 de opción múltiple con única respuesta (hasta 5 opciones de respuesta). De los 217 estudiantes participantes se extrajo la muestra para la realización de los grupos de discusión a los que nos referimos a continuación.

3.4.2 Diseño y aplicación del grupo de discusión

Como hemos mencionado, tras la aplicación de la encuesta solicitamos a los estudiantes la participación voluntaria en un grupo de discusión con el propósito de complementar y reforzar la información proporcionada por los estudiantes en la encuesta. La elección de este instrumento viene motivada por la intención de desentrañar información de los estudiantes sobre sus prácticas de planificación textual, de forma retrospectiva, de tal modo que pudieran verbalizar las estrategias, procedimientos y operaciones que emplean en la escritura de sus trabajos académicos, así como sus dificultades.

Los grupos de discusión se definen como una técnica que reúne un grupo de entre 4 y 12 participantes de características homogéneas para debatir, durante un

tiempo determinado, sobre un tema propuesto por el investigador, de manera que “los datos producidos consisten en distintos discursos de grupo, que representan diferentes posiciones respecto al tema estudiado” (Gil, García, & Rodríguez, 1994, p. 185). En este sentido y con relación al diseño metodológico elegido, los grupos de discusión se pueden considerar como una fuente de datos esencialmente cualitativos. Estos datos se expresan de forma verbal y en la mayoría de las veces son registrados mediante técnicas de grabación para luego ser transcritas (Gil et al., 1994; Monje, 2011).

Para la aplicación de los grupos de discusión se preparó un guion de 9 preguntas (Anexo 2) que se subdividían a su vez en 2 o 3 más, reproducidas a partir de las preguntas contenidas en la encuesta. El fin era que los estudiantes, habiendo contestado la encuesta, pudieran expresar sus apreciaciones acerca de la importancia de emplear procesos de planificación, la forma en que se concretaban y manifestar con su propio discurso el porqué de sus actuaciones ante las prácticas de escritura de sus trabajos académicos con relación a las prácticas de planificación. Por esta razón, procuramos que las preguntas fueran formuladas de manera similar a las que los estudiantes habían contestado en la encuesta.

Así, se plantearon varias cuestiones asociadas con determinadas operaciones de planificación textual que dieron luz al proceso de análisis:

- Génesis de ideas: concebir ideas necesarias para producir un texto.
- Registro de ideas: dar forma gráfica a las ideas concebidas.
- Selección y organización de ideas: dar un sentido a las ideas y adaptarlas a la situación retórica, ordenar el texto y jerarquizar la información.

- Planteamiento de objetivos: definir los propósitos que van a guiar la elaboración del texto.
- Representación de la audiencia: formarse un concepto de los lectores potenciales para quienes se escribe y de sus necesidades.
- Consulta de fuentes: información de diversa naturaleza relacionada con el tema de escritura que aporta a la construcción del contenido del texto.
- Formato y estructura del género: conjunto de características específicas de la producción discursiva de un texto que permiten la distinción con otros textos.
- Sobre la planificación: conjunto de operaciones y estrategias que se desarrollan, de forma mental o gráfica, en orden a elaborar la configuración del texto que se va a escribir y a tomar decisiones sobre él.

El guion del grupo de discusión para introducir y reconducir la discusión exploraba los mismos procesos de planificación que se indagaron a través de la encuesta, aunque añadimos preguntas sobre el empleo de fuentes y el registro de ideas muy en relación con los demás procesos. Este guion fue empleado por los profesores colaboradores, con quienes mantuvimos contacto frecuente durante los meses de recogida de datos y quienes se involucraron de modo activo y participativo con la investigación.

De esta forma, se llevaron a cabo 8 grupos de discusión, entre noviembre de 2016 y junio de 2017, con un total 79 estudiantes, que participaron voluntariamente, adscritos a varios programas de las mismas universidades contactadas para responder a la encuesta. En cada grupo participaron entre 4 y 20 estudiantes de distintos semestres: de nuevo ingreso (2º y 3º semestre), de cursos avanzados (5º y 6º semestre) y de

aquellos que están pronto a finalizar la carrera (9° y 10° semestre). Cada una de las sesiones fue grabada en formato audio, previo consentimiento de los estudiantes participantes y todas las grabaciones fueron remitidas por correo electrónico. Tras el proceso de transcripción, para el análisis fueron seleccionados solo 6 grupos, con un total de 39 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3. *Estudiantes participantes en los grupos de discusión*

GRUPOS DE DISCUSIÓN	No. ESTUDIANTES	SEMESTRE
GRUPO 1	9	9°, 10°
GRUPO 2	4	2°, 3°
GRUPO 3	7	6°
GRUPO 4	9	6°
GRUPO 5	4	2°
GRUPO 6	6	5°

3.4.3 Criterios de validez

Para lograr la validez de los instrumentos antes mencionados se recurrió a la opinión de investigadores expertos ajenos a la investigación, quienes determinaron la validez del contenido, es decir, la relevancia de las preguntas y su representatividad con respecto al proceso de planificación textual, esto tanto de la encuesta como del guion para los grupos de discusión. Asimismo, consideramos conveniente la aplicación de una prueba para determinar la pertinencia del instrumento diseñado y se contempló el contenido de otros instrumentos empleados para fines similares.

3.5 PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

De acuerdo con el método secuencial empleado en este trabajo de tesis, el tratamiento y análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo de modo independiente, con procedimientos específicos para cada instrumento, primero el análisis de la encuesta y luego el de los grupos de discusión. Para el proceso de análisis de ambos instrumentos se han seguido los siguientes pasos, constituidos a su vez por operaciones más específicas:

1. Reducción y disposición de los datos
2. Transformación de los datos
3. Interpretación y discusión de los datos
4. Conclusiones

3.5.1 Procedimiento de análisis de los datos obtenidos en la encuesta

Para llevar a cabo el análisis de las 217 encuestas recibidas, se realizó un vaciado de todos los cuestionarios en una matriz de datos de Excel que permitió, primero, visualizar la información en su conjunto y luego ordenar y resumir los datos obtenidos para proceder al análisis de los resultados.

Así, mediante las herramientas del programa Excel, que consideramos suficientes para el tratamiento y análisis de los datos en función de los objetivos propuestos, calculamos porcentajes, distribuimos frecuencias y extrajimos datos representativos de cada pregunta, que para su mejor visualización, dependiendo del

planteamiento de cada una de las variables, se organizaron a través de tablas y gráficos.

Tras estos procedimientos se realizó un análisis descriptivo e interpretativo de cada una de las variables del cuestionario, de acuerdo con los valores calculados, que nos permitió identificar y caracterizar las tendencias más relevantes que sugieren estos valores con relación a las tareas de planificación textual que desarrollan los estudiantes en la escritura de sus trabajos académicos, en el marco de sus disciplinas. De esta forma, para la presentación de los datos optamos por exponer los resultados de cada una de las preguntas, mostrando los valores más relevantes y los significados que nos sugerían los mismos.

3.5.2 Procedimiento de análisis de los datos obtenidos en los grupos de discusión

Para llevar a cabo el análisis de los grupos de discusión el primer paso que dimos fue la transcripción de cada una de las 8 grabaciones realizadas, atendiendo solo a la normativa ortográfica y los signos de puntuación de acuerdo con las necesidades propias de la transcripción. Para ello empleamos algunos signos que ayudaran a una mejor lectura de las discusiones realizadas, como se detalla a continuación:

- ¿? Entonación interrogativa
- ¡! Entonación exclamativa
- (xxx) Fragmento incomprensible
- (...) Fragmento que no se considera relevante

INTERJECCIONES

➤ *Eh* - El hablante busca la palabra adecuada

En estas transcripciones no aparecen ni el nombre ni el apellido de ningún informante. Para identificar el turno de palabra se asignó un número a cada estudiante, de tal modo que aparecen como *E1*, *E2*, etc., según el número de participantes. Cabe señalar que numerar a cada estudiante no fue tarea fácil, puesto que hubo voces que no se reconocían fácilmente o se confundían con las de sus compañeros, dificultad que pudimos salvar gracias a la ayuda de los moderadores de cada sesión y tras escuchar las grabación repetidas veces. Asimismo, es necesario subrayar que no hemos considerado aspectos suprasegmentales o cuestiones fonéticas de los informantes, puesto que el objeto de análisis de esta investigación no es la conversación.

La audición y transcripción de los grupos nos permitió seleccionar, finalmente, solo 6 de los 8 grupos realizados (Anexo 3), pues las intervenciones de los integrantes de los grupos seleccionados contenían una mayor riqueza de temas y una mayor claridad en su exposición.

Para facilitar el análisis y la posterior interpretación de los datos, se ha dividido el discurso de los estudiantes en una serie de categorías de análisis que se corresponden con las operaciones que tienen lugar en el proceso de planificación textual de sus trabajos académicos, sobre las cuales pretendíamos indagar, y a las que hemos asignado un código para identificarlas en las transcripciones, distribuirlas y extraerlas a un nuevo documento.

Es preciso señalar que las unidades de análisis no coinciden con las intervenciones individuales de los estudiantes. En efecto, varias intervenciones hacen

referencia a una misma categoría de análisis y una categoría puede reunir varias operaciones y estrategias más específicas.

Tabla 4. *Categorías de análisis para los grupos de discusión*

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CÓDIGOS
✓ Génesis de ideas	C1
✓ Registro de ideas	C2
✓ Selección y organización de ideas	C3
✓ Objetivos	C4
✓ Audiencia	C5
✓ Fuentes	C6
✓ Formato y estructura del género	C7
✓ Sobre la planificación	C8

Tras repetidas lecturas y la obtención de un nuevo documento (Anexo 4) con la distribución de comentarios respecto a cada una de las categorías, se procedió al análisis descriptivo interpretativo, no estadístico, de las discusiones a la luz del marco teórico y las definiciones de cada una de las operaciones de planificación, que nos ha permitido cumplir con el objetivo propuesto y responder a las preguntas iniciales de investigación. La presentación de los resultados se realizó de acuerdo con cada una de las dimensiones o categorías de análisis previsto.

Capítulo 4. ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados y el análisis de los datos obtenidos a través de la encuesta y los grupos de discusión aplicados a los estudiantes universitarios colombianos que participaron en la investigación. Para la presentación y el análisis de los datos hemos dividido este apartado en dos partes. La primera corresponde al análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas en la encuesta sobre los procesos de planificación textual asociados a la escritura de trabajos académicos. En la segunda parte de este apartado exponemos el análisis de los grupos de discusión, atendiendo a la forma como los estudiantes conciben y asumen los procesos de planificación en sus prácticas de escritura académica.

4.1 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LA ENCUESTA

Para la presentación de los resultados de la encuesta hemos realizado un análisis descriptivo de cada una de las variables, mediante técnicas de tipo cuantitativo, lo cual nos permitió calcular y distribuir los datos en términos de frecuencia y porcentajes, y presentarlos en tablas y figuras como sigue. Con este análisis se pretende dar respuesta a dos de los objetivos de nuestra investigación, a saber, obtener datos objetivos y cuantificables que permitan comprender hasta qué punto es posible identificar y caracterizar los procesos de planificación textual que desarrollan los estudiantes universitarios colombianos en la escritura de sus trabajos académicos en el marco de sus disciplinas y, consecuentemente, analizar las estrategias de planificación textual que emplean los estudiantes en los mencionados trabajos.

4.1.1 Los participantes de la encuesta

A continuación, presentamos la información proporcionada por los estudiantes que contestaron la encuesta, relacionada con los datos generales indagados en la primera sección de la misma.

Edad y sexo

La encuesta fue aplicada a una muestra de 217 estudiantes, de los cuales participaron 82 mujeres (38%) y 135 hombres (62%) con un rango de edad de 15 a 43 años (Figuras 6 y 7). Como podemos observar en la figura 7, el mayor porcentaje se concentra en la edad comprendida entre 17 y 19 años (49%), que corresponde normalmente a la edad con la que los estudiantes cursan los primeros semestres de universidad; una tercera parte de la muestra (34%) se encuentra entre 20 y 24 años; un 15% de los estudiantes superan los 24 años de edad. Por último, los estudiantes encuestados que se encuentran entre los 15 y 16 años² no superan el 2%.

Se podría decir, pues, que la mayor parte de la muestra, al estar cursando los primeros años de universidad, tiene poca familiaridad con la escritura de diversos géneros en sus contextos académicos específicos, aunque es de suponer que estos estudiantes hayan llevado a cabo prácticas de escritura de diversos textos en cursos anteriores a su ingreso en la universidad, razón por la cual podemos pensar que estos

² Esto se explica porque el sistema educativo colombiano comprende un periodo de 10 años para la educación obligatoria que empieza regularmente a los 5 años de edad con el Grado 0, de tal modo que entre los 6 y los 16 años un estudiante puede haber cursado las cuatro etapas de educación obligatoria. En algunos casos, un estudiante puede iniciar el grado 1º con menos de 6 años, motivo por el cual termina graduándose a los 15 años y solicitando inmediatamente ingreso a la universidad.

estudiantes conocen y emplean estrategias de planificación textual con las cuales regulan su propio proceso de escritura.

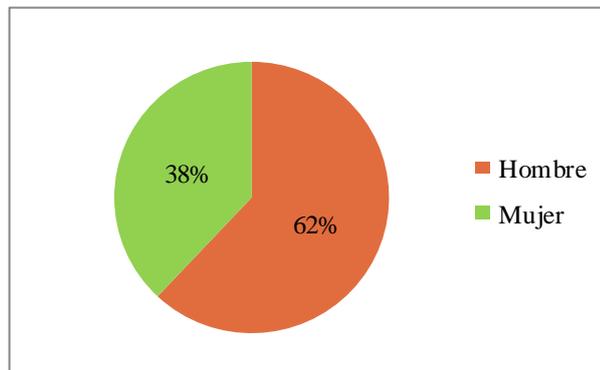


Figura 6. Distribución por sexo

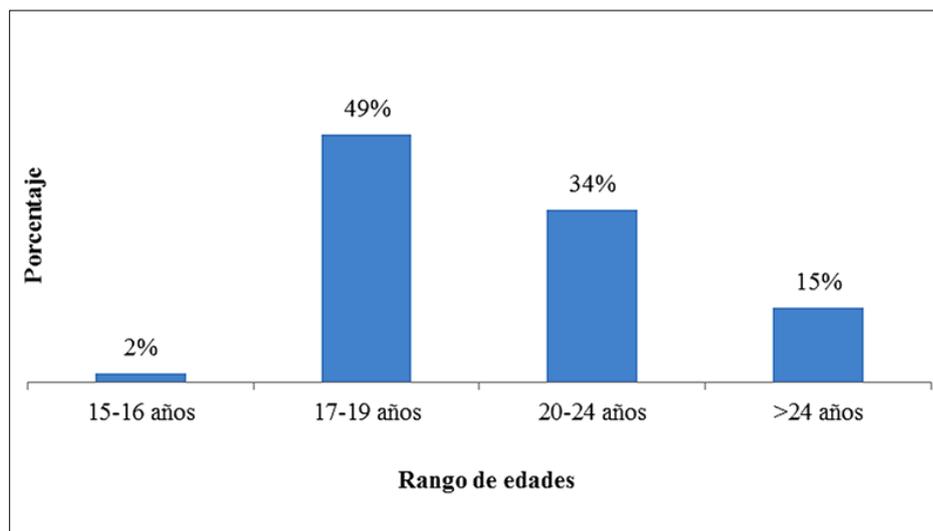


Figura 7. Distribución por edades

Universidad, programa y semestre

En este estudio participaron estudiantes de diferentes programas, adscritos a 5 universidades colombianas. Como podemos observar en la tabla 5, la mayor participación de estudiantes fue la de la Universidad 1 de la ciudad de Ibagué con un 37%, seguida por la Universidad 2 de la ciudad de Bogotá con un 32%; el 30% restante estuvo distribuido entre las demás universidades participantes.

Tabla 5. *Estudiantes participantes en la encuesta por Universidades y Programas*

PROGRAMA	Universidad 1 (Ibagué)	Universidad 2 (Bogotá)	Universidad 3 (Bogotá)	Universidad 4 (Popayán)	Universidad 5 (Cali)	Total de estudiantes
Administración de Empresas		3				3
Arquitectura	81	3				84
Arte		4				4
Biología		1				1
Ciencias políticas		1				1
Contaduría Internacional		1				1
Derecho		3				3
Diseño		3				3
Economía		6				6
Estudios Dirigidos		1				1
Filosofía			27			27
Física		2				2
Geociencias		1				1
Ing. Ambiental		1				1
Ing. Biomédica		2				2
Ingeniería Civil		5			5	10
Ing. de Sistemas		4		23		27
Ing. Eléctrica		3				3
Ing. Electrónica		2			9	11
Ing. Industrial		5				5
Ing. Mecánica	1	4				5
Ing. Química		5				5
Lenguas y Cultura		1				1
Literatura		1				1
Matemáticas		1				1
Medicina		3				3
Psicología		1				1
N/R		2	1		1	4
Total general	82 (37%)	69 (32%)	28 (13%)	23(11%)	15 (7%)	217

De igual forma, la muestra estuvo conformada por estudiantes de diferentes programas, de los cuales un 77% del total están adscritos al campo de las Ciencias Exactas y de la Salud y un 21% pertenecían al campo de las Artes y las Ciencias Humanas y Sociales. La mayor participación de estudiantes del área disciplinar de las Ciencias Exactas y de la Salud no es impedimento para responder a los objetivos de investigación de nuestra tesis, pues si bien es cierto que cada comunidad disciplinar desarrolla sus propias prácticas de escritura, estas prácticas siguen siendo uno de los factores determinantes para evaluar el proceso de formación académica de los estudiantes, independientemente del campo de conocimiento en el que se desarrollen. En la figura 8 se muestra la distribución de las áreas mencionadas.

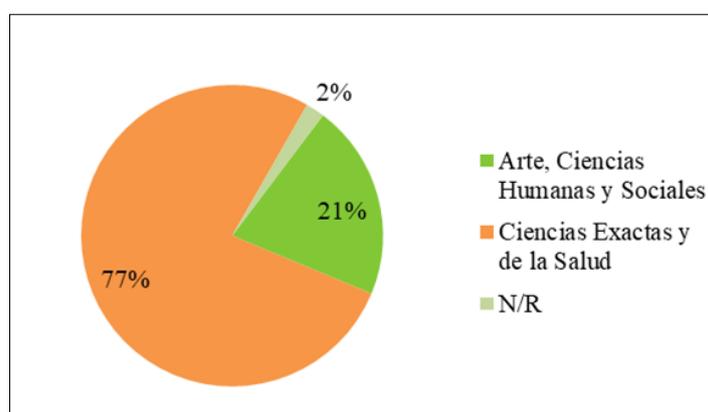


Figura 8. Distribución por áreas disciplinares

De otra parte, en la distribución de los estudiantes participantes por semestre (Figura 9), comprendida entre 1° y 10° semestre, destaca la participación de 132 estudiantes de primeros semestres (1°, 2° y 3°), un 61% de la muestra total. El porcentaje restante, 39%, se distribuye entre los demás semestres. Aunque no exista una proporción en la distribución de estudiantes por semestre este hecho no dificulta

que con los datos recogidos se pueda visionar la identificación de los procesos de planificación textual y el análisis de las estrategias de planificación textual que emplean los estudiantes en la escritura de sus trabajos académicos.

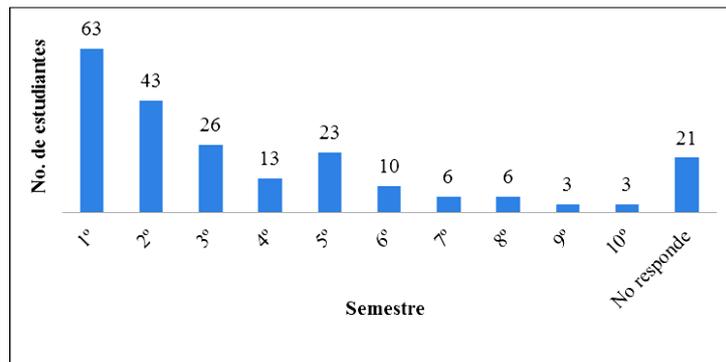


Figura 9. Distribución de la muestra por semestres

Estudios universitarios realizados

En cuanto a la realización de estudios universitarios anteriores, cuestión representada en la figura 10, el 23% (49) de los estudiantes ha cursado estudios superiores anteriores a los que cursa en la actualidad, hecho que sugiere una mayor familiaridad con la escritura de diversos géneros académicos del contexto universitario y, por ende, con procesos relacionados con la planificación textual. De estos 49 estudiantes, 26 declararon que habían realizado una carrera universitaria y los 23 restantes, carreras técnicas o tecnológicas. Frente a este modesto porcentaje, el 77% de la muestra señaló no haber cursado estudios anteriores, lo cual indica que la gran mayoría de los encuestados son estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad tras haber finalizado la Enseñanza Media y que, por consiguiente, no han tenido otro contacto con procesos de planificación textual asociados a la escritura académica universitaria.

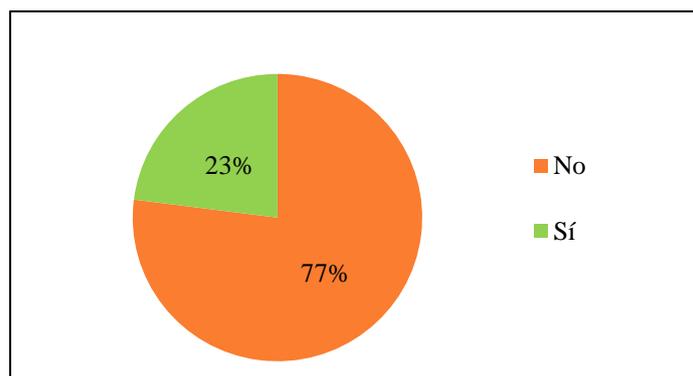


Figura 10. ¿Ha realizado estudios universitarios anteriores?

4.1.2 Análisis de las preguntas sobre el tema objeto de estudio

Como hemos explicado antes, los datos que presentamos en este apartado corresponden al análisis de cada una de las 26 preguntas vinculadas, directamente, con los objetivos de nuestra investigación, es decir, responden a los procesos de planificación textual que desarrollan los estudiantes en la escritura de sus diferentes trabajos académicos.

1. ¿Qué tipo de trabajos redacta con mayor frecuencia en el marco de sus asignaturas?

Como podemos observar en la figura 11, las respuestas de los estudiantes a esta cuestión indican que los tres tipos de trabajos académicos que redactan con mayor frecuencia son las presentaciones para exposiciones (60%), seguido por los ensayos (50%) y los informes (36%). Los estudiantes señalan que los trabajos redactados con menor frecuencia son las entradas para blogs seguido de la escritura de artículos, con un 6% y un 12%, respectivamente.



Figura 11. Tipos de trabajos académicos escritos con mayor frecuencia

De acuerdo con los tipos de textos más seleccionados, estos resultados podrían indicar que, con mayor frecuencia, los estudiantes llevan a cabo tareas de escritura orientadas a ampliar la información de los contenidos desarrollados en sus asignaturas para luego exponerlas en clase. También podemos inferir una tendencia a la escritura de textos orientados a desarrollar una posición crítica frente a un tema y a sintetizar conocimientos y reflexiones sobre una cuestión determinada, considerando fuentes diversas, como es el caso del género ensayo.

Al respecto, otros estudios sobre la escritura universitaria colombiana indican que el ensayo es una de las tipologías que más se emplean para dar cuenta de la reflexión y del análisis de una temática determinada (González & Vega, 2010; Gutiérrez & Flórez, 2011; Narváez & Chois, 2012; M. Pérez & Rincón, 2013; Rodríguez et al., 2013). No obstante, su escritura está asociada a la comprensión de un determinado fenómeno tratado en clase y en la mayoría de los casos es instrumento de evaluación de lo que ha aprendido el estudiante.

2. ¿Ha oído hablar del concepto de planificación textual?

La figura 12 refleja que el número de estudiantes que tiene conocimiento sobre el concepto de planificación textual es muy reducido. Así, solo un 15% de la muestra manifiesta haber oído hablar sobre este concepto y un 39% tiene una vaga idea sobre la misma, frente a casi la mitad, un 46%, que nunca ha oído hablar sobre este concepto.

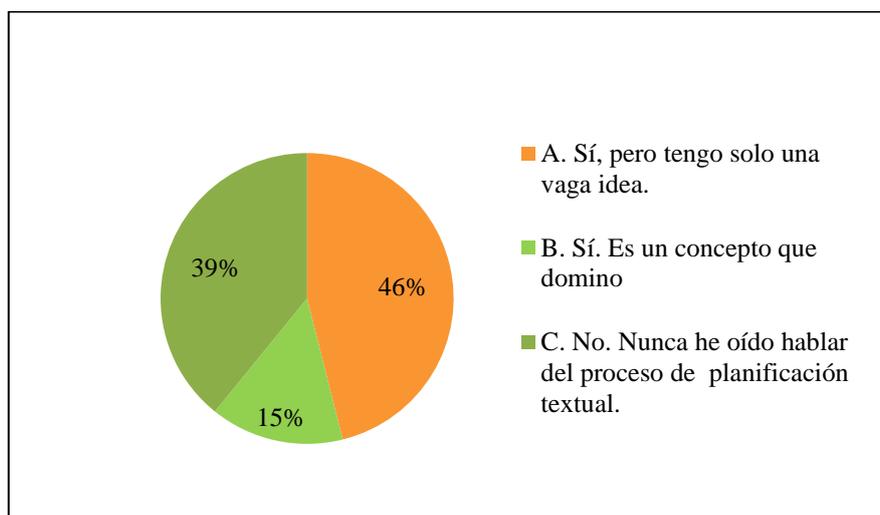


Figura 12. Sobre el concepto de planificación textual

Estos datos revelan que, en un porcentaje significativo, los estudiantes no están familiarizados con el concepto de planificación textual, pues aun aquellos que han oído hablar de este concepto no lo tienen del todo claro. Este resultado puede estar vinculado a una tendencia, en el contexto universitario, a considerar la escritura solo como un producto que prescinde de las operaciones cognitivas implicadas en el control consciente del proceso de composición, como es el caso del proceso de planificación. Así pues, es claro que la apropiación del concepto de planificación textual y, por

consiguiente, su práctica resulten ajenas a las prácticas habituales de escritura de textos por parte de los estudiantes en el marco de sus disciplinas específicas.

Por otro lado, cabe subrayar que, como se mencionó en el marco teórico, fuera del ámbito específico de cada disciplina y con un creciente interés, la universidad colombiana tiende a promover cursos de lectura y escritura, generalmente de carácter obligatorio y transversal, a todos los programas en el primer año de universidad. No obstante, el resultado obtenido en esta pregunta sugiere que estos cursos no alcanzan una aproximación efectiva a los subprocesos, habilidades, estrategias y demás operaciones implicadas en el proceso global de escritura.

3. **¿Considera necesario hacer un plan de escritura antes de empezar a escribir cualquier tipo de texto?**

Tabla 6. *Pregunta sobre la necesidad de hacer un plan de escritura*

Opciones de respuesta	No. estudiantes	%
A. Considero que es necesario pero muy difícil de realizar.	17	8%
B. Considero que no es necesario.	3	1%
C. Depende del tipo de texto que quiero escribir.	74	34%
D. Sí, considero que es muy necesario hacer un plan de escritura antes de empezar a escribir.	123	57%
Total general	217	100%

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 6, el 57% de la muestra considera necesario hacer un plan de escritura frente a un 34% que considera necesario hacerlo pero dependiendo del tipo de texto que se vaya a redactar. Estos datos indican

que la mayoría de los estudiantes son conscientes de que hacer un plan de escritura repercute en un mejor proceso de composición.

Sin embargo, llama la atención que una tercera parte de la muestra admita hacer un plan de escritura solo si el tipo de texto lo requiere, pues este punto de vista advierte de la escasa relación que estos estudiantes pueden tener con las diferentes operaciones de planificación pues, evidentemente, estas no se asocian solo a determinados tipos de textos, sino que están presentes en cualquier proceso de escritura que se lleve a cabo en contextos universitarios. De acuerdo con Martínez (2010) “el estudiante eficiente debe realizar procedimientos ejecutivos para poner en funcionamiento, en el momento oportuno, aptitudes que le permitan desarrollar las habilidades cognitivas de planeación, textualización y revisión” (p. 36).

4. ¿Considera que la planificación textual es un proceso recursivo, es decir, un escritor planifica a lo largo de todo el proceso de escritura de un texto?

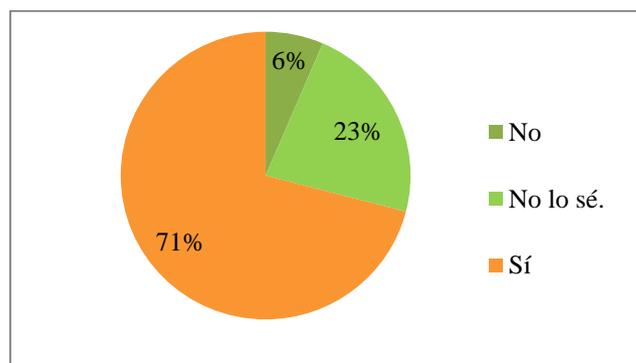


Figura 13. Pregunta sobre la planificación como un proceso recursivo

En relación con esta pregunta y como observamos en la figura 13, la información obtenida revela que el 71% de los estudiantes percibe positivamente que la planificación textual no puede quedarse al inicio de la tarea de composición y que no solo es necesaria en este punto, sino que este es un proceso que se reformula y se revisa a lo largo de toda la escritura.

Por otra parte, vemos que el 23% de la muestra indica no tener claridad sobre esta cuestión, probablemente porque el acto de planificar un texto remita, de forma intuitiva, a las operaciones que se realizan antes de empezar a escribir y no a un proceso que puede actualizarse en cualquier momento de la redacción. Podemos advertir con este dato que con bastante seguridad no ha existido una formación en procesos de planificación de textos académicos.

Estos datos parecen señalar que los estudiantes advierten la necesidad de poner en práctica la planificación textual, como un proceso recursivo, para escribir un texto de calidad aunque a la hora de redactar, por desconocimiento del tema, falta de orientación o desinterés, este proceso no sea considerado.

5. Antes de empezar a escribir, ¿busca modelos de textos parecidos al que va a escribir?

En la tabla 3 podemos observar que la mayor parte de la muestra, un 48%, opta por buscar textos modelo antes de la escritura de sus trabajos solo si el texto que le solicitan escribir le resulta desconocido. Una tercera parte (35%) manifiesta que realiza esta operación siempre que se dispone a redactar, frente a un 17% que señala no hacerlo.

Tabla 7. *Pregunta sobre la búsqueda de modelos de textos*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
A. Antes de empezar a redactar siempre busco y leo textos parecidos al que tengo que escribir.	77	35%
B. Busco modelos cuando tengo que escribir algún tipo de texto que no conozco.	104	48%
C. No suelo buscar y leer modelos de textos parecidos al que tengo que escribir.	36	17%
Total general	217	100%

Atendiendo a los datos obtenidos, inferimos que un considerable número de estudiantes encuentra conveniente la búsqueda de textos modelo antes de escribir, en cuanto que facilita la comprensión de la estructura del género que va a escribir y, de alguna manera, orienta el proceso de composición del escritor a fin de poder ajustarse a las exigencias de la tarea concertada. Si bien la mayoría de la muestra busca modelos cuando tiene que escribir algún tipo de texto que no conoce, esta elección sugiere que los estudiantes reconocen en esta práctica una posible solución a sus dificultades en la redacción de sus textos.

Por otra parte, el hecho de que haya universitarios que no recurran a buscar modelos de textos parecidos a los que van a escribir puede explicarse por dos motivos: por un lado, puede ser debido a la poca experiencia que tienen en esta tarea de búsqueda, lectura y comprensión de textos propios de sus disciplinas lo que dificulta una verdadera disposición a desarrollarla en cada nueva situación de escritura. El segundo motivo puede estar relacionado con el coste de trabajo cognitivo que supone

para los estudiantes esta operación de planificación, coste que sin el debido acompañamiento muchas veces no están dispuestos a asumir.

6. Seleccione la afirmación que más se acerque a su actuación antes de empezar a escribir

Tabla 8. *Pregunta sobre la actuación de los estudiantes antes de empezar a escribir*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
A. Con frecuencia hago varios esquemas y planes de escritura sobre el texto que voy escribir.	52	24%
B. No suelo hacer esquemas o planes de escritura sobre el texto que voy a escribir, me basta con una idea inicial para empezar a redactar.	70	32%
C. Suelo hacer un esquema inicial que pocas veces cambio cuando redacto el texto final.	95	44%
Total general	217	100%

La tabla 8 muestra que, con una frecuencia del 44%, los estudiantes suelen hacer un esquema inicial que se mantiene a lo largo de todo el proceso de composición. El 32% señala que no hace planes de escritura sobre el texto que van a escribir y da comienzo a su tarea de escritura solo con una idea inicial que va desarrollando sobre la marcha. Finalmente, un 24% de la muestra con frecuencia hace varios esquemas y planes de escritura sobre el texto que va a escribir.

Estos datos revelan que en la composición escrita de los estudiantes hay una primacía de tareas centradas en el referente y una escasa presencia de operaciones y

estrategias de planificación textual que indiquen una conciencia de la escritura como un proceso recursivo de construcción de conocimientos.

Lo anterior puede responder a que la escritura de trabajos académicos, como ensayos, reseñas o informes, es entendida como una herramienta que responde al proceso evaluativo de contenidos disciplinares, por lo cual las exigencias propias del proceso de composición escrita, como lo es la construcción de planes de escritura, quedan relegadas a un segundo plano.

Cabe subrayar que la indagación por la construcción de esquemas cobra importancia en la medida en que esta operación activa en el escritor una serie de estrategias y habilidades a fin de adaptar el formato, la estructura y el contenido del texto solicitado a la situación de la tarea de escritura propuesta, dando paso así al control de todo el proceso de composición, si bien no se realiza una sola vez y de modo inamovible sino que se actualiza constantemente durante todo el proceso de escritura (Camps, 2003; Flower et al., 1989; Martínez, 2010).

Así pues, es probable que la poca frecuencia con la que se realiza esta operación sea evidencia del predominio de una escritura irreflexiva en la que no se consideran las exigencias del tema y organización del escrito.

7. ¿Cómo realiza habitualmente la selección de ideas para incluirlas en el texto que va a redactar?

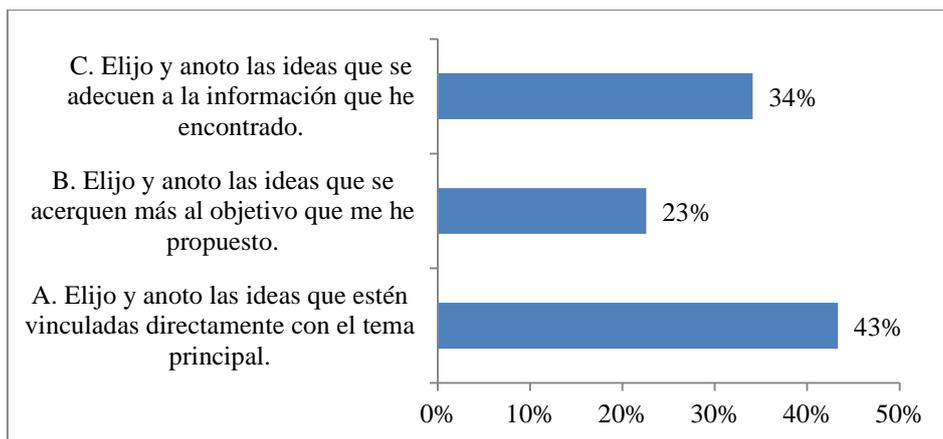


Figura 14. Pregunta sobre la selección de ideas para incluir en el texto que se va a redactar

Como podemos observar en la figura 14, en cuanto a la selección de ideas la mayoría de los estudiantes encuestados, un 43%, opta por elegir y anotar las ideas que están vinculadas directamente con el tema principal. Un 34% manifiesta que elige y anota las ideas que se ajustan a la información encontrada previamente y un 23% de la muestra selecciona las ideas que se aproximan al objetivo planteado.

Estos datos sugieren que, en términos de selección y organización de ideas, los estudiantes encuestados, en su mayoría, asumen esta tarea como un proceso orientado a la organización de la información y el contenido temático sobre el cual van a escribir. En este sentido, tras la generación de ideas y la búsqueda de información pertinente, los estudiantes dan prioridad a la selección de aquellas ideas que estructuran las partes del texto y que responden al desarrollo del tema central elegido para su trabajo.

Ahora bien, el predominio de la selección y organización de las ideas en torno al desarrollo del contenido repercute en una menor consideración de las decisiones retóricas y las exigencias comunicativas que requiere la tarea de escritura, en tanto

que, como lo demuestran los resultados antes expuestos, los estudiantes con poca frecuencia vinculan este proceso con los objetivos del texto establecidos inicialmente y, por consiguiente, con una situación retórica y una audiencia determinadas.

8. ¿Cómo surgen los temas que desarrolla en los trabajos que redacta habitualmente?

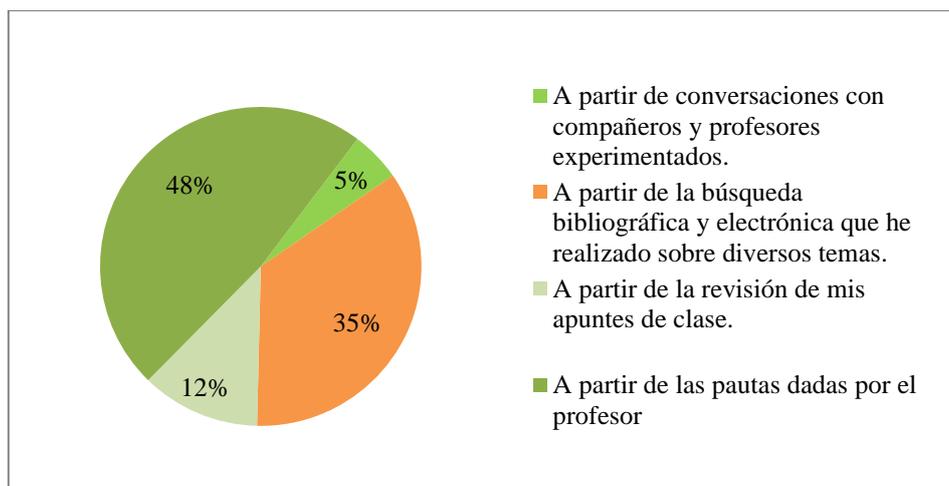


Figura 15. Pregunta sobre el surgimiento de temas de escritura

Los datos obtenidos en esta pregunta revelan que el 48% de la muestra redacta sus trabajos a partir del tema propuesto por el profesor de la asignatura mientras que un 35% parte de su propia búsqueda bibliográfica sobre diversos temas. Un reducido número de estudiantes acude a compañeros y profesores experimentados y un 12% acude a la revisión de sus apuntes de clase.

Este panorama nos permite inferir que, con respecto al surgimiento del tema de escritura en las tareas de redacción de trabajos académicos, la mayoría de los estudiantes encuestados se mueve entre dos opciones que responden a determinadas estrategias de planificación.

Una es definida por la consigna y orientaciones dadas por el profesor de la asignatura (opción marcada por un 48%), lo que supone la adecuación de los procedimientos de búsqueda, selección y organización de los contenidos al desarrollo de un tema específico que, probablemente, debe llevar a cabo el estudiante por su cuenta. La segunda opción, con un porcentaje menor que el anterior (35%), está marcada por la libertad de los estudiantes de poder elegir el tema de escritura a partir de los propios conocimientos y de la propia búsqueda bibliográfica en fuentes diversas.

De esta manera, a fin de evaluar los conocimientos y competencias adquiridas tras la exposición de un tema o un conjunto de temas específicos, el profesor propone una consigna de escritura ante la cual el estudiante recopila información suficiente y la ajusta al problema central del trabajo planteado y a las ideas principales que lo pueden sostener. En efecto, es de suponer que el tema de escritura se construya sobre ideas ya trabajadas y contenidos asimilados que requieren profundización.

Cabe precisar aquí que la elección del tema, para la escritura de los trabajos académicos que se solicitan en las diversas asignaturas, está sujeto a las condiciones propias del desarrollo de los contenidos expuestos por el profesor de la asignatura y al margen de posibilidades de temas marcada por el mismo profesor. Esto quiere decir que la elección del tema en la escritura de trabajos académicos no se lleva a cabo sin considerar las condiciones que marca la consigna de escritura y los contenidos que pretende evaluar el profesor de la asignatura.

9. ¿Acostumbra a tomar nota de las ideas que le surgen antes de empezar a escribir?

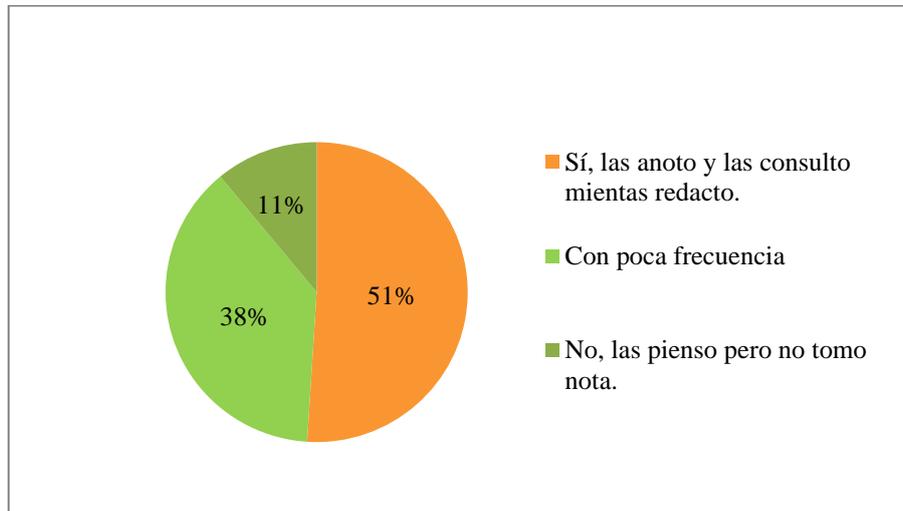


Figura 16. Pregunta sobre el registro de ideas

Según los resultados mostrados en la figura 16, el 51% de los estudiantes encuestados acostumbra a fijar por escrito las ideas que le van surgiendo durante el proceso de generación de ideas y las tiene en cuenta en el momento de su redacción. Un 38% de la muestra manifiesta hacerlo con poca frecuencia frente a un 11% que no toma nota de las ideas aunque sí las concibe mentalmente.

Los resultados que arroja esta pregunta indican que un porcentaje significativo de los estudiantes encuestados trasciende la representación mental de sus ideas, plasmándolas por escrito, es decir, durante el proceso de recuperación de la información, a través de diversas fuentes, llevan a cabo la tarea de registrar por escrito las ideas que van generando para así disponer de ellas en el momento de seleccionar, organizar y jerarquizar la información recopilada.

En efecto, la estrategia de registrar las ideas que van surgiendo en torno a la tarea de escritura favorece: la identificación de las ideas más pertinentes a la tarea solicitada; la organización de estas ideas en función de su adecuación al tema central; la generación de nuevas ideas; la valoración de las mismas en función de su relevancia, entre otras operaciones (Capomagi, 2013; Carlino, 2004a, 2013; Martínez, 2010).

De otra parte, la ausencia o la poca práctica de esta estrategia de planificación en la otra mitad de los estudiantes suponen un ejercicio de escritura que presenta una mayor dificultad para determinar con claridad los temas que plantea la tarea de escritura solicitada, así como para estructurar la información que conformará el texto.

También podemos inferir que estos estudiantes empiezan a escribir el texto final directamente, con lo que se les va ocurriendo en el momento, sin disponer de una estructura clara a partir de la cual puedan jerarquizar las ideas y desarrollar el tema propuesto. En consecuencia, se infiere que el proceso de composición que se lleva a cabo en estas condiciones se retrase por falta de ideas o se realice de forma apresurada con información poco relevante o de forma incoherente.

10. ¿Cuáles de los siguientes aspectos considera necesarios antes de empezar con la redacción de sus trabajos?

Como podemos observar en la tabla 9, las opciones de respuesta que obtuvieron las mayores frecuencias fueron la recopilación de la información de diversas fuentes en torno al tema central (77%) y pensar en las ideas que se desarrollan sobre el tema

central (63%), siendo estas operaciones las que los estudiantes consideran más necesarias antes de iniciar sus tareas de escritura.

Tabla 9. *Pregunta sobre los aspectos que los estudiantes consideran necesarios antes de escribir sus trabajos*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
Recoger ideas e información relacionada con el tema central de diversas fuentes: libros, internet, amigos.	168	77%
Pensar en las ideas esenciales que voy a desarrollar en torno al tema central.	136	63%
Pensar en los objetivos que quiero conseguir	111	51%
Definir las características y estructura del género que voy a escribir.	74	34%
Hacer una selección de las ideas recopiladas	69	32%
Descartar las ideas que no voy a incluir en mi texto	57	26%
Pensar en el tipo de audiencia.	46	21%
No tengo en cuenta ninguno de estos aspectos	6	3%

Estos valores pueden sugerir que la mayor parte de los estudiantes encuestados condensan el proceso de planificación de la escritura en la recuperación de información de sus propios conocimientos y en la recopilación de información nueva, esto en orden a construir la estructura temática y el desarrollo de la idea central de la tarea encomendada.

Estas estrategias de planificación, relacionadas con la búsqueda de la información y estructuración del contenido temático, tienden a hacerse exclusivas y a ocupar el poco o mucho tiempo del que dispone el estudiante para hacerse una idea de lo que será su texto. Así, es probable que la actuación de estos estudiantes se distinga

por condensar información en torno al tema central y por el afán de resolver el problema del contenido, esto es, qué decir o qué ideas poner en su texto.

Por otra parte, un 51% del total de estudiantes encuestados también marcó la opción de pensar en los objetivos que se quieren conseguir como un aspecto necesario antes de escribir sus trabajos. Es probable que estos objetivos se refieran en mayor medida a la búsqueda de información y al desarrollo del contenido temático del texto que se quiere escribir. Esto se puede constatar en los bajos porcentajes que alcanzaron las opciones relacionadas con el ajuste y las decisiones que deben tomar los estudiantes acerca de la pertinencia de la información recogida y sobre las características generales y particulares del texto (dimensión retórica-comunicativa).

Menor atención, aun, alcanza la gestión de la información recopilada (cómo estructurar el contenido), la selección y organización de la misma y los posibles lectores. Esto puede estar asociado al desconocimiento del proceso de planificación por parte de los estudiantes o a una práctica de estrategias que desemboca en un proceso vinculado solo al contenido. Así pues, se intuye que, si bien los estudiantes se interesan por recopilar información en torno al tema de escritura propuesto, tienden a integrar en su texto toda la información recogida pasando por encima de los procesos de valoración, selección y organización de la misma.

11. ¿Cómo registra las ideas que va recopilando para no olvidarlas?

La indagación sobre la forma cómo los estudiantes llevan a cabo el registro de sus ideas muestra como resultados más relevantes que el 62% de los encuestados registran sus ideas a través de palabras clave y el 43% lo hace a modo de resúmenes.

El registro de ideas a través de otras representaciones gráficas o lingüísticas como mapas conceptuales o esquemas obtuvieron un menor porcentaje y solo un 10% de los estudiantes manifestó no emplear ninguna forma de registro o anotación.

Tabla 10. *Pregunta sobre la forma como los estudiantes registran las ideas*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
Realizo anotaciones de las palabras clave relacionadas con esas ideas.	134	62%
Hago resúmenes.	93	43%
Confecciono mapas conceptuales.	51	24%
Hago diversos esquemas.	40	18%
Elaboro fichas bibliográficas.	27	12%
No organizo las ideas porque las recuerdo con facilidad.	21	10%

Estos datos sugieren que los estudiantes valoran la tarea de registrar las ideas que van recopilando y prescinden de retener en la memoria las ideas concebidas, pues se exponen a no recuperarlas durante el proceso de escritura. Como podemos observar, las estrategias más habituales empleadas por los estudiantes para este propósito son, por un lado, la anotación de palabras clave relacionadas con las ideas recopiladas, que implica la capacidad de identificar y abstraer lo esencial de la información encontrada; y, por otro lado, la elaboración de resúmenes que, tras la búsqueda y consulta de fuentes de información, precisa de habilidades para valorar, seleccionar y sintetizar las ideas más relevantes.

A partir de estos resultados y teniendo en cuenta los reducidos valores que alcanzaron otras estrategias para el registro de ideas, podemos intuir que, si bien la elaboración de mapas conceptuales facilita el proceso de análisis, síntesis, negociación

de significados y asociación de ideas para realizar un efectivo tratamiento de la información (Sotelo, 2010), esta estrategia es menos considerada por los estudiantes en tanto que su construcción requiere de un mayor esfuerzo para establecer una necesaria interacción entre las ideas generadas a partir de la información conocida y de las diferentes fuentes consultadas. Esta dificultad puede explicar la notable diferencia entre el empleo de estrategias de registro.

12. ¿Dónde cree que puede encontrar las ideas más adecuadas para darle forma a la escritura de sus trabajos?

Tabla 11. *Pregunta sobre la exploración de las ideas más adecuadas para la escritura de trabajos*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
En la bibliografía que busco por mi cuenta y que está relacionada con el tema central	123	57%
En la bibliografía recomendada por el profesor	108	50%
En las conversaciones con mis compañeros de clase	17	8%
En trabajos semejantes al que voy a realizar	43	20%
En los apuntes de clase de las asignaturas relacionadas con el tema central	133	61%

La tabla 11 muestra que el 61% de los estudiantes considera sus apuntes de clase como fuente de ideas para la escritura de sus trabajos; con un porcentaje muy cercano, el 57% recurre a la búsqueda de bibliografía relacionada con tema central propuesto y un 50% se acoge a la bibliografía sugerida por el profesor de la asignatura. En cuanto a la exploración de ideas a través de conversaciones con compañeros de

clase y la búsqueda de textos modelo, estas opciones alcanzaron un 8% y un 20%, respectivamente.

Estos datos muestran que para la escritura de trabajos académicos los estudiantes encuestados tienden a buscar ideas en función de los conocimientos referidos al tema, hecho que los lleva a procurar información suficiente para poder responder a las exigencias que se les plantean, mediante la búsqueda de contenido específico del propio trabajo, en este caso y en mayor medida, a través de los propios apuntes de clase.

Resulta llamativa la actuación que refieren los estudiantes con respecto a las herramientas de exploración y génesis de ideas para sus trabajos pues manifiestan acudir más a sus propios apuntes de clase que a otro tipo de fuentes. Esto nos permite inferir dos posibilidades que pueden justificar esta actuación. La primera puede estar relacionada con la escasa experiencia en la redacción de trabajos de mayor extensión y complejidad, caracterizados por la necesidad de acudir a fuentes diversas para la recopilación de información suficiente, opción poco probable en contextos universitarios.

La segunda posibilidad puede estar vinculada a la falta de tiempo, al poco conocimiento, uso o importancia que le conceden los estudiantes a la exploración de ideas, que van a ser incorporadas al contenido del texto o que van a influir en las condiciones retóricas y estructurales del mismo.

13. ¿Acostumbra a plantearse objetivos antes de iniciar con la escritura de sus trabajos?

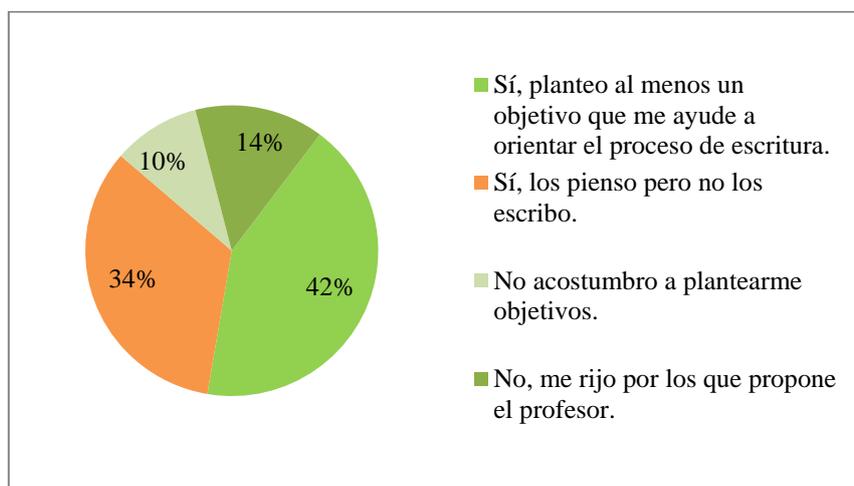


Figura 17. Pregunta sobre el planteamiento de objetivos

Como podemos observar en la figura 17, las respuestas de los estudiantes a esta cuestión indican que el 42% del total de la muestra plantea al menos un objetivo que le ayuda a orientar el proceso de escritura de sus trabajos y un 34% se plantea objetivos pero no los escribe. El 24% restante se divide entre aquellos estudiantes que se rigen por los objetivos propuestos por el profesor de la asignatura (14%) y quienes definitivamente no se plantean objetivos (10%).

Estos resultados señalan que los estudiantes encuestados tienen escasa familiaridad con el establecimiento de objetivos para regular el proceso de composición escrita de sus trabajos académicos. Esto puede estar asociado a que los objetivos ya vienen dados con la asignación del trabajo, cuyo eje central es la evaluación de los contenidos de la asignatura. La consideración de otro tipo de objetivos de escritura por parte de los estudiantes quedan reducidos a ver pronto la

versión final del trabajo y a alcanzar una evaluación favorable, teniendo poca cuenta del proceso o del cómo llegar a ese fin.

Cabe resaltar que la opción de plantearse objetivos pero no escribirlos remite a una práctica que se espera del escritor universitario que ya ha alcanzado un cierto grado de experiencia en este proceso, pues esto supone el hecho de haber dedicado tiempo a pensar en las exigencias del texto solicitado en función del tema a tratar, los lectores y el género, operación con la que se definen, entre otros aspectos, las objetivos que se quieren conseguir. Sin embargo, no parece ser este el caso del 34% de los encuestados que marcó esta opción dado que, como hemos indicado, la gran mayoría de nuestros encuestados cursan estudios en los semestres iniciales de sus estudios universitarios.

14. ¿Considera importante dedicar tiempo al planteamiento de objetivos antes de iniciar con la escritura de sus trabajos?

Los datos obtenidos en esta pregunta, como se muestra en la figura 18, revelan que el 87% del total de la muestra considera importante dedicar tiempo al planteamiento de objetivos antes de empezar a escribir sus trabajos académicos, mientras que un 17% de los estudiantes piensa que no es importante. Este panorama nos permite inferir que la gran mayoría de los estudiantes encuestados son conscientes de que el planteamiento de objetivos es una operación necesaria antes de llevar a cabo la redacción de sus trabajos.

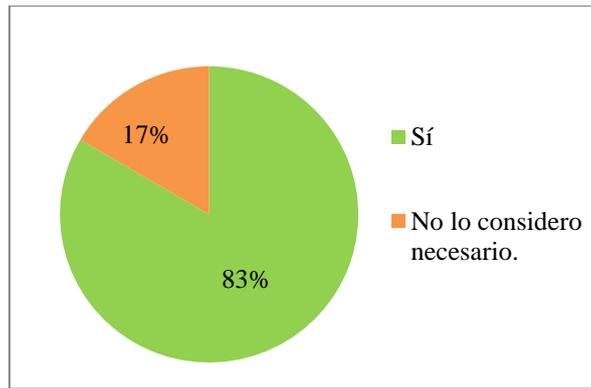


Figura 18. Pregunta sobre la importancia del planteamiento de objetivos

Sin embargo, como hemos observado en preguntas anteriores, aun valorando positivamente esta estrategia, con poca frecuencia los estudiantes formulan, de modo explícito, los objetivos de su redacción o cuando lo hacen estos responden, generalmente, a la definición del qué decir, esto es al contenido, prescindiendo de la definición de otros objetivos, concernientes al efecto que intentan causar en sus lectores o alusivos a la manera de cómo realizar el proceso de composición, con el fin de intentar producir un texto ajustado a una determinada situación comunicativa.

15. ¿Cuál es el objetivo que cree que se adecua mejor al proceso de escritura de sus trabajos?

De acuerdo con los resultados mostrados en la figura 19, el mayor porcentaje se concentra en la opción que hace referencia al propósito de presentar un texto ordenado, coherente y cohesionado (72%). Con valores relativamente altos, los estudiantes también eligieron como objetivos hacerse entender por el lector, con un 59%, y exponer el tema con claridad, con un 50%. El 41% del total de la muestra optó también por distribuir, organizar y analizar la información que va a incluir en el texto, al que le sigue con un 37% la opción de convencer al lector de la importancia del tema.

Finalmente un 24 % de los estudiantes encuestados manifiesta plantearse como objetivo del proceso de escritura alcanzar una evaluación favorable.



Figura 19. Pregunta sobre los objetivos más adecuados para el proceso de escritura de trabajos

Los resultados obtenidos en esta pregunta revelan que los estudiantes son conscientes de la conveniencia del establecimiento de objetivos para la escritura de sus trabajos, aunque, posiblemente, no sea un proceso que se refleje en la práctica. Como podemos observar, cuando los estudiantes establecen objetivos priorizan en conseguir una adecuada organización estructural del contenido del texto que se disponen a redactar y en gestionar de la manera más eficaz y estratégica posible la información recopilada en orden a ser comprendidos por sus posibles lectores. Podemos suponer que los estudiantes intenten ocuparse también de encontrar los recursos que favorezcan estos propósitos.

El planteamiento de objetivos dirigido a producir un determinado efecto en los lectores tuvo una menor consideración. Aunque los estudiantes intentan lograr que sus

lectores entiendan su texto, al parecer les es más difícil adoptar la perspectiva del futuro lector y formular un objetivo que responda a sus características y que pueda generar un efecto en él.

16. Antes de escribir sus trabajos ¿piensa en quién o quiénes pueden ser sus posibles lectores?

De acuerdo con los resultados mostrados en la figura 20, el 41% de la muestra tiene en cuenta al posible lector de sus trabajos antes de escribir y lo concibe como un lector universal; un 29% no piensa en sus posibles lectores pero considera importante hacerlo; un 17% de la muestra no suele pensar en quien va a leer su texto ni percibe la importancia de hacerlo y, finalmente, un 14% piensa en su audiencia y la concibe como un lector experimentado.

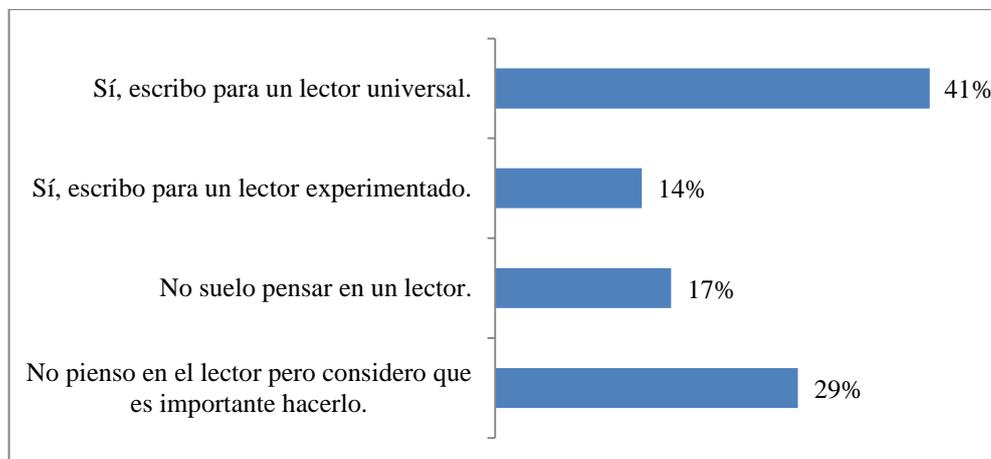


Figura 20. Pregunta sobre los posibles lectores

Los resultados a esta pregunta indican que una gran parte de los estudiantes encuestados son conscientes de la audiencia a la que se dirigen antes de escribir sus trabajos y es de suponer con esto que perfilen los detalles de organización del texto o

al menos conozcan los recursos retóricos para producir los efectos planteados en sus objetivos y para influir en dichos lectores.

No obstante, se puede intuir una falta de claridad en torno al tipo de lector al que se dirigen los estudiantes en la escritura de sus trabajos, los cuales manifestaron en mayor medida escribir para una audiencia universal, esto es, para un lector no especializado.

Podemos advertir que la escritura de trabajos académicos presupone, de modo general, un lector experto representado por la persona que orienta la asignatura, aunque es factible que la consigna de escritura no considere solo audiencias entendidas en el tema propuesto, sino que vaya dirigido a una comunidad de lectores menos especializados y por esta razón los estudiantes se hayan decantado por esta última opción.

Por otro lado, la razón por la que un 17% de estudiantes no se plantea pensar en su audiencia y un 29% no lo hace pero lo considera importante puede tener su justificación en que esta es una estrategia de planificación desconocida en las prácticas de escritura del contexto universitario pues, generalmente, como hemos señalado antes, el lector de los trabajos escritos realizados por los estudiantes es el profesor que orienta la asignatura en su rol de evaluador.

En este sentido, al no ser considerados los posibles lectores del texto solicitado, se intuye que los estudiantes también desatiendan los diferentes recursos retóricos-discursivos que influyen en una mejor comprensión del texto y no empleen las

estrategias más adecuadas para ajustar su texto al tipo y necesidades del lector potencial.

17. ¿Acostumbra a definir el modo como se presenta a sus lectores?

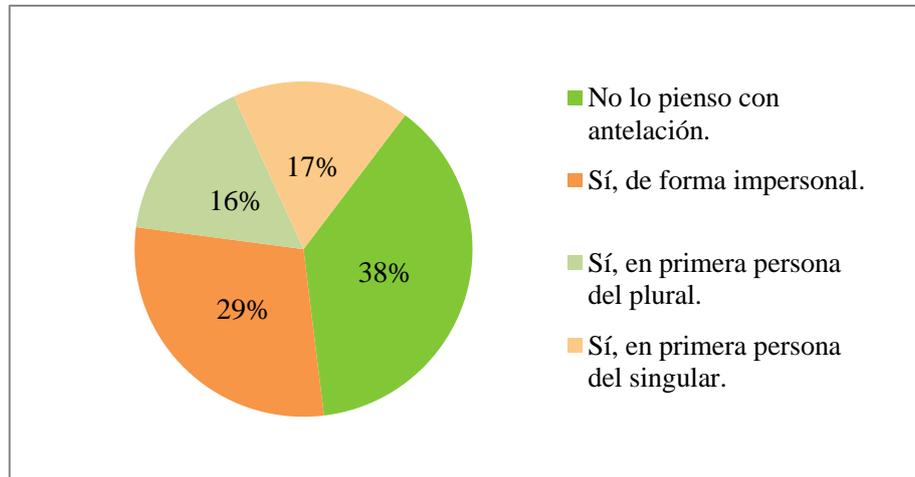


Figura 21. Pregunta sobre las decisiones del estudiante acerca de su implicación o distanciamiento discursivo en el texto

Como se muestra en la figura 21, más de la mitad de los estudiantes encuestados acostumbra a definir el modo como se presentarán a sus lectores. Así, un 29% lo hace de forma impersonal, un 17% en primera persona del singular y otro tanto, un 16%, en primera persona del plural. Los estudiantes que no suelen definir su representación discursiva en el texto son un 38% del total de la muestra.

La indagación acerca de las decisiones que han de tomar los estudiantes respecto a las estrategias discursivas de implicación y distanciamiento del escritor en el texto muestra, entre quienes suelen pensar previamente en este aspecto, una tendencia a evitar la presencia explícita y directa del yo en el texto. Este hecho puede estar asociado a las convenciones que rigen regularmente la escritura de trabajos académicos universitarios, en los que se ponen en juego mecanismos lingüísticos

discursivos para ocultar la referencia explícita al escritor e intentar presentar la información de una forma más objetiva. Esta actuación se puede notar más en prácticas de escritura del ámbito de las ciencias exactas, al que pertenece la mayor parte de la muestra y entre quienes se suele buscar a través de este recurso discursivo una mayor rigurosidad al presentar la información.

Con respecto a los estudiantes que no suelen definir su representación discursiva en el texto, podemos advertir que este resultado parece estar relacionado con la ausencia de operaciones de planificación en las diferentes prácticas de escritura que llevan a cabo los estudiantes en cada una de sus disciplinas; ausencia que implica la falta de reflexión acerca de la situación comunicativa (audiencia, objetivos, tema, etc.) para la que se va a escribir un texto en concreto.

18. ¿Escribe con frecuencia trabajos para destinatarios distintos a su profesor?

Los datos descritos en la figura 22 muestran que el 69% de los estudiantes no escriben con frecuencia para destinatarios distintos a su profesor frente a un 24% que lo hace para compañeros de clase y solo un 9% manifestó escribir para otros lectores.

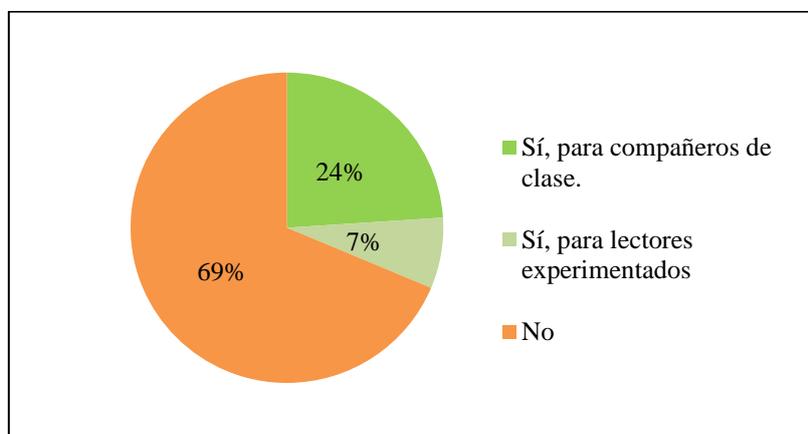


Figura 22. Pregunta sobre los destinatarios reales de los trabajos

Estos resultados indican el predominio de prácticas de escritura que tienen como destinatario al profesor de la asignatura, el cual, como hemos subrayado anteriormente, actúa en calidad de evaluador de los conceptos aprendidos por los estudiantes, eludiendo la posibilidad de que estos tengan otro tipo de destinatarios. Podemos intuir que la ausencia de lectores, distintos al profesor, atenúa los procesos de autorregulación y las diferentes operaciones cognitivas que se deberían poner en juego con la escritura de los textos académicos demandados en las diferentes asignaturas, puesto que los estudiantes, centrados en cumplir con el requerimiento del profesor, no piensan en cómo ajustar el contenido de sus textos a las necesidades de sus lectores o en el efecto que quieren provocar en ellos.

Al respecto, podemos puntualizar que la realización de trabajos académicos como un requerimiento del profesor y como prácticas evaluativas no impide la composición de estos textos para otro tipo de audiencias, como los mismos compañeros de carrera, profesores de otras asignaturas o lectores menos especializados (Aguilera & Boatto, 2013; M. Pérez & Rincón, 2013); por el contrario, la posibilidad de que los estudiantes cuenten con una comunidad de lectores específica puede favorecer la activación y adaptación de múltiples recursos de planificación y la reflexión en torno a cómo resolver el problema retórico que se les plantea.

19. ¿Por qué cree que es importante pensar en las características de su posible lector antes de empezar a redactar sus trabajos?

Como podemos observar en la figura 23, el mayor porcentaje de respuestas a esta cuestión se concentra en la primera opción en la que los estudiantes manifiestan

que pensar en las características de su posible lector antes de empezar a redactar sus trabajos es importante porque así pueden emplear un lenguaje más apropiado (58%). Tan solo un 6% manifestó que no consideraba importante esta operación y el porcentaje restante, significativamente menor, se distribuye entre quienes piensan que es importante porque así pueden definir la profundidad del tema (14%) y quienes piensan que así favorecen una mejor evaluación (7%).

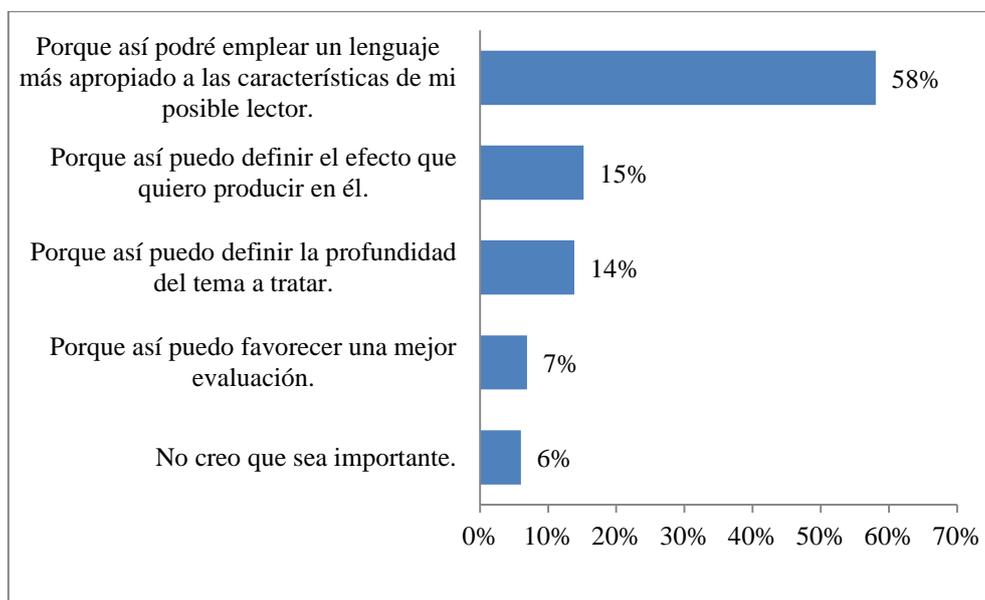


Figura 23. Pregunta sobre la importancia de pensar en los posibles lectores

Estos datos podrían sugerir que cuando los estudiantes piensan en las características de sus posibles lectores tienden a dar mayor importancia a los recursos estilísticos, léxicos y conceptuales que configuran el contenido de su texto. Así pues, las decisiones sobre el uso de un lenguaje más o menos especializado, con un registro más o menos formal, con una mayor o menor precisión, están determinadas por los lectores a los que se dirige el texto.

Menor consideración tiene para los estudiantes encuestados pensar en su audiencia con el fin de provocar determinados efectos sobre ella o alcanzar una comprensión más amplia del tema elegido. No obstante, es claro que la planificación de un texto académico de calidad está vinculado a las necesidades de los lectores y se concibe en relación con la situación comunicativa para la que se escribe, con sus objetivos pragmáticos, con el valor que toman los significados en el texto y, como no, con la tradición lingüística y retórica que domina en cada disciplina.

20. ¿Señale la afirmación que más se aproxime a su actuación antes de iniciar la escritura de sus trabajos?

Tabla 12. *Pregunta sobre la actuación de los estudiantes antes de iniciar la escritura de sus trabajos*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
Dispongo de un esquema inicial con las principales ideas que voy a desarrollar.	108	50%
Escribo una lista de palabras clave que voy repasando mientras redacto.	95	44%
Consulto y selecciono los aspectos formales que han de configurar mi trabajo como la extensión, el tipo de letra o el tratamiento de referencias bibliográficas.	83	38%
Dispongo de un índice previo con la secuencia de contenidos que voy a desarrollar.	60	28%
Comienzo a escribir en limpio afrontando las dificultades que se me presentan durante el proceso.	58	27%
Escribo cuadros comparativos entre las ideas más importantes del texto que voy a escribir y las ideas de otros autores.	35	16%

En cuanto a la pregunta sobre la actuación de los estudiantes frente a la escritura de trabajos académicos, la tabla 12 muestra que entre las opciones más marcadas por

los estudiantes encuestados están la de disponer de un esquema inicial con las principales ideas que van a desarrollar (50%); la de escribir una lista de palabras clave que van repasando mientras redactan (44%) y la que se refiere a la consulta y selección de los aspectos formales que han de configurar el trabajo propuesto (38%). Con un porcentaje menor pero considerable, el 27% de los estudiantes marcó la opción que se refiere a la escritura directa sin pasar por ningún proceso de planificación ni organización.

Observamos también que operaciones referidas a aspectos formales o de organización de la información adquieren menor importancia, aunque se tienen en cuenta a la hora de empezar a escribir y son pocos quienes consideran los aspectos de forma o la realización y seguimiento de un índice para estructurar la información o el contenido. Asimismo, resulta menos habitual la organización de ideas y el diálogo con otros autores y la búsqueda de fuentes que los ayude a establecer relaciones y generar nuevos contenidos, y es probable que estas operaciones se presenten de manera aislada.

Estos datos sugieren que si bien los estudiantes no se formulan de forma explícita la necesidad de una fase de planificación, un porcentaje considerable de los encuestados practican estrategias de planificación, confirmando así la importancia de ponerla en práctica en la composición de sus trabajos. La elaboración de listas de palabras claves y la elaboración de esquemas con las ideas principales (las más destacables entre los estudiantes encuestados) remiten a estrategias de planificación que favorecen la selección de ideas y el establecimiento de relaciones entre ellas. Sin

embargo, estas operaciones son insuficientes para garantizar un mayor control del proceso global de escritura.

21. ¿Considera la elaboración de borradores del texto final como parte del proceso de escritura?

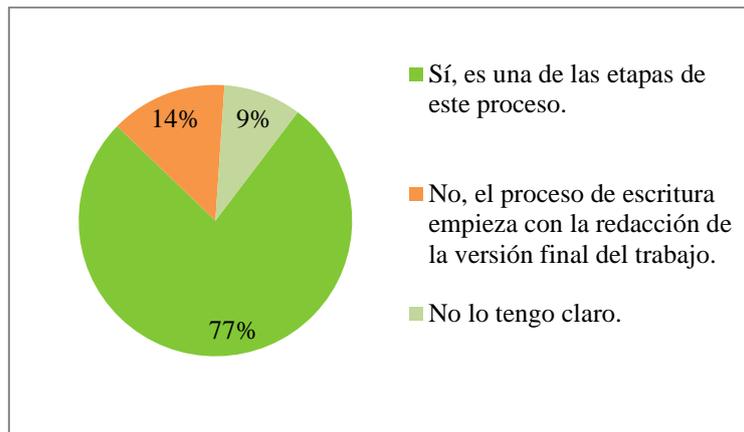


Figura 24. Pregunta sobre la elaboración de borradores como parte del proceso de escritura

Como podemos observar en la figura 24, el 77% del total de la muestra consideró la elaboración de borradores como una de las etapas del proceso de escritura, siendo este el valor más alto. Las dos opciones restantes obtuvieron valores mucho más bajos, un 14% considera que la elaboración de borradores no forma parte del proceso de escritura sino que este empieza con la redacción de la versión final del trabajo y, finalmente, un 9% manifestó no tenerlo claro.

Estos resultados nos permiten apreciar que para los estudiantes la elaboración de borradores representa una posibilidad importante en el desarrollo de su proceso de escritura, aunque, como hemos observado en preguntas anteriores, esta no sea una práctica habitual en ellos, si bien es una práctica que, en general, se trabaja con frecuencia en las etapas anteriores a la universitaria.

En efecto, es fácil intuir que un texto académico definitivo debería involucrar la elaboración de diferentes versiones pero también es fácil suponer que, ante la inversión de tiempo que requiere cambiar, alterar o modificar, completar o reelaborar un texto más o menos conseguido, los estudiantes opten por solidificar la primera versión y hacerla inamovible.

De cualquier modo, resulta significativo que los estudiantes en un alto porcentaje consideren la elaboración de borradores o fijación de las ideas que van surgiendo como parte integral de un proceso que concluirá con el texto definitivo, pues esto impulsa la aplicación de esta operación en los procesos de escritura en el aula universitaria.

22. ¿Qué estrategia considera más adecuada para llevar a cabo la organización previa del contenido de sus trabajos?

Tabla 13. *Pregunta sobre estrategias de organización del contenido*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
Comentar la información recopilada con un experto.	43	20%
Hacer un cronograma de actividades.	49	23%
Hacer un mapa conceptual con las ideas recopiladas y seleccionadas.	74	34%
Buscar y definir las partes que constituyen el género textual que me han solicitado para adecuar la información que tengo recopilada.	80	37%
Hacer un posible índice con los temas y subtemas que voy a tratar.	133	61%

La tabla 13 nos revela que, en cuanto a la organización del contenido de los trabajos académicos, los estudiantes consideran la elaboración de un índice con los temas y subtemas a desarrollar como la estrategia más adecuada para este fin (61%). Le siguen, con porcentajes similares entre sí, la definición del género solicitado (37%); hacer un mapa conceptual con las ideas recopiladas (34%); el 23% señaló hacer un cronograma de actividades y el 20% manifestó comentar la información recopilada con un experto.

Estos porcentajes pueden indicar que con respecto a las tareas de organización de la información los estudiantes encuestados tienden a centrar sus esfuerzos en el desarrollo del contenido de tal forma que su criterio de planificación textual está más encaminado a recopilar la mayor cantidad de información en torno a un tema y pensar en la manera de ordenarla.

Así pues la discusión con otros textos o pares expertos, la jerarquización de ideas, la consideración de las características del género que se va a escribir y los procedimientos para gestionarlo, entre otras operaciones de planificación, quedan en un segundo plano. Es probable que la organización de ideas en la composición escrita de trabajos entre los estudiantes encuestados tienda a pensar en la mejor forma de presentar e integrar la información recopilada pero no en situar esa información en el contexto y las circunstancias retóricas adecuadas.

23. ¿Señale las partes que considera indispensables incluir en la escritura de sus trabajos?

Los resultados obtenidos en esta pregunta nos indican que la mayor parte de los estudiantes encuestados consideran indispensable incluir en sus trabajos académicos la introducción (88%), las conclusiones (86%), la bibliografía (78%) y la exposición del tema o cuerpo del trabajo (71%), siendo estas opciones las que obtuvieron los porcentajes más altos.

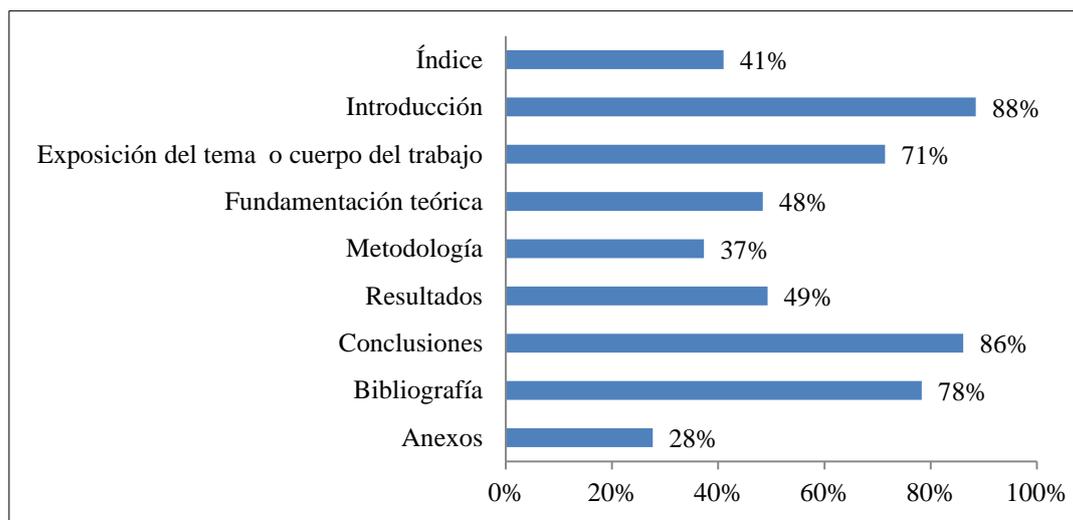


Figura 25. Pregunta sobre las partes que estructuran un trabajo académico

A partir de estos datos podemos deducir que, aun con la dispersión de campos disciplinares a la que está sometida la muestra, los estudiantes encuestados coinciden en considerar determinados apartados como partes constitutivas de sus trabajos. Así la introducción, la exposición del tema, las conclusiones y la bibliografía concuerdan con los apartados que regularmente conforman la estructura de textos que tienen cierto grado de complejidad.

Por otra parte, poco menos de la mitad de los estudiantes señalaron también como partes indispensables en la presentación de sus trabajos los resultados con un 49% y la fundamentación teórica con un 48%. De modo general, estos apartados

corresponden a la estructura de géneros del ámbito de la investigación, que tienen generalmente mayor extensión y complejidad, realizados con mayor frecuencia por estudiantes de semestres superiores, de ahí que sea un porcentaje de estudiantes menor en la muestra.

La metodología y la inclusión de anexos reciben una importancia menor, pues es de suponer que son apartados que forman parte del conjunto de decisiones que ha de tomar el estudiante según la consigna propuesta por el profesor y por tanto pueden considerarse como apartados movibles y variables que se pueden incluir o no.

24. Para la realización del contenido de sus trabajos académicos, ¿qué fuentes escritas consulta?

Como podemos observar en la figura 26, respecto a las fuentes de consulta a las que recurren los estudiantes encuestados, los porcentajes más altos se concentran en internet con un 88% y en los libros con un 70%. A estos valores le siguen los apuntes de clase y seminarios con un 49% y la consulta de artículos científicos con un 47%.

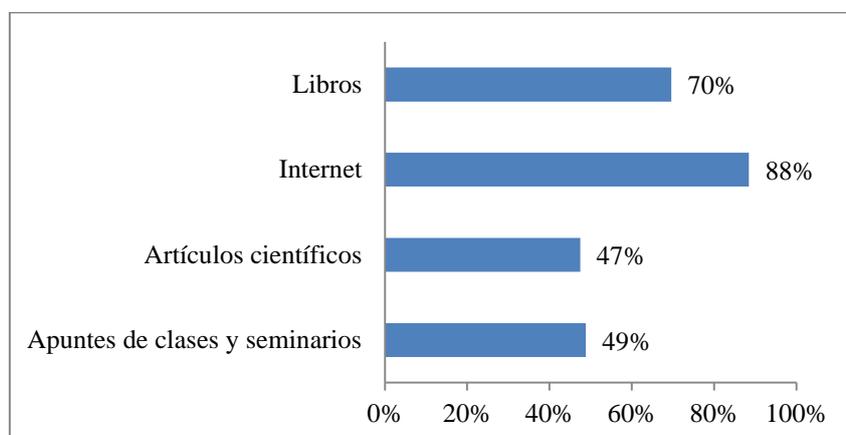


Figura 26. Pregunta sobre las fuentes escritas de consulta

De acuerdo con estos resultados podemos subrayar el predominio que representa para los estudiantes encuestados el uso de internet en la recopilación de información relevante para la posterior composición de sus trabajos.

Cabe resaltar que para el ámbito universitario la bibliografía digitalizada o webgrafía se ha convertido en una habitual herramienta de consulta y una poderosa fuente de información, especializada y no especializada, a la que se puede acceder cada vez con mayor libertad.

Es de suponer que, para los estudiantes universitarios, la consulta de base de datos, webs especializadas, portales temáticos, revistas indexadas, entre otras muchas herramientas digitales, tienen una gran importancia en la escritura de trabajos académicos en las diferentes disciplinas, aunque son necesarios algunos criterios de búsqueda para que la información encontrada cumpla con un mínimo de rigurosidad, puesto que la propensión a reunir toda la información necesaria en torno a un tema y la facilidad de acceso puede llevar a contenidos no tan confiables en precisión o credibilidad. En efecto, esta tarea requiere de otras estrategias de planificación que favorezcan la valoración y selección de contenido pertinente al tema de escritura.

Por otro lado, a partir de los resultados también podemos inferir que, aun con la importancia que representa para los estudiantes el mundo digital, la búsqueda y consulta de fuentes de información en formato impreso es un ejercicio al que recurren con mucha frecuencia para la documentación de sus temas de escritura y es de suponer que gran parte de estas fuentes sea recomendada por el profesor que solicita la tarea.

25. ¿En qué lenguas están escritas estas fuentes?

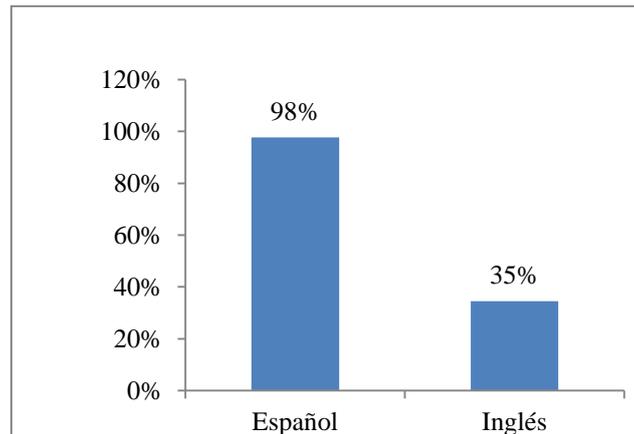


Figura 27. Pregunta sobre la lengua en que están escritas las fuentes de consulta

De acuerdo con los resultados de la figura 27 y en relación con la pregunta anterior, es claro el predominio de la lectura de fuentes escritas en español, opción marcada por un 98% de la muestra frente a la consulta de fuentes en inglés que alcanzó un porcentaje del 35%. Este resultado señala que, pese a la relevancia de la lengua inglesa en los diversos contextos científicos, académicos y profesionales del mundo actual, la búsqueda y consulta de información por parte de los estudiantes universitarios encuestados es una práctica que se realiza, de modo dominante, en la lengua materna.

Podemos inferir algunas razones por las cuales se presenta esta situación. Una, al parecer evidente, es que los estudiantes no tengan el nivel de instrucción adecuada para abordar la lectura de textos académicos en inglés y por tanto no cuenten con las habilidades lingüísticas necesarias que sí tienen en su lengua materna. Otra razón, no tan manifiesta, es que en los distintos contextos disciplinares no se favorezca y acompañe la consulta de textos en una lengua distinta, en este caso, en inglés, aunque

no se descarta que se tenga una clara conciencia de la expansión del inglés como vehículo de comunicación científica.

No es tarea fácil determinar la razón por la cual los estudiantes se decantan, en su gran mayoría, por la consulta de fuentes en español y no por las escritas en inglés. Sin embargo, sí podemos reiterar que la consulta, síntesis y organización de fuentes e información son estrategias de planificación textual que repercuten en la calidad del texto final si se piensan orientadas a un objetivo y en relación con las exigencias de los lectores. Resulta llamativo que la consulta de fuentes escritas en inglés no haya alcanzado un valor relevante, pues la mayoría de los estudiantes encuestados forma parte de contextos disciplinares del campo de las ciencias exactas, en los que domina, mayormente, la comunicación y publicación en esta lengua.

26. De los siguientes aspectos señale aquellos que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos

Como se muestra en la tabla 14, los resultados a esta pregunta muestran que para los estudiantes encuestados la estrategia que más puede influir en la mejora del proceso de escritura de trabajos académicos es hacer un plan inicial que guíe el mismo proceso (65%); le sigue a esta opción, con valores muy similares entre sí, tener claros los objetivos que se quieren alcanzar (53%); leer trabajos similares a los que se van a redactar (53%); hacer varios borradores (53%); buscar material sobre el tema y preguntar a expertos (52%), y atender a los aspectos formales del trabajo (50%). Menor consideración tuvieron las opciones referidas al conocimiento de la audiencia y

las características del género solicitado (35%) y solo un 10% de la muestra optó por empezar a escribir directamente sin realizar un plan previo de escritura.

Tabla 14. *Pregunta sobre los aspectos que pueden mejorar el proceso de escritura de trabajos*

Opciones de respuesta	No. de estudiantes	%
Buscar material sobre el tema y preguntar a expertos.	113	52%
Escribir directamente en limpio.	21	10%
Hacer un plan inicial del proceso de escritura.	140	65%
Hacer varios borradores de mi trabajo.	116	53%
Leer trabajos similares a los que voy a redactar.	116	53%
Pensar en los posibles lectores de mi texto.	77	35%
Tener claras las características del género textual que voy a escribir.	75	35%
Tener claros los objetivos que quiero alcanzar.	114	53%
Tener en cuenta los aspectos formales (normas de presentación, puntuación, ortografía, recursos retóricos).	108	50%

Coincidiendo con los resultados de preguntas anteriores, estos valores sugieren que los estudiantes tienen conciencia de la influencia de la planificación textual en un mejor proceso de composición de sus trabajos, así como de la necesidad de apropiarse de diversas estrategias de planificación que favorezcan el control consciente de las diversas situaciones de escritura a las que se enfrentan en las diversas disciplinas.

De todos modos, es necesario indagar las razones por las cuales estas estrategias no se ponen en práctica. Aunque ya hemos mencionado algunas de ellas, podemos destacar la escasa experiencia que tienen los estudiantes en el desarrollo de los procesos de planificación, debido al poco conocimiento, uso o importancia que le

conceden; el desarrollo de prácticas de escritura, entendidas de modo predominante como instrumentos de evaluación y apropiación de contenidos disciplinares y no como una forma de construcción de conocimiento; el ejercicio de escritura prematuro y poco reflexivo que tienden a hacer los estudiantes debido a la inmediatez de nuestros tiempos y la poca consideración de la situación comunicativa en la que se plantea la consigna de escritura; la falta de orientación y en múltiples ocasiones la falta de interés por las prácticas de composición escrita, entre otras razones que convendría indagar y confirmar.

De acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, en este apartado hemos analizado los datos recogidos a través de la encuesta. A partir del cálculo y la distribución de los datos en términos de frecuencia y porcentajes, nos hemos centrado en identificar y describir las tareas de planificación que desarrollan los estudiantes universitarios colombianos cuando se disponen a escribir sus trabajos académicos en el marco de sus disciplinas. Así, hemos podido realizar inferencias con respecto a la ausencia, carencia o frecuencia de las diferentes operaciones y estrategias de planificación empleadas en las prácticas de escritura de los estudiantes encuestados, considerando los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo y los resultados obtenidos del análisis.

Dicho análisis registró que los porcentajes más altos en materia de planificación textual están vinculados, principalmente, con la recopilación de información suficiente y el ajuste de dicha información al contenido temático del texto. Menor atención alcanzó otras operaciones como la adecuación del contenido a las necesidades de la

audiencia, el establecimiento de objetivos, la selección de la información recopilada o la consideración de las características del género discursivo que se va a redactar.

No obstante, hemos podido observar que los estudiantes son conscientes de la trascendencia que tiene la puesta en práctica de estas operaciones, en el control del proceso de composición de sus trabajos, afirmación que intentaremos corroborar con el análisis de las prácticas de planificación declaradas por los mismos estudiantes, a través de los grupos de discusión.

4.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

En este apartado presentamos el análisis descriptivo e interpretativo de los datos obtenidos en los diferentes grupos de discusión, realizados en torno a los procesos de planificación textual que emplean los estudiantes universitarios en las prácticas de escritura de sus trabajos académicos.

De acuerdo con los objetivos de este trabajo de tesis y siguiendo un enfoque cualitativo de análisis, nos hemos propuesto identificar, a través de las interacciones de los estudiantes, las diferentes operaciones y estrategias de planificación textual que conocen y ponen en práctica los estudiantes en sus tareas de escritura y caracterizar y analizar cómo se construye este proceso desde la perspectiva de los estudiantes.

Conviene señalar que este análisis será contrastado con los resultados obtenidos en la encuesta y con los supuestos teóricos que sustentan esta tesis, procedimiento que dará lugar a una comprensión más precisa de los resultados para responder a las preguntas de investigación que nos hemos formulado.

Hemos organizado este apartado en dos partes. En primer lugar, presentamos los datos descriptivos generales de los estudiantes que participaron en los diferentes grupos de discusión y la caracterización de los grupos realizados. En segundo lugar, exponemos el análisis de los resultados obtenidos, de acuerdo con las categorías de análisis definidas para los dos instrumentos de recogida de datos. Cerramos el apartado con las conclusiones generales de los grupos, destacando los aspectos comunes más relevantes, asociados a las operaciones de planificación textual más recurrentes.

Tal y como hemos definido y explicado en el marco metodológico, las preguntas o cuestiones tratadas en los diferentes grupos de discusión y en el cuestionario están vinculadas con 8 categorías de análisis que responden a los subprocesos de planificación textual y que reúne, a su vez, diversas estrategias y operaciones menores (ver tabla 4).

4.2.1 Caracterización de los participantes y de los grupos de discusión realizados

Los estudiantes que participaron en los grupos de discusión fueron en total 39. Se trata de una muestra obtenida del conjunto de estudiantes que respondieron a la encuesta ya que, como hemos explicado en el capítulo anterior, pretendíamos confrontar, completar y reforzar los resultados obtenidos por la vía cuantitativa. La participación fue voluntaria y accedieron a ella estudiantes de varios programas adscritos a las mismas universidades contactadas para responder a la encuesta.

Así, se pudo obtener una muestra de estudiantes de diversos campos disciplinares, tres grupos conformados por estudiantes del programa de Filosofía, dos grupos del programa de Ingeniería de Sistemas y un grupo conformado por estudiantes de Arquitectura.

Es preciso señalar que en total se realizaron 8 grupos de discusión, transcritos íntegramente, con una muestra considerable de los estudiantes que habían contestado la encuesta. Para el análisis descriptivo e interpretativo hemos seleccionado solo 6, en función de la calidad, rigor e información aportada por los mismos. En la siguiente tabla puede apreciarse la distribución de los grupos realizados.

Tabla 15. *Distribución de los grupos de discusión y sus participantes*

GRUPOS DE DISCUSIÓN	No. ESTUDIANTES	SEMESTRE	PROGRAMA	UNIVERSIDAD
GRUPO 1	9	9°, 10°	Arquitectura	Universidad 1
GRUPO 2	4	2°, 3°	Filosofía	Universidad 2
GRUPO 3	7	6°	Filosofía	Universidad 3
GRUPO 4	9	6°	Filosofía	Universidad 3
GRUPO 5	4	2°	Ingeniería de Sistemas	Universidad 4
GRUPO 6	6	5°	I. de Sistemas	Universidad 4

El número de estudiantes que conformaron los 6 grupos de discusión analizados fue de entre 4 y 9 estudiantes, número que favoreció la interacción y el diálogo entre los estudiantes acerca del tema objeto de investigación. Como se puede observar la muestra empleada incluye estudiantes de distintos semestres y, aunque no abarca todos los semestres, nos da una visión de conjunto acerca del conocimiento y uso de las operaciones de planificación textual entre estudiantes de nuevo ingreso (2° y 3° semestre), de cursos avanzados (5° y 6° semestre) y de aquellos que están pronto a finalizar la carrera (9° y 10° semestre).

Ahora bien, respecto a la dinámica de los grupos, esta fue desarrollada en un ambiente familiar en tanto que los participantes se conocían entre sí y con el moderador de cada grupo, pues cursaban el mismo programa aunque no el mismo semestre. La información proporcionada por los estudiantes enuncia varias

perspectivas en función del campo disciplinar al que pertenecen. En efecto, los tres grupos de Filosofía tuvieron una participación más activa que los de Arquitectura e Ingeniería de Sistemas. No obstante, el conjunto de datos nos permiten trascender los elementos de significado individuales y aproximarnos a una significación global de las prácticas universitarias.

Conviene señalar que pese al ambiente distendido presente en el desarrollo de los diferentes grupos, la participación de los estudiantes en algunos momentos fue poco fluida y se pudo observar una gran dificultad por su parte para expresar y enunciar sus ideas sobre algunas de las operaciones de planificación en particular.

En este sentido, aunque no se pretendió que el guion preestablecido de antemano para introducir y reconducir la discusión se tornara en un pasivo intercambio de preguntas y respuestas, muchos estudiantes se refirieron de manera parcial y poco profunda al proceso de planificación y sus diferentes operaciones y dieron respuestas imprecisas o escuetas, a causa del poco dominio conceptual, la falta de práctica o el desconocimiento del tema, mayormente percibido en los grupos de Ingeniería de Sistemas.

4.2.2 Análisis descriptivo de los datos

Los datos obtenidos tras los grupos realizados permitieron avanzar en la comprensión de lo que representa la planificación textual para los estudiantes universitarios indagados. A continuación presentamos la descripción e interpretación de los resultados obtenidos tras el análisis de los grupos de discusión, atendiendo a las categorías de análisis asociadas a las diferentes operaciones de planificación en las que

se centra este trabajo de tesis. A modo de ilustración, se incluyen algunas citas textuales tomadas de las transcripciones.

Es preciso señalar que el orden en el que se presentan los procesos y las operaciones de planificación en este apartado responde solo a una forma de presentar la información y no a una jerarquía específica que el escritor deba activar en sus prácticas de escritura ya que, como señalábamos en el marco teórico, las operaciones que un escritor pone en funcionamiento en la tarea de escritura no se dan de modo consecutivo y lineal, sino que pueden llevarse a cabo de modo recursivo e incluso de modo simultáneo, durante todo el proceso de escritura, aunque hay una operación que domina en cada momento del proceso.

4.2.2.1 Génesis de ideas (C1)

Respecto a la manera como surgen las ideas destinadas a la escritura de sus trabajos académicos, los estudiantes manifestaron que la estrategia a la que más suelen recurrir es a la lluvia de ideas relacionadas con el tema planteado o con la idea que consideran central. Así, gran parte de los comentarios indican que, a partir de la consigna de trabajo, los estudiantes ponen su foco en estrategias que les facilite la recuperación de las ideas propias del contenido del texto, partiendo, principalmente, de los conocimientos previos, aunque en algunos casos se pudo notar que también suelen acudir a la lectura de fuentes diversas para la búsqueda de información. A continuación ilustramos lo dicho con algunas intervenciones.

“Procuro primero delimitar cual es el tema que voy a tratar, o sea, especificar los temas y hacer como una lluvia de ideas, de, sobre lo que voy a escribir para poder hilarlo a un texto completo” (G4, E4)

“Indispensable una lluvia de ideas en cuanto al contenido o el tema que se vaya a tratar, ¿no?” (G1, E3)

“...me parece que me gusta hacer primero el índice y con una lluvia de ideas elaboro el índice, intentar no desviarme de ese índice” (G4, E9)

Estas intervenciones revelan que, para los estudiantes, la tarea de concebir ideas para la escritura de sus trabajos se basa, principalmente, en representar de forma gráfica una configuración de lo que será su futuro texto, pero esto solo tras asegurar una adecuada comprensión del tema que les ha sido dado en la consigna de trabajo. Este proceso supone la vinculación de las ideas previas que tienen sobre el tema del cual van a escribir y de la información extraída de distintas fuentes. En efecto, algunos estudiantes manifiestan que en el proceso del surgimiento de ideas la tarea de leer diferentes textos facilita una mejor representación de la tarea de escritura propuesta.

“Yo si suelo hacer resúmenes es decir leo el texto y lo desmenuzo, saco las ideas principales y las apunto” (G2, E1).

“Muchas veces a uno al principio no se le ocurre como puede empezar a redactar y ya viendo como otros ejemplos es mucho más fácil que vaya fluyendo la idea” (G6, E2).

“Yo normalmente también saco las ideas pero lo hago más por puntos y normalmente las saco de la introducción o de la parte final” (G2, E2).

“Yo cogería solo la idea principal y de ahí ya planificaría lo que sería todo el texto, solo con la idea principal” (G5, E2).

“Es muy importante también cuando trabajamos así pedirle ideas a las demás personas y, pues, hacer una lluvia de ideas pero con un orden” (G6, E1).

Como podemos observar, algunos estudiantes manifiestan interés por la lectura de textos semejantes al que deben escribir o por consultar con otras personas, a fin de favorecer el surgimiento de ideas vinculadas con su tema de escritura. Estas estrategias se convierten en una manera de resolver el proceso de generación de ideas pues activa los conocimientos previos que los estudiantes puedan tener sobre el tema y, a su vez, favorece la exploración de la información relevante y útil para la producción del texto demandado.

4.2.2.2 Registro de ideas (C2)

Respecto a las herramientas que emplean los estudiantes para tomar nota de las ideas que van surgiendo, en sus comentarios se puede percibir que con cierta frecuencia suelen recurrir a diversas estrategias para registrar las ideas que se les va ocurriendo.

“... En mi caso siempre voy poniendo más que todo lo que se me va ocurriendo en referente al trabajo, no, no siempre hago como un índice o algo así, de lo que

voy a hacer, sino que siempre voy redactando lo que se me vaya ocurriendo y lo que sea referente a mi trabajo, realizarlo” (G5, E4).

Así, los estudiantes se mostraron de acuerdo con poner por escrito las ideas y no intentar solo retenerlas en la memoria, pues con esto correrían el riesgo de no recuperarlas. En los diferentes grupos se destacó el uso de esquemas, mapas conceptuales, la construcción de índices, palabras clave en el registro de ideas, como podemos notar en sus comentarios:

“Yo lo que hago es que anoto las ideas aparte y cuando son textos basados en observaciones, pues mientras hago la observación, hago mi diario de campo y ya después sí junto todo” (G2, E3).

“Es indispensable escribirlas porque normalmente a pesar de que la mayoría de las personas confían en la memoria es indispensable no perderlas” (G1, E3)

“Normalmente pues eso es bueno crear un esquema antes de, antes de manejar todo el tema, de abordarlo” (G1, E5).

“...simplemente cojo una hoja de papel y escribo todo lo que voy a colocar en el texto y listo, eso es lo que yo hago” (G2, E1).

“Pues tengo una hoja de papel al lado y lo que me salga lo voy anotando o en el computador” (G3, E5).

“A mí me resulta más, más fácil o más llevadero para una escritura hacerme un mapa conceptual, eh, estructurar el texto, ¿no?, qué quiere decir. Primero sus

partes, cómo está estructurado el texto y luego qué quiere decir cada parte del texto (G4, E6).

“Por lo general, cuando se me ocurre una idea primero lo que hago es plasmarla y ponerle una etiqueta de que para, para saber qué es lo que voy a hacer y en qué momento lo voy a empezar a hacer” (G6, E1).

Las anteriores intervenciones nos permiten apreciar, de modo particular, que al parecer, mientras registran las ideas, los estudiantes intentan responder a diferentes cuestiones propias de la planificación textual, relacionadas con el contenido del texto, su posible forma y estructura.

En efecto, como las demás operaciones de planificación, la tarea de registrar ideas no se realiza de manera aislada sino que se desarrolla en conjunto con las demás operaciones. Así, mientras anotan las ideas que se les ocurren están pensando en cómo darles orden a dichas ideas en el futuro texto.

“No sé si lo mencionaron, pero también a veces uno coloca respecto a las ideas principales como títulos que... luego uno ya sabe a qué se refiere tal título. Y al lado del título uno coloca como palabritas clave que, bueno, que ayudan en cierta manera a orientarse en cuanto cuál es el objetivo, ¿no?, qué voy a responder ahora, qué problema voy a resolver” (G4, E5).

Conviene puntualizar que las operaciones incluidas en el proceso de planificación pueden tener forma gráfica o, en función de la tarea solicitada, puede ser una representación exclusivamente mental que se irá ajustando a las exigencias del proceso de composición cuando este se ponga en marcha. No obstante, es preciso

señalar que este no parece ser el caso de algunos estudiantes de dos de los grupos de Filosofía quienes manifestaron no emplear ningún tipo de estrategia para registrar sus ideas y, al parecer, prefieren decantarse por escribir directamente lo que les va surgiendo sobre la marcha.

“...porque en el momento de escribir analizo, con el texto ahí, inmediatamente las ideas que se me vengán a mi mente y las escribo” (G4, E7).

“Yo normalmente suelo, digamos, señalar el texto pero no escribo nada y ya cuando voy a realizar el texto sobre ese texto, tengo el texto a la mano y empiezo a leerlo, también lo releo pero no me gusta escribir” (G2, E4).

4.2.2.3 Selección y organización de ideas (C3)

La selección y organización de las ideas, recopiladas a partir de diferentes fuentes, para la escritura de textos son operaciones que los estudiantes universitarios asumen como indispensables antes de escribir sus trabajos. Por lo general, en los diferentes grupos se pudo notar un interés por ordenar las ideas recopiladas y por tener claro ante todo cuál es la idea principal que han de desarrollar, puesto que, según sus comentarios, a partir de esta idea pueden comenzar a construir el texto y seleccionar las ideas más adecuadas para su contenido.

“(...) primero pienso que es necesario llevar a... [así] como es necesario o como es indispensable llevar un cronograma de actividades cuando se va realizando un proyecto, en este caso, un proyecto arquitectónico, hablando de Arquitectura, también es necesario llevar un cronograma de, de, pues las preguntas o los temas que se van a tratar en el trabajo” (G1, E7).

“Yo hago alguna, como un pequeño análisis, un resumen y estructuro como los puntos principales del ensayo” (G3, E3).

“A mí me gusta hacer un esquema y ver el hilo, el hilo que se van siguiendo en los distintos puntos y ver desde qué punto parto y dónde va llegar uno ¿no?, cuales son los medios para llegar a eso” (G4, E1).

“(…) procuro primero delimitar cuál es el tema que voy a tratar, o sea, especificar los temas y hacer como una lluvia de ideas, de, sobre lo que voy a escribir para poder hilarlo a un texto completo” (G4, E4).

Pese al interés que muestran los estudiantes en los diferentes grupos por atender a la organización de sus ideas y por emplear distintos recursos para ir registrándolas a fin de seleccionar las más adecuadas al tema de escritura, no parece haber mucha claridad sobre la manera de emplear estas estrategias. Así, en sus intervenciones se percibe una insistente referencia a la identificación y reconocimiento de las ideas principales, pero hablan de ellas de modo general, como si partieran de un conocimiento implícito sobre el tema, sin especificar las tareas o el tipo de tareas que llevan a cabo para darle orden preciso a dichas ideas y transformarlas según un plan estratégico, a fin de cumplir con la tarea solicitada.

“Un método que es muy bueno y es importante llevar a cabo siempre es en los textos seleccionar las palabras clave, ya que pues estas nos van a dar pie para tener una base para poder armar las ideas principales” (G6, E3).

“Tener claras las ideas, tanto la principal como secundarias para poder desarrollar bien el texto o el ensayo” (G3, E1).

“Por lo general, hago un orden de ideas, las voy colocando, de una en una como se me van ocurriendo y voy generando una idea principal” (G6, E4).

En este sentido, podemos sostener que los estudiantes tienen poco dominio sobre las operaciones de selección y organización de ideas y, aunque se puede notar que intentan ponerlas en práctica y les dan importancia, su comprensión y empleo no resulta tan evidente. Si bien una gran parte de los estudiantes intentan distinguir entre ideas principales y secundarias y otorgan importancia a esta tarea, esta se percibe como una actividad dirigida más al tratamiento de la información que van encontrando en el proceso de búsqueda de fuentes que a la selección y organización de las ideas que van a ser incluidas en su texto.

4.2.2.4 Objetivos (C4)

Con relación al planteamiento de objetivos, en general, los estudiantes parecen tener mayor familiaridad con esta operación y en sus comentarios se pueden percibir diversos propósitos. Una parte manifiesta un acentuado interés por que el tema se entienda y los lectores comprendan sus textos, para lo cual se plantean objetivos relacionados con la selección de un lenguaje o de unos términos que resulten más comprensibles.

“Pues sobre todo, digamos, que yo trato... yo me fijo mucho en no salirme del tema y establecer, digamos, los límites de esto. Entonces para eso, digamos que, siempre tengo en cuenta, eh, digamos, cómo voy desarrollando mi trabajo para no irme a salir de ahí” (G4, E3).

“Primero empezar claro y que los conceptos utilizados no sean como tan técnicos sino que sea como entendibles como para el público que lo va a leer y ya” (G2, E1).

“Yo creo que la profundidad, la profundidad de la línea de investigación del mismo trabajo y pues igualmente, eso va relacionado con, con el tipo de lector que vaya a tener este trabajo” (G1, E1).

“Pues el objetivo es que el lector entienda el texto, o sea ese es el objetivo principal y primordial de cada trabajo escrito” (G5, E4).

“Yo también, eh, la concatenación de ideas o el uso también apropiado de conectores a veces ayuda a que el escrito sea más entendible más claro ¿no?” (G4, E5).

Algunos declaran que no se proponen ningún objetivo de escritura a nivel personal y se orientan de modo exclusivo por los que propone el profesor de la asignatura en la consigna de escritura. A su parecer esta actuación favorece la obtención de buenas calificaciones, aunque no especifican qué tipo de objetivos son los que propone el profesor. Asimismo, reconocen que su interés está más dirigido a ver pronto terminada la tarea propuesta, sin considerar cómo conseguir o cómo llevar a cabo dicha tarea.

“Bueno yo pongo normalmente un objetivo de tiempo, o sea por ejemplo, decir bueno este trabajo lo voy acabar en esta semana y ya y así” (G4, E9).

“Sí, siempre pues hay que seguir las indicaciones del docente porque, pues realmente pues si no lo hago voy a tener mala nota en mi trabajo, entonces, pues siempre hay que seguirlas y si el pide un ensayo, hacer un ensayo, con las especificaciones que el dicta, si quiere un tipo de letra específico o unas normas globales específicas como APA o, no sé” (G4, E8).

“Pues primero los (objetivos) que me ha propuesto el mismo profesor, como cumplir eso que él requiere en el trabajo” (G4, E2).

En estos comentarios también se puede percibir que estos estudiantes intentan responder a las exigencias de la tarea de escritura propuesta, dando mayor prioridad a los aspectos formales como el formato, la cohesión o el género solicitado, y una menor importancia a los aspectos asociados al desarrollo del tema o al lector de sus textos.

En otros comentarios se percibe poca claridad sobre este proceso pues señalan plantearse objetivos generales y específicos, “objetivo principal y secundarios” (G1, E2) como refiere un estudiante, pero no logran especificar qué tipo de objetivos son estos, mostrándose poco entrenados en la formulación de los mismos, ya que solo se limitan a reconocer que es importante cumplirlos.

“Sí, claro, eso es parte fundamental de..., como parte del trabajo creo que pues desde un principio se deben establecer ciertos objetivos y eventualmente pues ir cumpliendo cada uno de ellos” (G1, E1).

“Cuando se plantean objetivos a mi parecer es importante ir desarrollando uno por uno y así tener un orden más lógico de lo que estoy escribiendo” (G6, E1).

Así pues, podemos advertir que en cuanto al planteamiento de objetivos los estudiantes, en general, intuyen la complejidad e importancia de esta operación y, aunque les cuesta formular objetivos integrales asociados al tema, a la situación retórica, a la audiencia y al proceso de redacción en general, se puede percibir que tras recibir la consigna de escritura intentan establecer pequeñas metas, poco desarrolladas o muy simples, que a su manera les permite afrontar la tarea propuesta y tomar decisiones con respecto a los requerimientos para llevarla a cabo.

4.2.2.5 Audiencia (C5)

Con respecto a la conciencia que tienen los estudiantes universitarios sobre los posibles lectores de sus trabajos académicos, y muy en relación con las demás operaciones, gran parte de los estudiantes manifestó que antes de iniciar con la escritura de sus trabajos y de tomar decisiones sobre cómo llevar a cabo la tarea de escribir piensan en el tipo de lector que va a tener su trabajo.

Algunos conceden gran importancia a que el lector entienda el texto que se va a redactar y, con el fin de conseguir este objetivo, procuran plantear soluciones relacionadas con una adecuada organización y presentación del contenido que incluye la estructura del texto, el orden de las ideas, el empleo de un lenguaje llano, etc.

“Y pues en la redacción misma también porque muchas veces escribimos tal y como pensamos y pues pueda que nuestros lectores no piensen igual que nosotros, que es lo más posible y, obviamente, no se haga entender bien la idea, entonces, pues tener las ideas muy claras para poder asimismo redactarlas, que

tenga como un orden, que sea de alguna forma legible, inteligible para otra persona que lo vaya a leer” (G4, E4).

“En ese sentido también plantearse preguntas sobre, eh, será que, con esto que he escrito, de verdad he respondido debidamente a la pregunta o he resuelto el problema satisfactoriamente o cómo lo entendería, qué me diría un estudiante de tal grado o de tal nivel, entendiendo que el texto va dirigido a él, si lo entendería o no” (G4, E5).

“Pues uno de los principales siempre es, para mí, empezar desde lo general y luego ya ir a lo específico, o sea empezar con un párrafo digamos, el introductorio que tenga algo muy general y tratar de no, como de no enredar mucho al lector, pensar bien en, o sea, a qué tipo de lector estoy escribiéndole y ya...” (G2, E4).

“Pues identificar el objetivo del trabajo, qué se quiere llegar a hacer con el trabajo (...) y también utilizar un vocabulario pues universal que lo pueda leer no simplemente, o sea, no simplemente el docente sino hacer trabajos más globales que puedan servir para, eh, digamos, estudiantes de otras carreras. (G4, E8).

Pocos estudiantes se refieren a la importancia de tener en cuenta el tipo de lector al que van a dirigir su texto sin exponer las tareas que activan o la manera en que adecuan la forma y el contenido a las necesidades de la audiencia.

“En mi parte, que yo lo aplico también es el pensar en comentar el tipo de lector que vaya a tener el documento, el texto, pues asimismo va a tener la profundidad del mismo” (G1, E9).

Es preciso señalar que frente a la consulta sobre la importancia de tener en cuenta al lector potencial de sus textos se pudo observar que los estudiantes tienden a construir representaciones de un lector que no es precisamente el profesor de la asignatura que propone la tarea de escritura. Ellos se refieren a “los lectores” o “al tipo de público al que le voy a llegar” (G4, E2) o “la audiencia a quien va dirigida el texto que se está tratando” (G1, E7), aun indicando, por otra parte, que no escriben regularmente para otro tipo de lector más que para sus profesores.

En algunos grupos, (Filosofía-G3 y de Ingeniería de Sistemas-G6) no aparece referencia alguna al empleo de estrategias de planificación adaptadas a la audiencia, pero en las diversas intervenciones de los participantes en estos grupos se puede apreciar que los estudiantes identifican al profesor de la asignatura como el lector potencial de sus trabajos, de modo implícito. Así, para ellos está claro que quien va a leer su texto es quien ha solicitado la tarea de escritura y ajustan la aplicación de determinadas estrategias y operaciones a las exigencias que demanda este conocido lector.

Conviene advertir que, si bien los resultados muestran una tendencia en los estudiantes a conformar el proceso de escritura a las exigencias del hipotético lector, no hay alusión al efecto que quieren lograr en este y a las herramientas que emplean

para conseguir dicho efecto. No se observaron comentarios, respecto a la audiencia, en los que se indicara el propósito de convencer, persuadir, informar, etc.

4.2.2.6 FUENTES (C6)

Para el proceso de búsqueda de fuentes y recuperación de información, de cara a la generación de nuevas ideas y construcción del contenido, los estudiantes señalaron que, en general, suelen emplear material bibliográfico y electrónico, obtenido de revistas y diversas páginas de internet que les proporciona y recomienda el profesor que ha solicitado la tarea de escritura y también de otros documentos a los que acuden por su cuenta.

“Sirve mucho cuando el profesor propone la bibliografía, o también, digamos, a uno le dan un tema y además de, o sea, sirve muchísimo remitirse al profesor que le ha propuesto el tema y decir: bueno qué bibliografía me recomienda” (G4, E2).

“A mí, a mí lo que más me gusta trabajar son con videos y con noticias. Videos y noticias me parecen una buena fuente de otros puntos de vista” (G2, E3).

“Pienso que iniciando, o sea, para iniciar este proceso se puede llevar a cabo, eh, la búsqueda de las fuentes bibliográficas aportadas por el docente en el caso de la academia y, segundo, pues por voluntad propia buscar trabajos científicos que lo puedan encaminar a uno al desarrollo del, de lo propuesto” (G1, E7).

“Yo generalmente me remito a libros que hablen del tema y más específicamente solo tengo el libro o el tema que voy a escribir ¿ya?, si necesito

complementar una idea secundaria pues busco por internet en blogs o en e-books lo necesario” (G4, E7).

“Pues en este caso, eh, pues las fuentes que más utilizamos a la hora de pues tener un apoyo, pues el, ahora pues se utiliza más el internet, los libros digitales y pues poco los libros pues casi no se utilizan casi ahora” (G6, E5).

“Consideraría que lo mejor es recurrir a libros, o sea, a textos que, sobre la materia, que nos ayuden a tener una comprensión, ¿sí?, básica de lo que se quiere luego exponer en el escrito, ¿no?” (G4, E5).

De acuerdo con estas intervenciones, podemos señalar que, al parecer, para los estudiantes participantes en los diferentes grupos, el uso estratégico de internet para la consulta de fuentes funciona como una tarea de búsqueda de información para apoyar la construcción de sus trabajos. De cualquier manera, se puede percibir que esta tarea no responde, claramente, a una búsqueda exhaustiva de información, sino que se presenta como tarea sujeta al plan del contenido del texto, según el criterio del estudiante.

Por otra parte, conviene subrayar para algunos estudiantes la búsqueda de fuentes como una estrategia requiere de la selección cuidadosa de las fuentes de información que van encontrando, a fin de que sea válida para el desarrollo del tema de escritura propuesto.

“En libros, fuentes bibliográficas también tanto pues virtuales como presenciales, porque en internet se puede encontrar mucha información, eh, falsa ¿no? entonces hay que saber buscar, eso es un arma de doble filo en

cuanto a lo que se busca en internet, ¿no? Entonces toca tenerlo presente” (G1, E3).

“Porque muchas veces uno pone en internet y le puede salir cualquier cosa, en cambio si uno se remite al profesor o también como decían los compañeros antes, a una persona que vaya un poco más adelante en el estudio, entonces también es bueno” (G4, E2).

Respecto al despliegue de estrategias para la búsqueda de información, los estudiantes subrayaron que la consulta de fuentes incluye la interacción con otras personas, especialistas o conocedoras del tema o sus mismos compañeros de clase. Se pudo observar que para ellos la referencia más fiable de consulta es el profesor que ha asignado el trabajo, aunque no descartan que la opinión de otras personas pueda favorecer la comprensión del tema y la orientación de su desarrollo.

“Eh, podemos encontrar ideas a través de una ayuda de un profesor donde él nos puede dar muchas ideas y así nosotros podemos pues escoger alguna de ellas la que más favorezca” (G5, E3).

“Aunque también cabe preguntarle a algún profesor, eh, algún amigo que tal vez sea especialista en el tema o que por lo menos sabe un poco más, ¿no?” (G4, E5).

“Con los maestros y hablando con los mismos compañeros se encuentran más ideas que a veces en el mismo texto” (G3, E7).

“Me parece que lo más importante de las fuentes es de acuerdo al tema, interactuar con las personas que trabajan ese tema preguntarles ellos que hacen, cómo lo hacen y porqué lo hacen” (G6, E1).

“Pienso que, pues, es necesario conocer las opiniones de distintos escritores. En lo personal, eh, siempre consulto trabajos científicos y busco personas con experiencia, especializadas en el tema para poder llegar a una buena redacción del tema que se está tratando” (G1, E7).

En cuanto a la búsqueda y consulta de fuentes escritas en inglés, los estudiantes consideran que esta tarea constituye un recurso de apoyo para la recuperación de información, asociada al tema de escritura, que les permite ampliar la información que encuentran en español y “aprender de otras culturas”. Sin embargo, en sus comentarios se pudo notar que frente a esta estrategia de búsqueda los estudiantes no adoptan una postura definida, sino más bien general.

“Yo pienso que en inglés se puede encontrar mucho más información de la que uno encuentra en español” (G1, E4).

“Pues a mí sí, la verdad sí me parece fundamental, pues, uno entrenarse sobre todo en eso (leer en otro idioma), porque tal vez no lo hacemos es por falta de entrenamiento, porque es de práctica realmente poder leer en otra lengua tal como se hace en la lengua materna, pero sí es importante sobre todo para poder contrastar textos, digamos, las traducciones que muchas veces son erróneas, del idioma original en el que fue escrito el texto base, con respecto a las

traducciones, entonces, pues, o sea sí me parece importante pues aprender más de una lengua para poder leer los textos” (G4, E3).

“Porque pues en sí, para nosotros que estamos en Ingeniería de Sistemas las mejores informaciones están en inglés” (G5, E4).

“Para realizar los trabajos por lo general siempre busco un texto en inglés lo traduzco y trato de buscar más información acerca de ese tema y es muy importante porque la mayoría de los temas sí se encuentran en inglés y no en español, sobre todo los de Sistemas” (G6, E4).

“Pienso que pues el idioma innato de la persona es, va a ser su primer motor de búsqueda pero, pero pienso que uno siempre debe buscar la diversidad, la manera de aprender de diferentes culturas” (G1, E7).

Conviene señalar que en los grupos se percibe poco dominio del inglés y la concepción de que la búsqueda y consulta de fuentes en este idioma al momento de recopilar información no es prioritaria. La opinión de muchos es que para documentarse es suficiente con recurrir a las fuentes en español, aunque advierten que es necesario recurrir al inglés cuando, respecto al tema de escritura, no encuentran información suficiente o el texto-fuente está escrito en ese idioma.

“Porque pues en sí, para nosotros que estamos en Ingeniería de Sistemas las mejores informaciones están en inglés” (G5, E4).

“...una parte de información se encuentra en inglés no en español” (G3, E6).

“Igual, o sea eso depende de, pues digamos del escritor que sea de importancia, entonces busco, o sea uno entiende o tiene una idea vaga del inglés, algunos la tienen más grande, entonces pues eso ya depende, y ya uno trata como al momento de traducir lo que más le interese” (G1, E3).

“Si el texto original es en inglés sí (leo en inglés) porque muchas veces las traducciones están mal hechas” (G2, E4).

“Generalmente en español, aunque de vez en cuando uno busca ciertos artículos en inglés que uno como que los entiende” (G1, E4)

“Generalmente en español que pues es el, el idioma que más manejamos. (G1, E2).

4.2.2.7 Estructura y forma del texto (C7)

Como parte del proceso de planificación, en los grupos también se planteó la cuestión sobre el conocimiento del género textual que se suelen solicitar en los distintos programas, las convenciones a tener en cuenta para su escritura y sobre las prácticas habituales de encarar estas cuestiones tras recibir la consigna de escritura.

Si bien se entiende que cada disciplina desarrolla su propio repertorio de géneros académicos, los grupos coincidieron en indicar que los tipos de géneros más solicitados en sus programas son ensayos, resúmenes y artículos. Otros tipos de textos también fueron mencionados por unos pocos estudiantes pero de modo más disperso.

“En la carrera nos ponen a hacer ensayos, artículos, también está la tesis que la presentamos al final de carrera y, pues lo que más escribimos son,

generalmente, documentos de laboratorios o documentación de algún desarrollo de software” (G6, E1).

“¿Qué tipos de textos? Ensayos, los textos argumentativos y solamente conozco ese par, nada más” (G2, E1).

“Comúnmente saben solicitar, reseñas críticas, ensayos argumentativos, resúmenes, comentarios de texto” (G4, E6).

“Ensayos, la mayoría prácticamente siempre son ensayos” (G5, E1).

“Eh, informes, también, nos solicitan resúmenes y artículos, basados en los temas que vemos en las clases” (G2, E1).

“Pues a veces pues me han pedido, digamos, mapas mentales, esquemas, mapas conceptuales” (G4, E4).

“Los tipos de texto que conozco como trabajos académicos son ensayos artículos, informes, todo eso ¿no? y los que más nos solicitan, pues, por ahora, son más que todo informes, informes y ensayos” (G6, E2).

Ahora bien, la estructura y la forma que toman los textos que se solicitan en cada disciplina pueden variar de acuerdo con sus propios parámetros y exigencias discursivas. En este punto los estudiantes discuten sobre la necesidad de acudir a textos modelo, que operen como referentes y que, según sus comentarios, puedan ayudar a tener una idea más clara sobre el tipo de texto que han de redactar.

“Claro, es importante investigar para así más o menos tener una idea de cómo están planteados los demás artículos y así tener un diseño de un artículo mucho mejor ¿no?” (G5, E3).

“Yo pienso que también podría agilizar mucho la tarea ¿no?, para la realización de la tarea que uno, pues, si busca un modelo ¿no?, un ejemplo sobre lo que, de, de, de tipo de texto, en cuestión, o sea, eso ayuda después a, bueno, tengo que hacer así, la introducción de una manera así, o sea, ya el modelo me da los pasos ¿no?, qué debo hacer para hacer una introducción de tal manera. Bueno eso pensaba” (G4, E9).

“Sí, siempre intento basarme en algún modelo que ya haya, digamos de algún escrito que ya haya redactado o busco a alguien que ya haya hecho ese tipo de texto para guiarme” (G3, E6).

“Pues depende del docente más que todo, porque si él pide estrictamente ciertos parámetros uno se rige a ellos pero dice digamos “ensayo” entonces uno va a buscar un texto que esté redactado como ensayo y pone pues la estructura del mismo” (G3, E7)

En sus comentarios se puede percibir un interés general por el conocimiento previo no solo de la estructura del texto solicitado, sino también de los procedimientos propios de la tarea de escritura demandada y de las acciones necesarias para llevarla a cabo. En efecto, se puede observar que gran parte de los estudiantes participantes intentan resolver este problema, por su propia cuenta, a través de la búsqueda y revisión de modelos de textos que les facilite la comprensión de la disposición del

contenido y la forma, la distribución espacial o la presentación formal del género que se disponen a escribir.

“Yo pienso también sobre esa pregunta que por supuesto si uno, uno requiere o necesita de, de conocer el tipo de texto, ¿no?, porque las, o sea, cada texto es distinto ¿no?, si un profesor me pidiera a mí pues un ensayo y, y bueno, yo le entrego pues una reseña, una reseña crítica, porque yo pensé que era un ensayo, claro, pues saco mal entonces es un punto muy importante ¿no?, esto, tener en cuenta qué tipo de texto me están pidiendo, ¿no?” (G4, E1).

“En mi caso sí, sí consulto como modelos de otras fuentes en los que me puedo guiar. Muchas veces a uno al principio no se le ocurre como puede empezar a redactar y ya viendo como otros ejemplos es mucho más fácil que vaya fluyendo la idea” (G6, E2).

“Porque es necesario tener una guía para realizar algún tipo de escrito, eh, a pesar que desde el colegio a uno le enseñan, digamos, le inculcan las partes de un escrito, es indispensable llegar más allá de lo que uno ya sabe, entonces siempre hay diferentes trabajos que tienen, eh, diferentes contenidos, entonces es indispensable tenerlo en cuenta” (G1, E3).

“El material también que se lee porque muchas veces, como lo mencionaba anteriormente cada texto tiene una estructura, tiene unos componentes, eh, hay que pues igualmente leer, leer, ¿no?, inclusive los, dentro de los mismos trabajos que sean similares” (G1, E1).

“Sí, la verdad sí (...) pues para de pronto no caer en el error de que yo tengo una idea de lo que es un artículo pero resulta que el artículo que me están pidiendo es diferente a lo que yo pensaba, entonces es mejor remitirse a un artículo propiamente investigativo, de alguna forma como esa autoridad, ¿sí?, uno tener como un ejemplo de autoridad para poder redactar con un modelo similar o parecido, pues, al que se nos está pidiendo” (G4, E3).

Con respecto a la configuración estructural de sus textos, algunos de los participantes subrayan la necesidad de tener en cuenta en su plan de escritura la inclusión de determinados apartados que consideran indispensables para estructurar cualquier tipo de trabajo.

“(El trabajo) tiene que tener una introducción, un índice y los objetivos principales del, del texto y ya ahí después sigue como lo esencial, o sea el texto en sí que uno está escribiendo y ya al final pues ya sería de pronto, dar alguna conclusión, dependiendo de eso alguna citación” (G5, E4).

“Pues de modo general, la estructura que se maneja es una introducción un desarrollo y, pues, una conclusión” (G6, E3).

“El cuerpo del trabajo, la bibliografía, los anexos, los referentes teóricos, conclusiones” (G1, E2).

Algunos estudiantes dieron más importancia a determinadas partes de la estructura de sus textos, señalando que les conceden una mayor atención al momento de escribir debido a que puede repercutir en una mejor lectura y comprensión por parte del lector. Un estudiante incluso subrayó la incorporación de los anexos como una

tarea importante en la escritura de sus trabajos, señalando que da profundidad al tema desarrollado.

“Pienso que las partes más importantes del trabajo son la introducción que es la parte donde se cautiva al lector y las otras partes importantes serían los objetivos generales y los específicos” (G1, E7).

“Algo muy importante que no puede faltar es la bibliografía (...) de acuerdo al trabajo ¿no? porque si no la saca pues sería como un plagio” (G5, E1).

“Yo creo, para mí ¿no?, los anexos porque no siempre se llega a un tipo de profundidad entonces siempre se puede llegar mucho más allá a través de ellos” (G1, E1).

“A mí me parece la introducción también muy importante ya que pues no podemos empezar a leer un texto sin tener ni idea de qué es lo vamos a leer, entonces la introducción me parece como una ambientación muy importante del texto y pues la conclusión también” (G2, E3).

4.2.2.8 Sobre el concepto de planificación (C8)

Con respecto al concepto de planificación textual, las diversas respuestas de los estudiantes indican que tienen una concepción limitada sobre el mismo y sobre las operaciones que demanda su desarrollo. No obstante, se puede percibir que la idea que tienen los estudiantes sobre este concepto remite a algunas de las operaciones que se realizan antes de emprender una tarea de escritura.

Para algunos, la planificación textual está vinculada con la fijación de los ejes que van a fundamentar el trabajo o la elaboración del esquema provisional de su contenido y, en cierta medida, le atribuyen una gran importancia.

“Planificación es planear con antelación sobre lo que quiero escribir y también hacer una guía según lo que me pidan” (G4, E2).

“Porque es importante hacerlo, porque lo más importante a la hora de redacción de un texto es tener las ideas claras para poder, eh, realizar cualquier tipo de escritura en cuanto al..., lo mismo que un orden de todos los puntos a tratar, dependiendo del texto que se vaya a redactar” (G1, E3).

“Para mí es el proceso que uno hace antes de realizar un texto, que muchas veces uno tiene como que analizar la estructura del tipo de texto que se va hacer y luego ya realizar la estructura, por ejemplo por introducción y por párrafos qué información se va a poner...” (G2, E4).

“Es la base para organizar un texto, o sea, digamos, en el ejemplo mío yo lo organizo cuando voy a empezar a redactar un texto lo primero que hago es un bosquejo de lo que voy a hacer con todas las partes y con el contenido de cada, de cada parte” (G1, E5).

“Sí considero que es muy importante la planificación ya que es lo que le va a dar como un orden lógico y va, va a hacer que el trabajo sea muchísimo más elocuente a la hora de, y entendible a la hora de presentárselo a alguien más porque por lo general, los trabajos no se hacen para personas que se desenvuelven en el medio sino también para otras personas que no tienen

conocimiento, pues, de ello, entonces el orden y la planificación juegan un papel fundamental a la hora de definir un buen o mal trabajo” (G6, E3).

Otros estudiantes asocian la planificación al hecho de definir de forma esquemática los pasos que van a seguir en la redacción de sus trabajos, en función del tiempo del que disponen.

“Un cronograma de ideas, en cuanto a planeación de una actividad escrita” (G1, E3).

“Yo creo que es más como una especie de metodología dependiendo de si de pronto tiene que ver con el programa cronológico o alguna especie de orden de ideas, el cual pues, en el futuro puede aportar al documento” (G1, E6).

“Pues primero organizar de acuerdo al orden, o sea el, perdón, el horario porque pues un determinado tiempo para realizar una determinada actividad, entonces es determinar eso, planearlo, cuánto tiempo voy a invertir, cuánto tiempo necesito para investigar, cuánto tiempo necesito para escribir o si necesito hacer un borrador o corregirlo” (G4, E4).

“Pienso que para mejorar los aspectos en cuanto a la escritura es necesario pues tener el, o sea partir del tema principal que estamos tratando que es la planificación textual (...) siempre tener como un cronograma de las actividades que se van a desarrollar, un tiempo estimado y el lector a quien va dirigido o la audiencia a quien va dirigida el texto que se está tratando” (G1, E7).

Algunos estudiantes manifestaron expresamente no emplear ninguna estrategia de planificación antes de iniciar con la escritura de sus trabajos, mientras que otros señalaron hacerlo pero en función de la extensión del texto que debían escribir. En estos casos se puede percibir una escritura que sobre la marcha va acoplando las exigencias de la tarea propuesta.

“Me inspiro a veces y según como voy viendo voy arreglando el texto” (G5, E1).

“Eh, yo personalmente nunca hago un pre, sino que directamente voy a las fuentes de investigación y dependiendo como vaya encontrando así se va, así voy desarrollando, digamos, el tema o la idea o los objetivos del trabajo” (G1, E2).

“La verdad no suelo hacerlo porque no me gusta” (G2, E4).

“Depende de la extensión. Si el texto es muy largo sí hago la planificación pero si es de una o dos páginas no, no suelo hacer” (G2, E1).

“Eh, no, realmente no lo hago porque prefiero lo espontáneo” (G3, E1).

“Yo si no reviso, pues yo la verdad no hago eso, yo procuro es que cada párrafo que escribo sea un párrafo final o sea que sea ya el definitivo” (G4, E3).

“Eh, pues normalmente no lo suelo hacer pero ahora en la materia para la que principalmente me piden textos, es requisito el plan de texto, en el cual se responden unas preguntas claves que es de las que se va a tratar el tema, las

ideas principales, los ejemplos todo eso para después ya montar el texto como tal” (G2, E3).

El conjunto de comentarios referidos a la planificación textual nos permite sostener que, frente a este proceso, los estudiantes tienen poco dominio conceptual. De sus respuestas se desprende que, por lo general, asumen la realización de la planificación como un proceso sujeto a las condiciones en que se plantea la tarea de escritura, es decir, según los días de entrega acordados o la extensión del texto requerida o que sea una petición expresa del profesor de la asignatura.

No obstante, gran parte de los estudiantes participantes en los grupos concede gran importancia a la realización de un plan de escritura, de cara a lograr un buen escrito académico, si bien se puede percibir que cuando lo llevan a cabo, según las condiciones antes mencionadas, lo hacen de modo parcial y atienden, en mayor medida, a la disposición que tendrá el contenido de su texto y la organización de sus partes y, por lo general, es un proceso que se agota al inicio de la tarea de escritura.

En síntesis, y a partir de los datos de los grupos de discusión antes descritos, es posible afirmar que, de modo general, para los estudiantes la planificación textual es un proceso que les resulta familiar en tanto que lo asocian a formas de organización previa o a la preparación que llevan a cabo antes de iniciar cualquier otro tipo de actividad. Asimismo, se puede percibir que intuyen su repercusión en la consecución de mejores textos escritos y por ende subrayan su importancia.

No obstante, se puede notar que los estudiantes de los distintos grupos no alcanzan una adecuada apropiación de los diversos procesos implicados en la

planificación de sus textos e incluso se puede percibir que llegan a estos, en la mayoría de los casos, por la vía de la intuición y, si bien en sus intervenciones dan cuenta de una serie de estrategias para la regulación de sus tareas de escritura, entre las que sobresale la recuperación de información a través de diversas fuentes, se evidencia una falta de claridad en torno a la cuestión sobre cómo activar dichas estrategias y cuál es su funcionalidad en la situación de escritura específica con la que se enfrentan.

Capítulo 5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE TRABAJOS ACADÉMICOS

Tal y como hemos manifestado en el interior de este trabajo de tesis, la formación universitaria de los estudiantes en cualquier campo disciplinar está marcada por una gran actividad de escritura de diversos géneros académicos que determinan en gran medida el aprendizaje de los conceptos y contenidos propios de cada asignatura. En consecuencia, es de suponer que el papel de la escritura en la universidad es llevar al estudiante a construir su propio conocimiento, a partir del desarrollo de prácticas de escritura dinámicas, complejas y exigentes que permita planificar, revisar, ampliar, contrastar y reorganizar el pensamiento en torno a los contenidos propios de cada disciplina.

En el marco de los lineamientos en materia de escritura académica en la universidad colombiana, el Ministerio de Educación Nacional entiende que la escritura constituye “una herramienta intelectual que ayuda a revisar las ideas, explorar las variables y tomar distancia frente al pensamiento para mejorarlo y actualizarlo...” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 8). En efecto, estos lineamientos apuntan a una formación competente en escritura a nivel transdisciplinar y como refieren otros documentos (González & Vega, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2009; Peña, 2008; M. Pérez & Rincón, 2013; REEDLES/ASCUN, 2013) es dominio de cada institución universitaria concretar este propósito de modo explícito a través de orientaciones y directrices que favorezcan la construcción de conocimientos y repercutan en un mejor desempeño académico y profesional.

Cabe reiterar que en torno a este propósito ha sido fundamental la labor de diversos organismos de gestión, promoción y evaluación de la Educación Superior en Colombia que han promovido diversas políticas y directrices encaminadas al

desarrollo de la competencia escritural, esto es, de la habilidad de los estudiantes de todas las disciplinas de gestionar y controlar conscientemente el proceso de composición y la calidad de los textos.

Desde esta perspectiva, de acuerdo con los resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos de recogida de datos y conscientes de la necesidad de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para encarar la escritura de textos de forma más reflexiva, planteamos la presente propuesta didáctica que, mediante la puesta en práctica de procesos de planificación textual, contribuye a una mejor construcción de los diferentes géneros académicos que se escriben en la universidad.

Basándonos en otros estudios y propuestas (Cabral, 2005; Camps, 1994; Cassany, 1999, 2006, 2008; Figueroa & Simón, 2011; Hernández, 2012; Jarpa, 2013; Mikelarena, 2007) la presente está pensada para ser aplicada con estudiantes colombianos de distintos contextos disciplinares. Si bien es cierto que es tarea del profesor ajustar estos planteamientos a las necesidades propias de cada situación de escritura, apuntamos a que sea una alternativa de solución y una ayuda de cara a que los estudiantes universitarios de las distintas disciplinas entiendan y valoren la necesidad de usar y de aprender a usar las estrategias de planificación textual, poniéndolas en práctica en sus diferentes tareas de escritura y utilizándolas de manera eficiente.

De ahí que esta propuesta no centre su atención en un determinado campo disciplinar ni en un género académico concreto, pues intenta favorecer el desarrollo de

las estrategias de planificación textual en las tareas de composición de cualquier tipo de texto académico que se plantee en el marco de cualquier disciplina, atendiendo de modo particular a las necesidades individuales que implican procesos reflexivos de inferencia, solución de problemas y toma de decisiones de los estudiantes.

No obstante, partimos de la premisa de que, aun cuando destacamos y subrayamos el proceso de planificación textual, no es posible hacerlo sin reconocer que este no se da de forma aislada de los demás procesos cognitivos implicados en el proceso de composición escrita como la textualización y la revisión según el modelo de escritura que seguimos en este trabajo de tesis.

5.1 OBJETIVOS

De acuerdo con lo que hemos expuesto para la presente propuesta didáctica marcamos los siguientes objetivos generales:

- Orientar el desarrollo de tareas de escritura más efectivas mediante el empleo de estrategias y operaciones de planificación textual.
- Dar a conocer la funcionalidad del proceso de planificación en la construcción de textos que estén más ajustados a las exigencias de cada situación de escritura.
- Facilitar al estudiante universitario un conjunto de posibles estrategias de planificación que lo asistan en el proceso de composición de sus trabajos académicos.

Como objetivos específicos hemos planteado los siguientes:

- Interpretar la consigna de escritura que da el docente.
- Reconocer el tema de escritura solicitado.
- Distinguir el formato y la estructura del género solicitado.
- Determinar los criterios de búsqueda, consulta de fuentes y recuperación de información.
- Marcar los objetivos a alcanzar.
- Distinguir a los lectores potenciales.
- Establecer las marcas lingüísticas y la representación discursiva.

5.2 CONTENIDOS

Con respecto a los contenidos de esta propuesta didáctica entendemos de antemano que no se puede hacer un buen uso de las estrategias de planificación que proponemos si no se comprende su función y conveniencia. De ahí que, tras plantear la consigna de escritura, se trata de abordar la situación que se plantea, examinando los elementos particulares del texto académico solicitado. Los siguientes contenidos los planteamos en términos de conceptos, procedimientos y actitudes:

CONCEPTOS

A. RESPECTO AL ÁMBITO DE LA ESCRITURA

1. Género académico (estructura y formato).
2. Definición de objetivos.

3. Conocimientos acerca de la audiencia.
4. Conocimientos lingüísticos (registro, lenguaje especializado, figura del enunciador).

B. RESPECTO AL ÁMBITO DEL CONTENIDO

1. Conocimiento del tema de escritura.
2. Procedimientos de búsqueda organizada y consulta de fuentes diversas de información.
3. Estrategias para el registro de ideas.
4. Organización y distribución de la información.

De esta manera los contenidos se plantean según dos vertientes: el ámbito de la escritura en la que se consideran los elementos que permiten direccionar el proceso mismo de escritura y el ámbito del contenido que se refiere al planteamiento, conocimiento y adecuación del tema o los temas de escritura.

PROCEDIMIENTOS

Por otra parte, también expresamos los contenidos en términos de procedimientos, los cuales dan cuenta de las estrategias que implica una secuencia de tareas que se lleva a cabo para conseguir un fin.

1. Exploración del tema de escritura.
2. Búsqueda y consulta de información de diversas fuentes.
3. Utilización de soportes para registro de información.
4. Organización de datos procedentes de distintas fuentes.
5. Reconocimiento del tipo de género académico solicitado.

6. Distinción de los posibles lectores.
7. Formulación de objetivos.
8. Lectura y subrayado de bibliografía recomendada.
9. Registro de relaciones que se van forjando entre las fuentes consultadas y la pregunta o consigna de trabajo.

ACTITUDES

Finalmente con respecto a las actitudes se pretende favorecer los siguientes aspectos:

1. Tomar conciencia de cuándo y por qué planificar un texto repercute en la mejora del proceso de composición.
2. Valorar las convenciones necesarias para la construcción del texto solicitado.
3. Interés por confeccionar y redactar un plan de escritura.
4. Interés y disposición para recurrir a diversas fuentes de información.
5. Interés por resolver dudas.

5.3 ACTIVIDADES

Ahora bien, considerando que en toda propuesta didáctica los contenidos deben estar materializados en tareas y actividades específicas, destacamos que las actividades que proponemos son lo suficientemente explícitas y apropiadas para orientar al estudiante hacia la construcción de un plan de escritura que lo lleve a gestionar y controlar la calidad de la composición del texto propuesto.

Así pues, exponemos estas actividades en términos de pequeñas tareas de planificación a modo de preguntas prácticas y funcionales que los estudiantes han de ir respondiendo una vez hayan recibido la consigna de escritura. Tras dar respuesta a estas preguntas, el estudiante ha de entregar por escrito un plan de escritura para la redacción del texto propuesto. Planteamos también algunas posibilidades de respuesta que pueden orientar al estudiante. Las actividades están distribuidas en 7 apartados, así:

1. Interpretación de la consigna de escritura y convenciones que fija el docente.

RESPONDER:

- a. ¿Qué tipo de texto he de redactar?
- b. ¿Cuál es su extensión?
- c. ¿Qué necesito para cumplir con la tarea propuesta?
- d. ¿De cuánto tiempo dispongo?

2. Reconocimiento del tema de escritura solicitado.

RESPONDER:

- a. ¿Cuál es el tema de escritura?
- b. ¿Qué sé de ese tema?
- c. ¿Es cercano y conocido? ¿Es desconocido?
- d. ¿Qué puntos habría que destacar de ese tema?
- e. ¿Con cuanta profundidad ha de ser tratado?
- f. ¿Con qué otros temas lo puedo relacionar o contrastar?

3. Distinción del formato y estructura del género solicitado.

RESPONDER:

- a. ¿Qué género académico he de redactar? (Puede ser una reseña, un ensayo, un artículo, un resumen, un informe, entre otros).
- b. ¿Es conocido o he de buscar ejemplos o modelos en los que basarme?
- c. ¿De cuántas partes se compone?
- d. ¿Cuál es la estructura del texto solicitado? (Según el modo de organización del discurso puede tener una estructura argumentativa, expositiva, descriptiva o narrativa.
- e. ¿Cuál es el propósito comunicativo que predomina? (Algunos pueden ser argumentar, persuadir, exponer, explicar, definir, resumir, informar, entre muchos más)
- f. ¿Cuál es la disposición y presentación que han de tener los apartados?

4. Determinación de los criterios de búsqueda, consulta de fuentes y recuperación de información.

RESPONDER:

- a. ¿Qué criterios de búsqueda de información puedo establecer? ¿Qué tipo de fuentes consulto y agoto primero?
- b. ¿Dónde encontrar la información más adecuada para el desarrollo del tema? ¿Qué tipo de fuentes? (Diálogo con compañeros, orientaciones de los

profesores, observación de la realidad, manuales, libros, videos, conferencias conversaciones, otros trabajos de temas cercanos, entre otros)

- c. ¿Cuáles son pertinentes a mi tema?
- d. ¿Cuento con bibliografía recomendada?
- e. ¿En qué lenguas está disponible la información? ¿Tengo facilidad para acceder a ella?
- f. ¿Qué objeciones y contradicciones encuentro en la información disponible?
- g. ¿Cómo puedo ir registrando la información disponible y adecuada al tema de escritura? (Puede ser los mapas conceptuales, esquemas, listados de palabras claves, sumarios, índices, entre otros) ¿Qué soportes físicos puedo emplear? ¿Puedo emplear algún programa informático? ¿Cuál?
- h. ¿Qué relaciones puedo establecer entre las fuentes encontradas y la consigna de escritura?
- i. ¿Cómo puedo organizar las ideas seleccionadas de la información recopilada en torno al tema? (Una posibilidad puede ser de lo general a lo particular; según la relación causa-efecto o problema-solución)

5. Planteamiento de objetivos

RESPONDER:

- a. ¿Cuál es el propósito principal que quiero conseguir?
- b. ¿A qué conclusiones pretendo llegar?
- c. ¿Qué pretendo aprender?
- d. ¿Está relacionado con el lector?

- e. ¿Está relacionado con la presentación del texto?
- f. ¿Está relacionado con la distribución de la información?

6. Distinción de los lectores potenciales.

RESPONDER:

- a. ¿A quién se dirige el texto?
- b. ¿A una persona individual o una comunidad específica?
- c. ¿Son destinatarios lejanos y desconocidos?
- d. ¿Son destinatarios cercanos y conocidos?
- e. ¿Cuál es la reacción que pretendo conseguir de este lector?

7. Establecimiento de marcas lingüísticas y representación discursiva.

RESPONDER:

- a. ¿Qué imagen puedo adoptar como enunciador? (Como una persona individual, como parte de un colectivo o como un enunciador impersonal)
- b. ¿Qué registro conviene emplear? (Puede ser formal especializado, formal no especializado, informal, entre otras variables)
- c. ¿Qué léxico específico he de dominar?

5.4 METODOLOGÍA

Con respecto a la forma de desarrollar esta propuesta y los pasos que se han de dar, reiteramos que ha sido nuestra pretensión plantear una guía que pueda moldearse a las necesidades de cada situación de escritura, de tal modo que dependiendo de la

condiciones en las que se plantee la tarea de escritura el docente oriente al estudiante a emplear con éxito las estrategias de planificación propuestas, para que así sus estudiantes puedan construir un plan de escritura y pueda tomar consciencia de su propio proceso de escritura.

En este sentido, el tipo de metodología que proponemos va encaminada a activar en los estudiantes procesos cognitivos y desarrollar un aprendizaje autónomo con respecto a la aplicación de las estrategias de planificación textual de modo transversal a sus asignaturas. Así pues, esta propuesta favorece en gran medida el trabajo individual participativo y está más cercana a una metodología del descubrimiento, en tanto que el estudiante ha de interesarse por encontrar la mejor forma de planificar sus textos y así fortalecer el proceso global de composición escrita que realiza en su disciplina. De ahí que el rol del docente sea acompañar a los estudiantes en esta tarea y suscitar en ellos un proceso de reflexión y acción. El tiempo que dure el desarrollo de la propuesta ha de ser regulado por él, determinando las sesiones de encuentro y resolución de dudas y tutorías necesarias.

No obstante planteamos 8 pasos de base que tienen un orden lógico y que pueden ayudar al docente al pleno desarrollo de la propuesta.

Los pasos que pueden seguirse son los siguientes:

1. Delimitación de la temática de escritura.
2. Planteamiento de la consigna de escritura. Es necesario que los estudiantes tengan claro las condiciones que han de cumplirse en esta actividad. Puede

subrayarse la utilidad de esta tarea y la importancia de las habilidades y conocimientos que se procura desarrollar.

3. Exposición del docente sobre los procesos que se han de seguir para alcanzar un texto escrito significativo y sobre la necesidad de hacer un buen plan de escritura, además de la presentación de ejemplos.
4. Propuesta de fuentes de consulta para el desarrollo del tema.
5. Resolución de las actividades propuestas, de forma individual.
6. Puesta en común y socialización de las actividades, resolución de dudas.
7. Presentación del plan de escritura por escrito como parte de todo el proceso de composición.
8. Evaluación de este proceso.

5.5 EVALUACIÓN

Esta es quizá la parte más ardua de la propuesta en tanto que, como mencionamos en la introducción, no es posible concebir los procesos de planificación desligados de los de textualización y revisión, puesto que en definitiva forman un único proceso. Sin embargo, contemplamos la posibilidad de que el docente pueda hacer un seguimiento a esta primera etapa del proceso de escritura y evaluar las decisiones que han tomado los estudiantes en la construcción de un plan de escritura para la redacción de sus trabajos académicos.

A continuación, presentamos un modelo de criterios de evaluación con los que el docente podrá valorar si el estudiante ha puesto en práctica las tareas de planificación en la construcción de su plan de escritura y si ha logrado avanzar en el

control de esta primera parte de su proceso de composición. La escala de valores está entre 1 y 5, siendo 1 el valor deficiente y 5 el valor excelente.

Tabla 16. *Instrumento de evaluación sobre el uso de las estrategias de planificación textual*

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
Explora el tema de escritura y acude a diversas fuentes de información, escritas, audiovisuales y a la interacción con otras personas.					
Registra mediante recursos visibles el resultado de la búsqueda de información.					
Realiza un proceso de selección y exclusión de la información encontrada.					
Organiza la información disponible según un criterio preestablecido.					
Prevé el orden de los subtemas que tratará en su texto.					
Distingue la estructura que configura el género solicitado.					
Comprende las características del formato que ha de tener el texto final.					
Busca modelos de textos similares a los que debe escribir.					
Plantea objetivos claros en torno a lo que quiere alcanzar con la escritura de sus textos.					
Distingue y caracteriza a sus lectores potenciales.					
Establece marcas lingüísticas para la redacción de su texto.					
Define la representación discursiva que va a tener en el texto.					
Define los recursos lingüísticos y discursivos que necesita para redactar su trabajo.					
Muestra interés por la tarea y por el contenido.					
Muestra interés por buscar y acudir a diversas fuentes de información.					
Manifiesta interés por comentar sus hallazgos y dificultades.					
Valora y comprende la construcción de un plan de escritura.					

Así, proponemos que junto al seguimiento del estudiante sobre su asimilación del proceso, sus avances y dificultades en el desarrollo de las actividades propuestas, el docente ha de evaluar el empleo efectivo de las diferentes estrategias de

planificación en la entrega de un plan de escritura que responda a las actividades propuestas.

Capítulo 6. CONCLUSIONES

En este último capítulo abordamos las conclusiones más importantes obtenidas en la presente tesis doctoral, atendiendo a los objetivos que nos hemos propuesto. En primer lugar, señalamos las contribuciones e implicaciones que se derivan de este trabajo para las prácticas educativas; a continuación, exponemos las conclusiones referidas a las preguntas de investigación, formuladas de acuerdo con los objetivos y finalizamos enunciando las limitaciones y perspectivas que sugiere el desarrollo de la investigación.

6.1 CONTRIBUCIONES E IMPLICACIONES PARA LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Como hemos señalado en capítulos anteriores, en este trabajo de tesis hemos asumido el enfoque cognitivo de escritura. Bajo esta perspectiva, nuestra investigación aporta información y resultados importantes al campo de discusión sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita, específicamente en torno a los subprocesos y operaciones de planificación textual y su repercusión en la calidad de los textos.

Un primer foco de interés lo constituye el esfuerzo por plantear la planificación textual como un aspecto fundamental en la mejora de los procesos de composición escrita a nivel universitario y por explicar teóricamente este proceso, aun teniendo en cuenta que en la práctica resulta complicado desvincular la planificación del resto de operaciones, puesto que, como hemos explicado en capítulos anteriores, su carácter recursivo y simultáneo limita fijar sus fronteras de forma exacta.

En este sentido, hemos mostrado a partir de diversos referentes teóricos la complejidad de los procesos cognitivos implicados en la composición escrita para, finalmente, centrarnos en los elementos que integran el proceso de planificación textual como medio de resolución de problemas y como una forma de facilitar la toma de decisiones sobre el futuro texto. Así, destacamos el conjunto de procedimientos y estrategias que pone en marcha un escritor para regular y autocontrolar su propio proceso de composición.

De la misma manera, considerando la influencia que han tenido los modelos de escritura en el ámbito de la enseñanza, hemos expuesto algunas de las más importantes perspectivas que, en las últimas décadas, han promovido varias modalidades de intervención didáctica y curricular, en torno a la enseñanza de la escritura académica y su investigación en el contexto universitario hispanoamericano.

Por otra parte, respecto a la metodología empleada, es importante destacar que mediante el método mixto combinamos dos técnicas de recolección y análisis de datos que nos permitió identificar, caracterizar y analizar, desde dos perspectivas distintas, los procesos de planificación que ponen en marcha estudiantes universitarios, de diversos campos disciplinarios y en diversas situaciones de escritura, en la composición de sus trabajos académicos. Cabe subrayar que las técnicas empleadas se han complementado, de tal forma que las cuestiones que no quedaron suficientemente definidas, a través de los cuestionarios, se ampliaron e ilustraron con la realización de los grupos de discusión, favoreciendo así un mejor conocimiento y explicación del objeto de estudio.

Ahora bien, a partir de los resultados de investigación este trabajo aporta una importante propuesta didáctica de mejora para la escritura de trabajos académicos, basada en tareas y operaciones concretas de planificación textual, para ser aplicada en distintos contextos disciplinarios.

Así pues, pretendemos que con esta propuesta se puedan poner en activo diferentes tareas de planificación que preceden a la escritura, de forma que los estudiantes cuenten con recursos y formas de actuación concretas para gestionar su propio proceso de escritura. En efecto, en esta propuesta están contenidas, de modo implícito, las implicaciones didácticas que se derivan de esta investigación puesto que, en últimas, pretendemos proporcionar una herramienta para encarar, mejorar y orientar el proceso de construcción de diferentes géneros académicos en la universidad.

Finalmente, podemos destacar que este trabajo ha contribuido en la toma de conciencia por parte de los estudiantes universitarios acerca de los procesos cognitivos implicados en el acto de escribir y de los procedimientos de planificación textual que se pueden poner en marcha, con el fin de controlar y regular el proceso global de escritura y conseguir mejores textos.

6.2 CONCLUSIONES REFERIDAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con respecto a los objetivos planteados en esta investigación y a las preguntas que han guiado su desarrollo, podemos mencionar las siguientes conclusiones.

Para los estudiantes universitarios que participaron en esta investigación las prácticas de escritura académica están asociadas, en mayor medida, con actividades que evalúan su desempeño y la apropiación de los conocimientos específicos de sus campos disciplinares. De ahí se desprende el hecho de que, en la construcción de sus trabajos académicos, prime el cuidado por responder al qué decir en función de los requerimientos formales de presentación acordados en la consigna de escritura.

Por otra parte, pese a que la tarea de escribir trabajos académicos, materializados en diversos géneros, es decisiva en la formación universitaria, la búsqueda y aplicación de estrategias que regulen el proceso global de escritura recibe una menor atención. En efecto, de acuerdo con los resultados de esta investigación se percibe poca conciencia acerca del potencial epistémico de la escritura en cuanto instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Atendiendo a los datos analizados podemos destacar que el concepto de planificación, asociado a las prácticas de escritura académica en el contexto universitario, es bastante limitado y, principalmente, gira en torno a la recuperación de información de diversas fuentes de acuerdo al tema de escritura propuesto, así como a la definición del orden y construcción del contenido temático en el que se va a presentar esa información. No obstante, este concepto resulta familiar a los estudiantes en todas las disciplinas, en tanto que, de una u otra forma e independientemente del campo disciplinar, este término se emplea para indicar los pasos previos que se han de llevar a cabo antes de la realización de una tarea o actividad.

También es importante señalar que el concepto de planificación textual es vinculado con la gestión del tiempo disponible para la resolución del trabajo propuesto en la consigna, de tal forma que en función del tiempo del que se dispone para presentar un trabajo se definen los pasos que se seguirán en su composición, mayormente relacionados con la búsqueda y consulta de fuentes.

Tras el planteamiento de la consigna de escritura, los estudiantes dedican su mayor esfuerzo a cumplir con tareas vinculadas, principalmente, con la búsqueda, la selección y el registro de información relacionada con el tema de escritura. La búsqueda y consulta de fuentes, ante todo en medios digitales, es una de las tareas a la que más recurren los estudiantes. Prácticamente en esta empieza y termina su plan de escritura. Para el registro de información lo más frecuente es acudir a la toma de notas y citas de otros autores, a la elaboración de esquemas y mapas de ideas y a la anotación de palabras clave. No obstante, convendría indagar con mayor profundidad en la serie de estrategias de planificación que se validan en la práctica puesto que, por ejemplo, el planteamiento de objetivos y la consideración de los posibles lectores son valoradas como tareas potencialmente útiles en la resolución del problema planteado en la consigna.

Con relación a las dificultades que perciben los estudiantes en el proceso de composición escrita de sus trabajos, cabe señalar que existe una mayor tendencia a centrar la atención en las deficiencias a nivel gramatical y sintáctico o en el uso incorrecto de aspectos como la puntuación, la ortografía, el diseño y características formales del texto, encubriendo así dificultades relacionadas con la forma de proceder para conocer el género, definir los criterios de búsqueda de información y gestión de

las fuentes, organizar el contenido en el texto, atender a la audiencia y plantear los objetivos, entre otros aspectos de un nivel superior.

6.3 LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

Como hemos subrayado, esta investigación representa una importante contribución al conocimiento y caracterización de los procesos de planificación implicados en la composición escrita de estudiantes universitarios. Sin embargo, nuestro estudio no ha estado exento de limitaciones y hemos de precisarlas a fin de que se puedan superar en futuras investigaciones.

Una primera limitación está relacionada con la población de estudiantes que participaron, sobre todo, en la aplicación de las encuestas, pues, si bien consideramos que los datos obtenidos han sido suficientes y nos han permitido resolver las preguntas de investigación que nos planteamos inicialmente, somos conscientes de que se podría ampliar el tamaño de la muestra de cara a generalizar los resultados a poblaciones mayores.

Así, teniendo en cuenta la desproporción que se obtuvo en la participación de estudiantes de las distintas carreras universitarias, se podría emplear una técnica de selección de la muestra que permitiera la obtención de datos más equilibrados, con respecto a los campos disciplinares, y la realización de un análisis contrastivo acerca de la funcionalidad de los procesos de planificación textual en unos y otros campos y las condiciones que se generan para su uso.

De igual forma, se podría incluir la percepción de profesores, de diversos campos disciplinares, acerca de la importancia de ayudar a los estudiantes a aplicar de forma estratégica los diversos procesos de planificación textual para la construcción de múltiples textos y sobre cómo enseñar la construcción de un plan de escritura para una mejor composición de los textos que proponen en sus asignaturas.

Por otro lado, con respecto al desarrollo de algunos de los grupos de discusión es necesario mencionar que pese al alto grado de interés y compromiso por participar en esta investigación, no se reunieron las condiciones suficientes para que su aplicación se llevara a cabo de modo más preciso y detallado, de tal forma que, en algunos grupos, el guion de preguntas fue aplicado por los moderadores al pie de la letra, lo que impidió una verdadera discusión entre los participantes, tornándose la técnica en una entrevista grupal. De igual forma, consideramos que las categorías construidas requieren ser estudiadas con mayor sistematicidad en estudios superiores.

De acuerdo con lo anterior, sería conveniente que en futuras investigaciones se emplee otras técnicas de recolección de datos, tanto cualitativas como cuantitativas, para complementar las que hemos aplicado en este estudio e incluir diseños que permitan hacer estimaciones estadísticas.

Finalmente, con el propósito de favorecer la continuidad de este estudio, consideramos oportuno profundizar en el conocimiento de las estrategias de planificación textual que asumen los estudiantes universitarios en la escritura de sus trabajos académicos e identificar, en contexto, cuáles son las estrategias que mejor se adaptan a las exigencias de cada situación de escritura propuesta y cuáles emplean de

modo eficiente en las distintas tareas de escritura. Para esto es necesario trabajar en contexto, con situaciones de escritura específicas en los diversos campos disciplinarios, e incluir también el análisis de los procesos de textualización y de revisión que, como hemos subrayado antes, en conjunto con el de planificación, conforman el proceso global de escritura.

Queda por subrayar la conveniencia de la aplicación de la propuesta planteada en este estudio sobre la puesta en práctica de procesos de planificación textual en la escritura de trabajos académicos, con el fin de descubrir nuevos aspectos que no se hayan contemplado en torno a la regulación de la composición escrita de diversos géneros en diversas disciplinas.

REFERENCIAS

- Aguilera, S., & Boatto, Y. E. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, (18), 136-145.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/33-teoras-o-modelos-de-produccion-de-textos-en-la-enseanza-y-el-aprendizaje-de-la-escriturapdf-snqQb-articulo.pdf>
- Andrade, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, (68), 297-340. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277>
- Arias, V., & Agudelo, C. L. (2010). ¿La lectura y la escritura de la universidad colombiana corresponde con el proyecto de la modernidad? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Manizales (Colombia)*, 6(1), 95-109. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6\(1\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana6(1)_6.pdf)
- Arnáez Muga, P. (2008). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. *Enunciación*, (13), 7-19. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1256/4669>
- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Stefano, M. Di, Pereira, C., & Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de postgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, (6), 1-18. Recuperado de

<http://msp.rec.uba.ar/revista/docs/006escrituratesis.pdf>

Avilán, A. (2004). La escritura: abordaje cognitivo. Hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura. *Acción Pedagógica*, 13(1), 18-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971868>

Backhoff, E., Velasco, V., & Peón, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 42(3), 9-40. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185>

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad : regulación del proceso de composición , conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis Doctoral, Universidad Ramon Llull, Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_URL_Blanquerna.pdf;jsessionid=20F3CBB80E71A6D2766238858FEC067A.tdx1?sequence=1

Baptista, M. del P., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Edición). México D.F.: Mc Graw Hill/Interamericana Editores, S.A.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: Una guía de referencia*. (F. Navarro, Ed.). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse and process. Toward a multidisciplinary*

science of text. London: Logman.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Cabral, M. L. (2005). Memórias, representações e práticas de escrita no ensino superior. En J. A. Brandão Carvalho, L. F. Barbeiro, A. Carvalho da Silva, & J. Pimenta (Eds.), *Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 93-115). Minho: Universidade do Minho.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. Á., & Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0023/0045/02590045.pdf>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, (49), 3-19.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 24-33.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*, (4), 1-11. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_com

posicion_escrita_camps.pdf

Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>

Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, (25), 29-40. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf

Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos : haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. En *IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires* (pp. 1-8). Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.com/paula.carlino/27>

Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>

Carlino, P. (2003b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. En *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura* (pp. 1-10). Valparaíso. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/239-la-experiencia-de-escribir-una-tesis-contextos-que-la-vuelven-m-s-difcilpdf-OGf01-articulo.pdf>

Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, (26), 321-327.

Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, (1), 16-27.

- Carlino, P. (2005a). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- Carlino, P. (2005b). *Escribir , leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, (4), 21-40. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/131.pdf>
- Carlino, P. (2008a). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de lectura y la escritura en la Educación Superior. Caminos posibles*. Cali (Colombia): Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162.pdf>
- Carlino, P. (2008b). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y vida*, 29(2), 20-28. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Ed.), *Escritura y producción de conocimiento de carreras de posgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires: Santiago Arcos. Recuperado de <https://www.aacademica.com/paula.carlino/182.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405->

[66662013000200003&script=sci_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext&tlng=en)

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2006). *Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Cassany, D. (2008). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35(51-52), 149-162.

<https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicar en contextos científicos y académicos* (pp. 47-82).

Barcelona: Graó.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>

Castro, M. C., & Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos. En G. Bañales, M. Castelló, & N. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la Educación Superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 79-100).

México: Ediciones SM.

Chirinos, N. M. (2012). Estrategias metacognitivas aplicadas en la escritura y comprensión lectora en el desarrollo de los trabajos de grado. *Zona Próxima*, (17),

142-153. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85324721010>

Chois, P. M. (2014). La investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados. En

V Encuentro Internacional y IV Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior (pp. 1-16). Cali (Colombia). Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/pilar-mirely-chois-lenispdf-Tnuwj-articulo.pdf>

Colmenares, S. (2013). Prácticas de escritura académica en una universidad pública colombiana: Autoría, audiencia e interacción con otras voces. *Lenguaje*, 41(1), 201-227. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/2351>

Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, de 28 diciembre. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial*, (40700, 29 de diciembre). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf

Cuestas, A., & Zamuner, A. B. (2014). Introducción a la escritura: reflexiones desde una perspectiva sistémico-funcional. *Puertas Abiertas*, (10), 1-11. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6372/pr.6372.pdf

Diment, E. (2011). Ayudas pedagógicas y recursos para escribir en los primeros años universitarios. En L. Laco, L. Natale, & M. Ávila (Eds.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 67-77). Mendoza: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-L.-y-Ávila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-académica-docente-y-profesional.pdf>

- Figuroa, R. A., & Simón, J. R. (2011). Planificar , escribir y revisar , una metodología para la composición escrita . Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de investigación*, 35(73), 119-148. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897797>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/http://doi.org/10.2307/356600>
- Flower, L., Schriver, K. A., Carey, L., Haas, C., & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: The cognition of a constructive process (Informe de investigación No. 34)*. Recuperado de https://www.academia.edu/21121776/Planning_in_Writing_The_Cognition_of_a_Constructive_Process
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.A.
- Gil, J., García, E., & Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, XII, 183-199. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69459/1/El_analisis_de_los_datos_obtenidos_en_la.pdf
- González, B., & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar*, 10(18), 101-116. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=55299441&lan>

g=es&site=ehost-live

- González, B., & Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, 12, 195-201. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. London: Logman.
- Gutiérrez, M. J., & Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad : saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis*, 4(7), 137-168. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing
- Henao, J. I., Toro, L. C., Arcila, M. C., & Martínez, J. D. (2008). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? *Revista Universidad de Medellín*, 43(85), 123-136. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/23675/>
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068004>
- Hueso, A., & Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de*

Investigación (Cuadernos Docentes en Procesos de Desarrollo No. 1). Valencia.

Iglesia, P., & De Micheli, A. (2012). Escribir para aprender Biología: una propuesta de trabajo que integra la escritura con la disciplina en el primer año de la universidad. En L. Laco, L. Natale, & M. Ávila (Eds.), *La lectura y la escritura en la formación académica , docente y profesional* (pp. 200-208). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional-edUTecNe. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2012/03/Laco-L.-Natale-L.-y-Ávila-M.-2012.-La-lectura-y-la-escritura-en-la-formación-académica-docente-y-profesional.pdf>

Jarpa, M. (2013). Una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6(1), 29-48. Recuperado de www.rinace.net/riee/

López, K. S., & Martínez, J. C. (2014). Escribir para aprender y comunicar en la asignatura. Procesos de Ingeniería de Software. Trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de las disciplinas. En *V Encuentro Internacional y IV Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior* (pp. 1-16). Cali (Colombia). Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/karen-shirley-lopezpdf-Tr3Li-articulo.pdf>

Marinkovich, J., & Córdova, A. (2014). La escritura en la universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Revista signos*, 47(84), 40-63. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100003>

Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura

- académica. *Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3653126.pdf>
- Mikelarena, F. (2007). La realización de trabajos académicos de investigación. *Acciones e investigaciones sociales*, (24), 211-259. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2556732.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Competencias genéricas en Educación Superior. *Educación Superior. Boletín informativo*, (13), 1-20. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- Molano B., L., & López J., G. S. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119-146. Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/Lenguaje/article/view/468/481>
- Molina, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis*, 5(10), 93-108. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/4167/3170>
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33. Recuperado de https://www.academia.edu/11191171/Centros_de_escritura_Una_mirada_retrospectiva_para_entender_el_presente_y_futuro_de_estos_programas_en_el_contexto_latinoamericano

- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moyano, E. I. (2004). La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario . El caso de una familia de géneros : la explicación de procesos y la de procedimientos. En *Primer Congreso Internacional «Debates actuales: Las teorías críticas de la literatura y la lingüística»*. (pp. 1-10). Buenos Aires. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Escritura-académica.-Procesos-y-procedimientos-MOYANO-2004.pdf>
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Murillo, M. E. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad*. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32100/memf1de1.pdf;jsessionid=7935DF80D63E77C3BD4577A619AD0CF7.tdx2?sequence=1>
- Musé, C. E., Delicia, D. D., Fernández, M. V., & Porporato, G. (2012). Madurez sintáctica en estudiantes universitarios: un estudio comparativo sobre la producción del discurso académico oral y escrito. En I. V. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo, & G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 209-221). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Recuperado de <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635> Resumen

- Narváez, E., & Choís, P. M. (2012). Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. *Lenguaje*, 40(2), 285-313. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=86739625&lang=es&site=ehost-live>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14027703003.pdf>
- Navarro, F., & Moris, J. P. (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En I. V. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo, & G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL. Recuperado de <http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>
- Noguera, R., Quintero, G., Uribe, M., & González, B. (2006). Experiencia de alfabetización académica en la Universidad Sergio Arboleda de Colombia. En *Primer Congreso Nacional Leer, Escribir y Hablar Hoy*. Argentina. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/ver/1438>
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y función*, 22(2), 93-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/219/21916691005.pdf>
- Ortega, J. L., Guzmán, A., & Rodríguez, A. (2014). Percepciones de estudiantes universitarios sobre la planificación de la escritura. *European Scientific Journal*,

10(1), 26-44. Recuperado de
<https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2544/2404>

Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002

Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Peña, B. L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

Pereira, C., & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>

Pérez, M. N. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Revista signos*, 43(72), 125-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000100006>

Pérez, M., & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://puj-portal.javeriana.edu.co>

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Renglones*, 60, 37-42. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11117/252%0AEste>

- REEDLES/ASCUN. (2013). *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior* (No. 4). (Documento Borrador para discusión). Recuperado de http://www.academia.edu/6439839/Política_institucional_para_el_desarrollo_para_el_trabajo_con_la_lectura_y_la_escritura_en_Educación_Superior
- Rincón, G., & Gil, J. S. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=82064077&lang=es&site=ehost-live>
- Rodríguez, A., Solano, E., Martínez, A., & Del Villar, L. (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Zona Próxima*, (18), 2-17. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/3234/3234>
- Rosales, L., & Torrealba, C. (2008). Aplicación de estrategias instruccionales basadas en procesos cognoscitivos básicos para la composición escrita en estudiantes de Educación Superior. *Sapiens*, 9(1), 71-91. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41011135003>
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, (16), 47-69. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/revistas/SyS16.pdf>
- Sánchez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos The qualitative-quantitative dichotomy: integration possibilities and mixed designs. *Campo Abierto, monográfico*, 11-30. Recuperado

de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4893/0213-9529_2015_monográfico_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sotelo, H. (2010). El mapa conceptual en el proceso de información y construcción de textos. *Revista Unimar*, (56), 37-45.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Ed.), *Escribir y comunicar en contextos científicos y académicos* (pp. 17-45). Barcelona: Graó.

Tolchinsky, L. (coord.). (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro ICE-UB.

Uribe, G., & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis*, 3(6), 317-341. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co>

Vargas, A. (2005). Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos. *Lenguaje*, (33), 97-125. Recuperado de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/495/508>

Vargas, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la universidad colombiana*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21234>

Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*, (66), 91-101. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019010>

Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la Educación Superior. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*

(pp. 1-17). México DF: Siglo XXI. Recuperado de http://www.academia.edu/13796263/_QUIÉN_ESTÁ_DICIENDO_ESO_LITERACIDAD_ACADÉMICA_IDENTIDAD_Y_PODER_EN_LA_EDUCACIÓN_SUPERIOR

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, (1), 52-66. Recuperado de https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_académica_y_la_agencia_de_los_sujetos_

Zavala, V., & Bariola, N. (2012). Jerónimo con la beca Ford es otra cosa y Jerónimo sin la beca Ford hubiese sido otro tema: Discurso e identidad en un programa de acción afirmativa para grupos excluidos. En R. Cuenca (Ed.), *Educación Superior, movilidad social e identidad* (pp. 1-20). Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de http://www.academia.edu/13901223/_Jerónimo_con_la_beca_Ford_es_otra_cosa_y_Jerónimo_sin_la_beca_Ford_hubiese_sido_otro_tema_Discurso_e_identidad_en_un_programa_de_acción_afirmativa_para_grupos_excluidos

Zavala, V., & Córdova, G. (2010). Tensiones en el aprendizaje de la escritura académica. En V. Zavala & G. Córdova (Eds.), *Decir y callar. Lenguaje equidad y poder en la universidad peruana* (pp. 113-145). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de http://www.academia.edu/13845453/Decir_y_callar._Lenguaje_equidad_y_poder_en_la_universidad_peruana

ANEXOS

ANEXO 1

ENCUESTA SOBRE EL PROCESO DE LA PLANIFICACIÓN TEXTUAL EN LA ESCRITURA DE TRABAJOS ACADÉMICOS

Esta encuesta forma parte de la investigación **LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA. LA PLANIFICACIÓN TEXTUAL EN EL PROCESO DE ESCRITURA DE TRABAJOS ACADÉMICOS** que se lleva a cabo en el marco del programa de Doctorado en Educación. Sociedad y Calidad de vida de la Universidad de Lleida. Esta encuesta tiene como finalidad obtener datos acerca de los procesos de planificación textual que desarrollan los estudiantes en la escritura de los diferentes trabajos académicos que realizan en el marco de sus asignaturas. La interpretación más acertada de estos datos dependerá, en gran medida, de la objetividad y veracidad con que sean contestadas cada una de las preguntas. Su participación es anónima. Para cualquier consulta al respecto puede dirigirse a lbm17@alumnes.udl.cat, mselfa@didesp.udl.cat.

El cuestionario cuenta con un total de 27 preguntas. Cada pregunta va seguida de un conjunto de respuestas. Observará que en algunas preguntas tiene como opción seleccionar varias respuestas posibles. Seleccione y marque la que más o las que más se aproximen a su actuación. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

El tiempo estimado de realización de la encuesta es de 15-20 minutos. Agradecemos su interés y colaboración en el desarrollo de esta investigación.

***Obligatorio**

1. Dirección de correo electrónico *

2. Fecha: *

3. Ciudad: *

DATOS PERSONALES

4. Sexo *

Marca solo un óvalo.

Hombre

Mujer

5. Edad *

6. Programa y semestre que cursa: *

7. Universidad: *

8. ¿Ha cursado usted otros estudios universitarios? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

9. En caso de haber cursado estudios universitarios, indique cuáles *

PREGUNTAS SOBRE EL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

1. ¿Qué tipo de trabajos redacta con mayor frecuencia en el marco de sus asignaturas? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Informes
- Artículos
- Reseñas
- Resúmenes
- Ensayos
- Presentaciones para exposiciones
- Entradas para blogs y foros

2. ¿Ha oído hablar del concepto de PLANIFICACIÓN TEXTUAL? *

Marca solo un óvalo.

- Sí. Es un concepto que domino
- Sí, pero tengo solo una vaga idea.
- No. Nunca he oído hablar del proceso de planificación textual.

3. ¿Considera necesario hacer un plan de escritura antes de empezar a escribir cualquier tipo de texto? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, considero que es muy necesario hacer un plan de escritura antes de empezar a escribir.
- Depende del tipo de texto que quiero escribir.
- Considero que es necesario pero muy difícil de realizar.
- Considero que no es necesario.

4. ¿Considera que la planificación textual es un proceso recursivo, es decir, un escritor planifica a lo largo de todo el proceso de escritura de un texto? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No lo sé.

5. Antes de empezar a escribir, ¿busca modelos de textos parecidos al que va a escribir? *

Marca solo un óvalo.

- Antes de empezar a redactar siempre busco y leo textos parecidos al que tengo que escribir.
- Busco modelos cuando tengo que escribir algún tipo de texto que no conozco.
- No suelo buscar y leer modelos de textos parecidos al que tengo que escribir.

6. Seleccione la afirmación que más se acerque a su actuación antes de empezar a escribir. *

Marca solo un óvalo.

- Con frecuencia hago varios esquemas y planes de escritura sobre el texto que voy escribir.
- Suelo hacer un esquema inicial que pocas veces cambio cuando redacto el texto final.
- No suelo hacer esquemas o planes de escritura sobre el texto que voy a escribir, me basta con una idea inicial para empezar a redactar.

7. ¿Cómo realiza habitualmente la selección de ideas para incluirlas en el texto que va a redactar? *

Marca solo un óvalo.

- Elijo y anoto las ideas que estén vinculadas directamente con el tema principal.
- Elijo y anoto las ideas que se adecuen a la información que he encontrado.
- Elijo y anoto las ideas que se acerquen más al objetivo que me he propuesto.

8. ¿Cómo surgen los temas que desarrolla en los trabajos que redacta habitualmente? *

Marca solo un óvalo.

- A partir de las pautas dadas por el profesor
- A partir de la búsqueda bibliográfica y electrónica que he realizado sobre diversos temas.
- A partir de la revisión de mis apuntes de clase.
- A partir de conversaciones con compañeros y profesores experimentados.

9. ¿Acostumbra a tomar nota de las ideas que le surgen antes de empezar a escribir? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, las anoto y las consulto mientras redacto.
- Con poca frecuencia.
- No, las pienso pero no tomo nota.

10. ¿Cuál de los siguientes aspectos considera necesarios antes de empezar con la redacción de sus trabajos? Puede seleccionar más de una respuesta posible *

Selecciona todos los que correspondan.

- Recoger ideas e información relacionada con el tema central de diversas fuentes: libros, internet, amigos, profesores.
- Pensar en las ideas esenciales que voy a desarrollar en torno al tema central.
- Pensar en los objetivos que quiero conseguir.
- Pensar en el tipo de audiencia.
- Hacer una selección de las ideas recopiladas.
- Descartar las ideas que no voy a incluir en mi texto.
- Definir las características y estructura del género que voy a escribir.
- No tengo en cuenta ninguno de estos aspectos.

11. ¿Cómo registra las ideas que va recopilando para no olvidarlas? Puede seleccionar más de una respuesta posible. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Hago resúmenes.
- Confecciono mapas conceptuales.
- Elaboro fichas bibliográficas.
- Realizo anotaciones de las palabras clave relacionadas con esas ideas.
- Hago diversos esquemas.
- No organizo las ideas porque las recuerdo con facilidad.

12. ¿Dónde cree que puede encontrar las ideas más adecuadas para darle forma a la escritura de sus trabajos? Seleccione las más relevantes. *

Selecciona todos los que correspondan.

- En los apuntes de clase de las asignaturas relacionadas con el tema central.
- En la bibliografía recomendada por el profesor.
- En la bibliografía que busco por mi cuenta y que está relacionada con el tema central.
- En las conversaciones con mis compañeros de clase.
- En trabajos semejantes al que voy a realizar.

13. ¿Acostumbra a plantearse objetivos antes de iniciar la escritura de sus trabajos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, planteo al menos un objetivo que me ayude a orientar el proceso de escritura.
- Sí, los pienso pero no los escribo.
- No, me rijo por los que propone el profesor.
- No acostumbro a plantearme objetivos.

14. ¿Considera importante dedicar tiempo al planteamiento de objetivos antes de iniciar la escritura de tus trabajos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No lo considero necesario.

15. ¿Cuál es el objetivo que cree que se adecua mejor al proceso de escritura de sus trabajos? Puede seleccionar más de una respuesta posible. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Que el lector entienda mi texto.
- Presentar un texto ordenado, coherente y cohesionado.
- Distribuir, organizar y analizar la información que voy a incluir.
- Convencer al lector de la importancia del tema que le presento.
- Alcanzar una evaluación favorable.
- Exponer el tema con claridad

16. Antes de escribir sus trabajos ¿piensa en quién o quiénes pueden ser sus posibles lectores? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, escribo para un lector experimentado.
- Sí, escribo para un lector universal.
- No pienso en el lector pero considero que es importante hacerlo.
- No suelo pensar en un lector.

17. ¿Acostumbra a definir el modo como se presenta a sus lectores? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, en primera persona del singular.
- Sí, en primera persona del plural.
- Sí, de forma impersonal.
- No lo pienso con antelación.

18. ¿Escribe con frecuencia trabajos para destinatarios distintos de su profesor? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, para compañeros de clase.
- Sí, para lectores experimentados
- No

19. ¿Por qué cree que es importante pensar en las características de su posible lector antes de empezar a redactar sus trabajos? *

Marca solo un óvalo.

- Porque así podré emplear un lenguaje más apropiado a las características de mi posible lector.
- Porque así puedo definir el efecto que quiero producir en él.
- Porque así puedo definir la profundidad del tema a tratar.
- Porque así puedo favorecer una mejor evaluación.
- No creo que sea importante.

20. Señale la afirmación que más se aproximen a su actuación antes de iniciar la escritura de sus trabajos. Puede seleccionar más de una respuesta. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Dispongo de un esquema inicial con las principales ideas que voy a desarrollar.
- Dispongo de un índice previo con la secuencia de contenidos que voy a desarrollar.
- Escribo cuadros comparativos entre las ideas más importantes del texto que voy a escribir y las ideas de otros autores.
- Escribo una lista de palabras clave que voy repasando mientras redacto.
- Consulto y selecciono los aspectos formales que han de configurar mi trabajo como la extensión, el tipo de letra o el tratamiento de referencias bibliográficas.
- Comienzo a escribir en limpio afrontando las dificultades que se me presentan durante el proceso.

21. ¿Considera la elaboración de borradores del texto final como parte del proceso de escritura? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, es una de las etapas de este proceso.
- No, el proceso de escritura empieza con la redacción de la versión final del trabajo.
- No lo tengo claro.

22. ¿Qué estrategia considera más adecuada para llevar a cabo la organización previa del contenido de sus trabajos? Puede marcar más de una opción. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Hacer un posible índice con los temas y subtemas que voy a tratar.
- Hacer un mapa conceptual con las ideas recopiladas y seleccionadas.
- Hacer un cronograma de actividades.
- Buscar y definir las partes que constituyen el género textual que me han solicitado para adecuar la información que tengo recopilada.
- Comentar la información recopilada con un experto.

23. Señale las partes que considera indispensables incluir en la escritura de sus trabajos. Puede marcar más de una opción. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Índice
- Introducción
- Exposición del tema o cuerpo del trabajo
- Fundamentación teórica
- Metodología
- Resultados
- Conclusiones
- Bibliografía
- Anexos

24. Para la organización del contenido de sus Trabajos Académicos, ¿qué fuentes escritas consulta? Puede señalar más de una respuesta. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Libros
- Artículos científicos
- Internet
- Apuntes de clases y seminarios

25. ¿En qué lenguas están escritas estas fuentes? Puede señalar más de una respuesta. *

Selecciona todos los que correspondan.

- Español
- Inglés

26. De los siguientes aspectos señale aquellos que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos de sus trabajos: *

Selecciona todos los que correspondan.

- Hacer un plan inicial del proceso de escritura.
- Buscar material sobre el tema y preguntar a expertos.
- Leer trabajos similares a los que voy a redactar.
- Hacer varios borradores de mi trabajo.
- Tener en cuenta los aspectos formales (norma de presentación, puntuación, ortografía, recursos retóricos).
- Tener claros los objetivos que quiero alcanzar.
- Pensar en los posibles lectores de mi texto.
- Tener claras las características del género textual que voy a escribir.
- Escribir directamente en limpio.

Se enviará una copia de tus respuestas por correo electrónico a la dirección que ha proporcionado.

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

ANEXO 2

GUIÓN PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN

SOBRE EL PROCESO DE LA PLANIFICACIÓN TEXTUAL EN LA ESCRITURA DE TRABAJOS ACADÉMICOS

¿Qué es un grupo de discusión?

Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación entre 4 – 12 personas, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo, y dirigida por un moderador que va proponiendo preguntas de debate.

El tema del que se habla en el grupo de discusión es aquel que se refiere a la GLOBALIDAD de la encuesta pasada. No hay que ir pregunta a pregunta sino que hay que atender a la globalidad del tema objeto de investigación.

Podemos decir que el tema global objeto de nuestra investigación es el de la PLANIFICACIÓN TEXTUAL.

Si se superan esas 4-12 personas no pasa nada, pero lo lógico es no superar las 12 personas que formen ese grupo de discusión.

El grupo de discusión debe ser grabado con un aparato a medida: grabadora de sonidos, grabadora del móvil, etc.

¿Cómo deberían dirigir el grupo de discusión?

Primero se puede explicar que van a dialogar y a emitir opiniones sobre las preguntas planteadas en la encuesta que acaban de contestar, pero que no las van a abordar una a una, sino todas en su globalidad.

A continuación hay que iniciar la conversación con la primera pregunta *Si contesta una persona a esa pregunta y acaba, hay que preguntar a otra: ¿y usted, qué piensa al respecto?*

1ª pregunta ¿Qué tipos de textos conocen como trabajos académicos? ¿Qué tipo de trabajos le solicitan y escribe generalmente en su carrera?

2ª pregunta ¿A qué les suena *eso* de planificación? ¿Suelen hacer un plan de escritura antes de redactar sus trabajos académicos? ¿Sí, por qué creen que es importante? ¿No, por qué? ¿Qué creen que es lo más necesario a tener en cuenta antes de empezar con la redacción de sus trabajos?

3ª pregunta ¿Acostumbran a poner por escrito la secuencia de tareas que llevará a cabo en la redacción de sus trabajos? ¿Ponen por escrito las ideas que se le van ocurriendo? ¿O se fía de su memoria?

4ª pregunta ¿Dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar? ¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se le van ocurriendo para la realización de sus trabajos? ¿Cómo registran esas ideas para no olvidarlas? (Ej. con resúmenes, con esquemas, con mapas conceptuales...) ¿Qué estrategias consideran más adecuadas para organizar el contenido de sus trabajos?

5ª pregunta: ¿Qué tipo de objetivos se plantean antes de empezar a escribir un trabajo académico? ¿Revisan esos objetivos a medida que va escribiendo su trabajo académico?

6ª pregunta ¿Qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo son los que más consultan a la hora de empezar con la redacción de sus trabajos?

7ª pregunta ¿Por qué creen que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan? ¿Buscan modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba? ¿Los consulta y lee? ¿O sigue solo las indicaciones que le da su profesor cuando le pide un trabajo? ¿Por qué puede ser útil hacer esta operación de buscar modelos?

8ª pregunta De modo general, ¿qué partes creen que se deben incluir en un trabajo académico? ¿Hay alguna más importante que otra? ¿Por qué?

9ª pregunta ¿Para la realización de sus trabajos académicos, leen en inglés o solo en español? ¿Es importante leer en otras lenguas para mejorar la escritura y el contenido de su trabajo académico? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

¿Qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos?

Y con esto cerraríamos el grupo de discusión dando gracias a los presentes.

ANEXO 3

TRANSCRIPCIÓN DE LAS GRABACIONES

TRANSCRIPCIÓN NO. 1 (GRUPO 1)

Universidad 1.

Programas: Arquitectura (novenos y décimo semestre)

No. de estudiantes: 9

Fecha: 14 de noviembre de 2016

Lugar: Ibagué (Colombia)

Duración: 21:40 min

E: estudiante

M: moderadora

X: nombres de los participantes

PARTICIPANTES	INTERVENCIÓN
M	Buenos noches (...) Pues después de haber contestado las preguntas de la encuesta, vamos a tener un grupo de discusión en el que hablaremos del tema en general (...) La primera pregunta es ¿Qué tipos de textos conocen como trabajos académicos?
E1 Min 0,34	Ensayos, informes...
M	Usted que opina...
E2 hombre min 0,42	Reseñas, resúmenes, presentaciones en power point.
M	Los demás...
E3 mujer Min 0,46	(xxx) y todo tipo de presentación digital.
E4 hombre Min 0,50	Textos científicos
E2 hombre Min 0,52	Artículos
M	Muy bien. Ahora, ¿Qué tipo de trabajos le solicitan y escribe generalmente en su carrera? Usted ¿qué opina?
E2 hombre Min 1,06	Informes
E3 mujer Min 1,07	Ensayos, abstracts.
E4 hombre Min 1,09	Trabajos escritos
M	Muy bien, seguimos con la segunda pregunta ¿A qué les suena <i>eso</i> de planificación?
E3 mujer Min 1,23	Un cronograma de ideas, en cuanto a planeación de una actividad escrita.
M	Muy bien, ¿usted qué dice?
E5 hombre Min 1,32	Es la base para organizar un texto, o sea, digamos, en el ejemplo mío yo lo organizo cuando voy a empezar a redactar un texto lo primero que hago es un bosquejo de lo que voy a hacer con todas las partes y con el contenido de cada, de cada parte.
M	¿Los demás qué opinan?
E6 hombre	Yo creo que es más como una especie de metodología dependiendo de si de

Min 1,56	pronto tiene que ver con el programa cronológico o alguna especie de orden de ideas, el cual pues, en el futuro puede aportar al documento.
E7 hombre Min 2,16	Yo pienso que la planificación textual es un método de organización que direcciona el trabajo hacia el punto o hacia el tema que se quiere tratar para darle un orden.
M	Muy bien. Eh ¿suelen hacer un plan de escritura antes de hacer sus trabajos académicos?
E3 mujer Min 2,34	Sí
M	¿Sí? ¿Por qué?
E3 mujer Min 2,34	Porque es importante hacerlo porque lo más importante a la hora de redacción de un texto es tener las ideas claras para poder, eh, realizar cualquier tipo de escritura en cuanto al..., lo mismo que un orden de todos los puntos a tratar, dependiendo del texto que se vaya a redactar.
M	Muy bien ¿Qué opinan los otros?
E2 hombre Min 3,01	Eh, yo personalmente nunca hago un pre, sino que directamente voy a las fuentes de investigación y dependiendo como vaya encontrando así se va, así voy desarrollando, digamos, el tema o la idea o los objetivos del trabajo.
E7 hombre Min 3,24	En mi caso pienso que es necesario hacer un, llevar a cabo un proceso de planificación textual puesto que hay que analizar debidamente a quien va dirigido el texto que se, que se está escribiendo, eh hay que mirar la forma de cautivar al lector y pues hay que estudiar las diferentes partes, esa es la manera que pienso la metodología más acertada para llevar el procesos de escritura.
M	Muy bien. ¿Qué creen que es lo más necesario a tener en cuenta antes de empezar con la redacción de sus trabajos?
E3 mujer Min 4,01	Indispensable la lluvia de ideas en cuanto al contenido o la tema que se vaya a tratar, ¿no?
E2 hombre Min 4,06	Los objetivos, el objetivo principal y los secundarios.
M	¿Alguien más tiene una opinión? Pues seguimos con la tercera pregunta ¿acostumbran a poner por escrito la secuencia de tareas que llevará a cabo en la redacción de sus trabajos?
E3 mujer Min 4,30	Generalmente sí, pues teniendo en cuenta la pregunta anterior es indispensable hacerlo para tener un texto organizado.
M	Muy bien. Y ¿usted qué opina?
E5 hombre Min 4, 44	En sí estoy de acuerdo con la compañera. Normalmente pues eso es bueno crear un esquema antes de, antes de manejar todo el tema, de abordarlo y también importante tener las fuentes que se van a emplear en el texto.
M	Muy bien. ¿Ponen por escrito las ideas que se le van ocurriendo? ¿O se fía de su memoria?
E3 mujer Min 5,10	Es indispensable escribirlas porque normalmente a pesar de que la mayoría de las personas confían en la memoria es indispensable no perderlas ¿no? porque en el momento van surgiendo las cosas y así como van, se van, o sea, vienen, vienen saliendo pues asimismo se van corrigiendo y después de plasmarlas por escrito se puede analizarlas y redactarlas mucho mejor al momento de pasar a limpio
M	Y, ¿usted qué opina?
E7 hombre Min 5,40	Pues, respondiendo a la pregunta anterior y respondiendo esta pregunta primero pienso que es necesario llevar a... como es necesario o como es indispensable llevar un cronograma de actividades cuando se va realizando un proyecto, en este caso, un proyecto arquitectónico, hablando de arquitectura, también es necesario llevar un cronograma de, de, pues las preguntas o los temas que se van a tratar en el trabajo. Y la segunda pregunta, eh...
M	¿Se fía de su memoria?
E7 hombre Min 6,11	No me fío de mi memoria porque pues... Se me olvidó...
M	Se le puede olvidar ¿no? Muy bien.
E4 hombre Min 6,19	Personalmente, pues yo no me fío tampoco de mi memoria ¿sabe? Para mí (xxx) es mejor organizarse uno, tenerlo todo estricto y todo (xxx) para poder

	ya pues fiarme de eso.
M	Muy bien, vale, pasamos a la cuarta pregunta ¿Dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar?
E hombre Min 6,44	(xxx) que la cualidad que es hoy en... en la base de las tecnologías, las TICS y todo eso, creo que inclusive no solo las fuentes de las webs sino que también inclusive las redes sociales también pueden llegar a aportar de alguna manera.
E2 hombre Min 7,00	Y porque pues, esta, estos elementos están más como a la mano del estudiante ¿no? Por lo menos (xxx) uno a investigar una tesis o otra fuente es más difícil en cuanto a obtenerla, ¿no?
E3 mujer Min 7,16	En libros, fuentes bibliográficas también tanto pues virtuales como presenciales porque en internet se puede encontrar mucha información, eh, falsa ¿no? entonces hay que saber buscar, eso es un arma de doble filo en cuanto a lo que se busca en internet, ¿no? Entonces toca tenerlo presente.
E hombre Min 7,38	Con respecto a la carrera de nosotros pues digamos que la fuente, la mejor fuente que tenemos son referentes y pues los referentes que encontramos en internet, internet es donde más podemos, eh, recopilar fuentes, eh perdón, recopilar referentes que están en cualquier parte del mundo, entonces podemos llegar a China, podemos llegar a Brasil, a España y tener un proyecto como referente al alcance de la mano.
E7 hombre Min 8,11	Pienso que iniciando, o sea para iniciar este proceso se puede llevar a cabo, eh, la búsqueda de las fuentes bibliográficas aportadas por el docente en el caso de la academia y segundo pues por voluntad propia buscar trabajos científicos que lo puedan encaminar a uno al desarrollo del, de lo propuesto.
M	Muy bien, ¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se le van ocurriendo para la realización de sus trabajos? ¿Cómo registran esas ideas para no olvidarlas? Por ejemplo con resúmenes, con esquemas, con mapas conceptuales...
E3 mujer Min 8,51	Palabras clave, también podría ser.
E9 hombre Min 8,53	Yo pues suelo, a veces ¿no?, eh cuando (xxx) un documento que es tenso o se realiza una bitácora, un texto en el cual tiene palabras clave y en fin.
M	¿Y los demás?
E4 hombre Min 9,11	Yo pienso que un mapa conceptual es como la manera más simple pero además compleja de uno poder tener las ideas (xxx) que uno ha leído o ha visto o que le interesa o que no le interesa, un mapa conceptual para mí.
M	¿Qué estrategias consideran más adecuadas para organizar el contenido de sus trabajos?
E3 mujer Min 9, 38	Una lluvia de ideas que deje muy en claro el tema a tratar, teniendo en cuenta su orden.
M	Muy bien, vamos con la quinta pregunta, ¿qué tipo de objetivos se plantean antes de empezar a escribir un trabajo académico? ¿Usted qué opina?
E1 hombre Min 10:01	Yo creo que la profundidad, la profundidad de la línea de investigación del mismo trabajo y pues igualmente, eh, eso va relacionado con, con el tipo de lector que vaya a tener este trabajo
M	Muy bien, y ¿usted qué opina? No tiene opinión al respecto y ¿los demás? ¿Están de acuerdo con lo del compañero?
Varios	Sí
M	Muy bien. ¿Revisan esos objetivos a medida que va escribiendo su trabajo académico?
E hombre Min 10,35	¿Puede repetir la pregunta?
M	Eh, ¿revisan los objetivos a medida que va escribiendo su trabajo? A ver si los va cumpliendo o se va desviando.
E1 hombre Min 10,47	Sí, claro, eso es parte fundamental de, como parte del trabajo creo que pues desde un principio se deben establecer ciertos objetivos y eventualmente pues ir cumpliendo cada uno de ellos.
M	Muy bien. Pasamos a la sexta pregunta, ¿qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo son los que más consultan a la hora de empezar con la

	redacción de sus trabajos?
E2 hombre Min 11,15	Ensayos, ensayos por internet, entrevistas, ya, eh, revistas y en cuanto digamos a la carrera en la que nosotros estamos, ¿no? Hay más digamos que, bibliografía respecto a eso, en esos elementos.
M	Muy bien.
E4 hombre Min 11,37	Yo pienso que trabajos escritos que contengan la misma temática que uno está intentando desarrollar, una base que es importante.
E3 mujer Min 11,45	Es una idea más clara, con respecto a lo que dice el compañero ¿no? los trabajos escritos lo llevan a uno a una realidad más precisa.
M	Muy bien. Pasamos a la séptima pregunta ¿por qué creen que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan?
E1 hombre Min 12,06	Que, yo creo que cada texto tiene un formato ¿no?, tiene un cuerpo, tiene un título, en fin, yo creo que, y es importante porque igualmente, asimismo uno se organiza la estructura del mismo texto según ...
M	¿Usted qué opina? ¿Los demás, tienen ...?
E2 hombre Min 12,26	Estoy de acuerdo con el compañero.
E hombre Min 12,28	Igual que el compañero.
M	Muy bien. ¿Buscan modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba?
E2 hombre Min 12,34	Sí claro, como referencia para uno guiarse o llevar a cabo las pautas
E4 hombre Min 12,43	Como para uno ver como es la estructura en sí del documento y poder aplicarlo pues, no todo, pero sí (xxx)
M	¿Los suele consultar y leer? ¿O sigue solo las indicaciones que le da su profesor cuando le pide un trabajo?
E2 hombre Min 13,00	Eh, consultar y analizar, analizar y, digamos, tomar eh, ciertos, ciertos puntos que los, que pues lo enriquecen a uno para su trabajo.
E3 mujer Min 13,12	Sí, no quedarse únicamente con la bibliografía que le genera el docente sino también indagar un poco más allá para tener y hacer un trabajo mucho más completo y llegar (xxx)
M	¿Por qué puede ser útil hacer esta operación de buscar modelos? ¿Por qué creen que es importante?
E3 mujer Min 13,33	Porque es necesario tener una guía para realizar algún tipo de escrito, eh, a pesar que desde el colegio a uno le enseñan, digamos, le inculcan las partes de un escrito, es indispensable llegar más allá de lo que uno ya sabe, entonces siempre hay diferentes trabajos que tienen, eh, diferentes contenidos, entonces es indispensable tenerlo en cuenta.
E7 hombre Min 13,57	Personalmente, pienso que pues es necesario conocer las opiniones de distintos escritores, en lo personal, eh, siempre consulto trabajos científicos y busco personas con experiencia, especializadas en el tema para poder llegar a una buena redacción del tema que se está tratando.
M	Muy bien. La octava pregunta, de modo general, ¿qué partes creen que deben incluir un trabajo académico?
E hombre Min 14,32	Yo creo que como tal una portada (xxx). También la introducción, lo que es el resumen ...
E2 hombre Min 14,41	La metodología
E3 mujer Min 14,43	¿Objetivos?
E2 hombre Min 14,43	El cuerpo del trabajo, la bibliografía, los anexos, los referentes teóricos, conclusiones.
M	¿Hay alguna parte más importante que otra?
E3 mujer Min 15,00	Yo digo que la introducción pues esto eh, como que ubica un poco más al lector ¿no?, lo, lo, sí le da una idea más clara de lo que va a tratar el contenido del escrito. Para mí.

E7 hombre Min 15,17	Pienso que las partes más importantes del trabajo son la introducción que es la parte donde se cautiva al lector y las otras partes importantes serían los objetivos generales y los específicos.
E2 hombre Min 15,26	Y las conclusiones, las conclusiones que es el análisis y el resultado ¿no? de lo que se va a desarrollar.
E1 hombre Min 15,34	(...) Yo creo, para mí ¿no?, los anexos porque no siempre se llega a un tipo de profundidad entonces siempre se puede llegar mucho más allá a través de ellos.
M	Muy bien. La novena pregunta ¿para la realización de sus trabajos académicos, leen en inglés o solo en español, en castellano?
E1 hombre Min 15,59	Eh, depende del, del, de la fuente ¿no? Muchas veces hay fuentes en inglés, las cuales pues, pues toca relativamente traducir ¿no?
E2 hombre Min 16,11	Generalmente en español que pues es el, el idioma que más manejamos.
M	Y ¿los demás?
E3 mujer Min 16,22	Igual, o sea eso depende de, pues digamos del escritor que sea de importancia, entonces busco, o sea uno entiende o tiene una idea vaga del inglés algunos la tienen más grande, entonces pues eso ya depende, y ya uno trata como al momento de traducir lo que más le interese.
E4 hombre Min 16,43	Generalmente en español, aunque de vez en cuando uno busca ciertos artículos en inglés que uno como que los entiende (xxx)
M	Muy bien. ¿Es importante leer en otras lenguas para mejorar su escritura y el contenido de su trabajo académico? ¿Consideran eso importante?
E4 hombre Min 17,04	Yo pienso que sí es muy importante o sea es una forma de uno aprender que no es la tradicional porque ayuda mucho o sea y de esa forma uno..., como de una vez entrar a ese lenguaje pues se aprende más todavía.
E2 hombre Min 17,19	Lo de otras culturas
M	¿Los demás qué opinan?
E1 hombre Min 17,21	Opino, lo mismo que lo que es la escritura y lenguaje es un (xxx), son cosas mecánicas que cualquier ser humano puede llegar a trabajar y desarrollar después.
M	¿Y los otros?
E2 hombre Min 17,36	Pues el deber ser debería de, pues siempre buscarse en inglés ¿no?, pues que se supone que es el idioma universal ¿no?, pero por cultura general sí, eh, tener así sea un conocimiento muy pequeño de otro idioma.
E4 hombre Min 17,59	Yo pienso que en inglés se puede encontrar mucho más información de la que uno encuentra en español, o sea uno puede estar buscando un texto que, en español que de pronto está en inglés, entonces pienso que el inglés (xxx)
M	Mayor información.
E7 hombre Min 18,18	Pienso que pues el idioma innato de la persona es, va a ser su primer motor de búsqueda pero, pero pienso que uno siempre debe buscar la diversidad, la manera de aprender de diferentes culturas en un caso particular nos tocó, nos prestaron una bibliografía que estaba en catalán y pues o sea, siempre es indispensable aunque sea eh, hacer una pequeña traducción de lo que se está buscando, pienso que diferentes, o sea no siempre la persona que habla español escribe de la mejor manera, siempre es necesario buscar científicos, personas de diferentes sitios que aportan respecto a un tema y uno no debe quedarse corto a la hora de investigar.
M	Muy bien, y ahora cerramos con la última pregunta. ¿Qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos?
E hombre Min 19,26	(...)
E1 hombre Min 19,43	Bueno, yo, en primera parte la lectura ¿no? El material también que se lee porque muchas veces, como lo mencionaba anteriormente cada texto tiene una estructura, tiene unos componentes, eh, hay que pues igualmente leer, leer no inclusive los, dentro de los mismos trabajos que sean similares sino que también trabajar esos, ese, ese mecanismo de lectura a través de (xxx)
E2 hombre	Otro aspecto que se puede mejorar es la ortografía, que es super importante en

Min 20,11	un texto, en un trabajo.
M	Vale. ¿Quién más opina sobre los aspectos que pueden mejorar el proceso de escritura?
E9 hombre Min 20,30	En mi parte, que yo lo aplico también es el pensar en comentar el tipo de lector que vaya a tener el documento, el texto pues asimismo va a tener la profundidad del mismo
E7 hombre Min 20,44	Pienso que para mejorar los aspectos en cuanto a la escritura es necesario pues tener el, o sea partir del tema principal que estamos tratando que es la planificación textual, donde se hagan una lluvia de ideas, donde se hagan varios borradores, donde se planteen posibles, o sea, posibles hipótesis y el cuerpo del trabajo. Siempre tener como un cronograma de las actividades que se van a desarrollar, un tiempo estimado y el lector a quien va dirigido o la audiencia a quien va dirigida el texto que se está tratando.
M	¿Algún comentario más? Bueno, entonces con esto ya damos por terminado este grupo de discusión (...)

TRANSCRIPCIÓN NO. 2 (GRUPO 2)

Universidad 2.

Programas: Filosofía

No. de estudiantes: 4

Fecha: 24 febrero 2017

Lugar: Bogotá (Colombia)

Duración: 12:20 min

E: estudiante

M: moderadora

X: nombres de los participantes

PARTICIPANTES	INTERVENCIÓN
Moderador	Hola a todos (<i>dice los nombres</i>). Gracias por estar en este conversatorio cuyo tema es planificación textual. Sin más preámbulo empecemos con esta primera pregunta. ¿Qué tipos de textos conocen como trabajos académicos? X.
E1 hombre Min 0,22	Qué tipos de textos: ensayos, los textos argumentativos y solamente conozco ese par, nada más.
M	X
E2 mujer Min 0,32	Los expositivos y los que previamente él dijo.
E3 mujer Min 0,40	La reseña, también.
M	¿X quiere agregar uno más?
E4 hombre Min 0,48	Pues yo digo que los mismos, digamos que el texto informativo, el expositivo, pero básicamente eso.
E mujer Min 0,52	¿El científico también hace parte de los académicos?
M	Vale, eh, bueno, podría ser, podría ser. Ahora bien, ¿qué tipo de trabajos le solicita sus profesores que realice? Aparte de la clase de español.
E1 hombre Min 1,06	Eh, informes, también, nos solicitan resúmenes y artículos, basados en los temas que vemos en las clases.
M	Ok. Gracias.
E3 mujer Min 1,17	Pues a mí hasta el momento solamente me han pedido aparte de los de los de español, análisis y protocolos.
M	Ok. Gracias. X.
E4 hombre Min 1,26	Análisis y ensayos.
M	Análisis y ensayos, ¿X?
E2 mujer Min 1,29	Ensayos, resúmenes e informes.
M	Ok. Gracias. ¿A qué les suena <i>eso</i> de planificación de un texto?
E1 hombre Min 1,37	Eh, planificación para mí es como eh, todo el proceso que uno tiene que llevar a cabo para desglosar esa lectura, entonces uno tiene que fijarse en cosas como el autor, las ideas, el tema, la hipótesis todo eso, para mí eso es la planificación textual. Antes de escribir lo que nos piden.
M	¿Y suele hacer una planificación textual, X, antes de escribir su texto?
E1 hombre Min 2,05	Depende de la extensión. Si el texto es muy largo sí hago la planificación pero si es de una o dos páginas no, no suelo hacer.

M	Ok. X.
E2 mujer Min 2,17	Para mí la planificación textual es encontrar un tema, las ideas principales y según eso, entiendo mejor el texto y de esa manera pues escribo mejor. Gracias.
	¿Haces planificación textual?
E2 mujer Min 2,34	Como él decía, si es demasiado largo si la hago pero si es corto no.
M	Ok. X.
E4 hombre Min 2,38	Para mí es el proceso que uno hace antes de realizar un texto, que muchas veces uno tiene como que analizar la estructura del tipo de texto que se va hacer y luego ya realizar la estructura, por ejemplo por introducción y por párrafos qué información se va a poner pero la verdad no suelo hacerlo porque no me gusta.
M	Vale. Gracias.
E3 mujer Min 2,55	Para mí una planificación de texto está como muy ligada con el plan de texto, ¿sí?, por no decir que es lo mismo, para mí lo es. Eh, pues normalmente no lo suelo hacer pero ahora en la materia para la que principalmente me piden textos, es requisito el plan de texto, en el cual se responden unas preguntas claves que es de las que se va a tratar el tema, las ideas principales, los ejemplos todo eso para después ya montar el texto como tal.
M	Gracias, X. Ahora bien les preguntaría: ¿Acostumbran a poner por escrito la secuencia de tareas que llevará a cabo en la redacción de sus propios trabajos? Es decir, qué harían, paso uno, paso dos, paso tres y en esos pasos qué harían para escribir. Podría estar por ejemplo desarrollaré mi escrito en tal tiempo a tal hora, luego lo continuaré en el siguiente día o en una próxima ocasión, dedicándole tanto tiempo y así por ese estilo o por ejemplo lo primero que hago es hacer una consulta bibliográfica, bueno, ¿acostumbran a tener una serie de pasos de tareas que llevan a cabo en la redacción de sus trabajos como esto por ejemplo?
E3 mujer Min 4,17	Yo normalmente no.
M	Ok, ok, gracias. Es algo también muy parecido a los pasos que se siguen al, no al momento de leer que vimos una vez sino al momento de escribir. ¿Qué pasos siguen?
E4 hombre Min 4,32	Pues yo depende del texto. Digamos si es un texto que en serio necesito indagar sobre algún tema, se indaga, indagar sobre el autor, se indaga. Pero si no es algo necesario (xxx), desde mi punto de vista.
M	Gracias.
E3 mujer Min 4,47	Eh, bueno yo así específicamente por tiempo y eso no lo hago pero sí por temas, o sea, digamos voy a escribir un texto que me piden tal y tal cosa, entonces primero se hace una cosa y si tengo que hacer otra cosa, voy y la hago y después vuelvo y, bueno, ahora voy a sacar esto y así poco a poco.
M	Gracias, X. Pasemos a la siguiente pregunta: ¿Dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar? ¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se le van ocurriendo para la realización de sus trabajos? ¿cómo registran esas ideas para no olvidarlas? (Ej. con resúmenes, con esquemas, con mapas conceptuales...) ¿Qué estrategias consideran más adecuadas para organizar el contenido de sus trabajos?
E1 hombre Min 5,32	Bueno, yo si suelo hacer resúmenes es decir leo el texto y lo desmenuzo, saco las ideas principales y las apunto, no tanto un mapa mental, ni un mapa conceptual porque es más tedioso, simplemente cojo una hoja de papel y escribo todo lo que voy a colocar en el texto y listo, eso es lo que yo hago.
E2 mujer Min 5,50	Yo normalmente también saco las ideas pero lo hago más por puntos y normalmente las saco de la introducción o de la parte final.
E3 mujer Min 6,00	Bueno, yo, cuando tengo que hacer un texto basado en otro texto, eh, bueno a mí no me gusta rayar entonces yo lo que hago es que anoto las ideas aparte y cuando son textos basados en observaciones, pues mientras hago la observación, hago mi diario de campo y ya después sí junto todo.
M	Gracias.

E4 hombre Min 6,20	Yo normalmente suelo, digamos, señalar el texto pero no escribo nada y ya cuando voy a realizar el texto sobre ese texto, tengo el texto a la mano y empiezo a leerlo también lo releo pero no me gusta escribir.
M	Gracias. ¿Qué tipo de objetivos se plantean antes de empezar a escribir un trabajo académico?
E1 hombre Min 6,44	Primero empezar claro y que los conceptos utilizados no sean como tan técnicos sino que sea como entendibles como para el público que lo va a leer y ya.
M	¿Revisa esos objetivos una vez ya ha escrito el trabajo, X?
E1 hombre Min 6,57	Eh, sí, sí, usualmente, no siempre pero sí usualmente.
E2 mujer Min 7,03	Eh, yo normalmente me extiendo en otros temas, no tiene que ver con el tema principal, entonces yo trato de solo centrarme en ese tema.
E3 mujer Min 7,16	Yo sí suelo ser muy clara, entonces como que es el tema y ya, sí casi no, o sea poco utilizo ideas secundarias, casi siempre me baso todo en la tesis.
E4 hombre Min 7,30	Yo pues no sé, o sea ¿en cuanto a objetivos cuando voy a escribir?
M	Ajá
E4 hombre Min 7,34	Pues uno de los principales siempre es, para mí, empezar desde lo general y luego ya ir a lo específico, o sea empezar con un párrafo digamos, el introductorio que tenga algo muy general y tratar de no como de no enredar mucho al lector, pensar bien en, o sea a qué tipo de lector estoy escribiéndole y ya. Pero después de escribir, no, nunca leo ni nada, mando eso como es y ya.
M	Gracias. ¿Qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo son los que más consultan a la hora de empezar con la redacción de sus trabajos? Eso tiene que ver con la bibliografía. Con el material que usan.
E4 hombre Min 8,12	Artículos.
M	Artículos. Quizá videos
E4 hombre Min 8,15	Sí también
E2 mujer Min 8,16	También, la, los textos por ejemplo del autor en qué tema se centra.
M	¿Y dependiendo del tema así mismo buscas otra (xxx)? Ok. ¿Pero normalmente son libros?
E1 hombre Min 8,27	Son artículos que yo puedo encontrar en internet, libros no.
M	No tanto libros más que todo artículos.
E1 hombre Min 8,34	Y digitales, todo lo que es digital.
E3 mujer Min 8,35	A mí, a mí lo que más me gusta trabajar son con videos y con noticias. Videos y noticias me parecen una buena fuente de otros puntos de vista.
M	Gracias X. ¿Por qué creen que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan?
E2 mujer Min 8,54	Porque así uno va a saber cómo hacerlo.
E1 hombre Min 8,56	Y porque cada texto tiene una estructura diferente, entonces uno...
E4 hombre Min 8,59	Y un objetivo distinto.
E1 hombre Min 9,00	Exactamente.
M	Gracias. ¿Buscan modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba?
E1 hombre	No, yo nunca lo hago.

Min 9,06	
E2 mujer Min 9,08	Yo sí porque (xxx)
E4 hombre Min 9,11	Pues yo en español sí.
E3 mujer Min 9,13	A mí también me gusta buscar otro texto similar para tener una guía y pues así llevar la base como tal.
M	De modo general, ¿qué partes creen que se deben incluir en un trabajo académico? ¿Hay alguna más importante que otra?
E4 hombre Min 9,35	En qué sentido, ¿una partes del texto?
M	Sí las partes de los textos
E4 hombre Min 9,39	Principalmente la conclusión, diría yo, que es con lo que se queda el lector, lo último es siempre con lo que se queda el lector.
Varios	Sí.
M	¿Y esa porque es la más importante? ¿Por qué sería la más importante?
E4 hombre Min 9,55	Porque es el último párrafo y por lo general digamos que uno siempre se queda con lo último que uno alcanza a ver.
M	Gracias. ¿Los demás que opinan?
E1 hombre Min 10,03	Opino exactamente lo mismo que él.
E2 mujer Min 10,04	Que el último párrafo es la conclusión de la idea de todo el texto entonces como un tipo de resumen por así decirlo
E3 mujer Min 10,17	A mí me parece la introducción también muy importante ya que pues no podemos empezar a leer un texto sin tener ni idea de qué es lo vamos a leer, entonces la introducción me parece como una ambientación muy importante del texto y pues la conclusión también.
M	Gracias, X. ¿Para la realización de sus trabajos académicos, leen en inglés o solo en español?
E2 mujer Min 10,39	En los dos.
E1 hombre Min 10,41	En mi caso solamente en español, en inglés casi no, no suelo hacerlo.
E4 hombre Min 10,47	Yo prefiero el español, o sea yo entiendo el inglés pero digamos que prefiero estar completamente seguro de lo que estoy leyendo.
E1 hombre Min 10,49	Sí exactamente.
M	Ok, gracias. ¿Creen que es importante leer en otras lenguas para mejorar la escritura y el contenido de los trabajos académicos?
E4 hombre Min 11,01	Si el texto original es en inglés sí porque muchas veces las traducciones están mal hechas.
E2 mujer Min 11,06	Están mal y uno no entiende. Es más difícil de comprender.
E3 mujer Min 11,08	A mí me pasa todo lo contrario del compañero y es que la mayoría de los textos que me han puesto hasta el momento han sido en inglés.
E2 mujer Min 11,12	A mí también me pasa (xxx)
M	Ok. Gracias. ¿Qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos?
E3 mujer Min 11,35	Realizar un buen plan de texto antes de.
E2 mujer Min 11,40	Tener más organización.
E1 hombre Min 11,43	Una planificación.
E3 mujer Min 11,45	Hacerlo con tiempo.

E4 hombre Min 11,46	Dedicarle si digamos, podría uno dedicarle cierto tiempo cada día (xxx) siempre lo que yo hago es entregarlo, o sea hacerlo un día antes y pues uno suele digamos estresarse mucho y (xxx).
E3 mujer Min 11,58	Sí y uno se estresa y pues, a mí me gusta más hacerlo por partes porque me parece muy aburrido ir y hacerlo todo de una vez, meterle dos horas a hacerlo, o sea me canso, entonces yo lo que hago es por días voy alimentando poco a poco.
M	Bueno muchas gracias, con esta pregunta hemos terminado nuestro conversatorio.

TRANSCRIPCIÓN NO. 3 (GRUPO 3)

Universidad: Universidad 3

Programas: Filosofía (tercer año)

No. de estudiantes: 7

Fecha: 14 de febrero de 2017

Lugar: Bogotá (Colombia)

Duración: 11,13 min

E: estudiante

M: moderador

X: nombres de los participantes

PARTICIPANTES	INTERVENCIÓN
M	Este es el grupo de Teología Natural a cargo del profesor X, alrededor de dos, cuatro, seis, siete estudiantes, están en tercer año, tercer año de filosofía ¿cierto? Sexto semestre (...) Bueno, comenzamos con las preguntas. Primer grupo de preguntas ¿qué tipo de texto conoce como trabajo académico?
E1 hombre Min 0,37	Como trabajo académico Ética a Nicomaco, es una.
M	Y, aunque hablando así en general, es decir como trabajo académico, como tipo de texto como escritura, es decir, resumen, ensayo, artículo de investigación, o sea, qué tipo de esos conoces.
E1 hombre Min 0,58	¿Ensayo?
M	¿Quién más quiere complementar?
E2 hombre Min 1,04	Monografía
E3 hombre Min 1,04	Artículo
M	(...)
E3 hombre Min 1,08	Un artículo
M	¿Artículo?
E2 hombre Min 1,10	Una monografía
E4 hombre Min 1,11	Reseña crítica
M	(xxx)
E5 hombre Min 1,17	Resumen
M	Para usted, ¿qué tipo de trabajo escribe y le solicitan generalmente en su carrera?
E2 hombre Min 1,28	Ensayos más que todo.
M	¿Alguien más? Segundo grupo de preguntas: ¿a qué les suena <i>eso</i> de planificación?
E3 hombre Min 1,40	Una estrategia para elaborar algo.
M	Muy bien. ¿Alguien más? Para usted, ¿suele hacer un plan de escritura antes de redactar sus trabajos académicos?
E1 hombre	Eh, no, realmente no lo hago

Min 1,55	
M	¿Por qué?
E1 hombre Min 1,59	Prefiero lo espontáneo
M	¿Quién sí lo hace?
E3 hombre Min 2,09,	Yo hago alguna, como un pequeño análisis, un resumen y estructuro como los puntos principales del ensayo
M	Ok, muy bien. Para usted, ¿Qué cree que es lo más necesario a tener en cuenta antes de empezar con la redacción de sus trabajos?
E6 hombre Min 2,31	Las ideas principales del texto y del autor.
M	¿Alguien quiere complementar? ¿No? Tercer grupo de preguntas (...). ¿Acostumbran a poner por escrito la secuencia de tareas que llevará a cabo en la redacción de sus trabajos? (...)
E3 hombre Min 3,02	Sí
M	¿Pone por escrito las ideas que se le van ocurriendo?
E3 hombre Min 3,12	Sí
M	Perfecto. ¿Hay alguien que aquí que solamente se fíe solamente de su memoria?
E4 hombre Min 3,19	Yo
M	¿Usted? Uno de siete. Cuarto grupo de preguntas: ¿dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar?
E1 hombre Min 3,36	Pues en el texto a desarrollar, bueno, no a desarrollar, en la lectura propiamente buscar las ideas principales.
E7 hombre Min 3,44	Con los maestros y hablando con los mismos compañeros se encuentran más ideas que a veces en el mismo texto.
M	Gracias, ¿alguien más? ¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se le van ocurriendo para la realización de sus trabajos?
E6 hombre Min 4,07	Parámetros (xxx)
M	Sí más o menos eso, qué parámetros o...
E6 hombre Min 4,18	Ahh, pues sí, normalmente normas APA, por ejemplo y sí, eso.
M	¿Cómo registra las ideas que se le van ocurriendo para no olvidarlas?
E5 hombre Min 4,37	Entonces tengo una hoja de papel al lado y lo que me salga lo voy anotando o en el computador.
M	Aja, eh y lo hace en forma de resumen, esquema, mapa conceptual o solamente una idea así...
E3 hombre Min 4,50	Solamente una idea general
M	Una idea general. Listo, eh, ¿qué estrategia considera más adecuadas para organizar el contenido de sus trabajos?
E7 hombre Min 4,59	El mapa conceptual, hacer mapas conceptuales basándose en la idea principal y en diferentes ideas secundarias.
M	Ok. ¿Qué estrategia considera más adecuada para organizar el contenido de su trabajo? (xxx)
E1 hombre Min 5,15	Tener claras las ideas, tanto la principal como secundarias para poder desarrollar bien el texto o el ensayo.
M	Gracias. Quinto grupo de preguntas. ¿Qué tipo de objetivos se plantean antes de empezar a escribir un trabajo académico?
E2 hombre Min 5,30	Generales y específicos.
M	Y, ¿revisa esos objetivos a medida que va escribiendo su trabajo académico?
E2 hombre Min 5,41	Sí claro, porque pues a medida que van cambiando los planteamientos, también cambian los objetivos también del (xxx)
M	Gracias. Sexto grupo de preguntas: ¿qué tipo de fuentes escritas o materiales de

	apoyo son los que más consulta a la hora de empezar con la redacción de sus trabajos? ¿Qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo?
E3 hombre Min 5,57	Eh, revistas científicas, autores determinados, dependiendo del tema del texto y los profesores.
M	Gracias. Séptimo grupo de preguntas: ¿Por qué cree que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan?
E5 hombre Min 6,20	Porque si no conozco el tipo de texto que me piden no lo voy a hacer bien porque (xxx)
M	Ok, gracias. Eh, ¿busca modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba?
E6 hombre Min 6,35	Sí, siempre intento basarme en algún modelo que ya haya, digamos de algún escrito que ya haya redactado o busco a alguien que ya haya hecho ese tipo de texto para guiarme.
M	¿Y los consulta y lee?
E6 hombre Min 6,50	Sí.
M	¿O sigue solo las indicaciones que le da su profesor cuando le pide un trabajo?
E7 hombre Min 6,59	Pues depende del docente más que todo, porque si él pide estrictamente ciertos parámetros uno se rige a ellos pero dice digamos “ensayo” entonces uno va a buscar un texto que esté redactado como ensayo y pone pues la estructura del mismo.
M	Gracias. Octavo grupo de preguntas: De modo general, ¿qué partes creen que se deben incluir en un trabajo académico?
E2 hombre Min 7,24	La bibliografía y la información personal, en general.
M	Usted, ¿de las partes que debe tener un trabajo académico cual considera la más importante?
E3 hombre Min 7,46	Las conclusiones
M	¿Por qué?
E3 hombre Min 7,51	Porque eso demuestra si el trabajo está bien hecho o no, básicamente.
M	Gracias. Noveno grupo de preguntas: ¿Para la realización de sus trabajos académicos, leen en inglés o solo en español?
E5 hombre Min 8,04	Un noventa por ciento en español y un diez por ciento en inglés.
M	¿Pueden levantar la mano los que leen también en inglés? Uno, dos personas, tres personas de siete. Eh, es importante, ¿usted considera que es importante leer en otras lenguas para mejorar la escritura y el contenido de su trabajo académico?
E6 hombre Min 8,28	Más que la escritura el contenido porque una parte de información se encuentra en inglés no en español y realmente son más las traducciones que se hacen en español, en inglés son más fieles.
M	Y los que dijeron no, eh, ¿creen que es necesario leer en inglés para la realización de sus trabajos académicos?
E1 hombre Min 8,51	Sí es necesario porque ayudan a, no solamente a tener alguna idea sino a aclarar conceptos.
M	¿Alguien cree que no es necesario? Y, ojalá que esta la puedan responder yo creo que todos que es la última pregunta y una de las más importantes: ¿Qué aspecto cree, qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos? ¿qué aspectos?
E7 hombre Min 9,29	Primero como un mayor apoyo por parte de los docentes a la hora de escribir pero sin dejar a un lado el estilo del estudiante porque muchos estudiantes pues tienen cierto estilo en su escritura y los docentes dicen “no es que esto no” y ¿por qué? “no, porque no me gusta la palabra”, entonces uno es como no pues, igual más apoyo por parte de los docentes que haya como una vigilancia o un tipo de seguimiento frente a los procesos que tiene el estudiante para escribir pero que no sea como una vigilancia totalmente estricta sino que se respete la forma de pensar del estudiante.

M	Y usted, ¿qué aspecto consideraría necesario para mejorar el proceso de escritura de su trabajo académico?
E3 hombre Min 10,24	¿Personalmente o con la universidad?
M	Sí, personalmente o lo que quieran personalmente o...
E3 hombre Min 10,33	Organización del...
M	Organización. ¿Alguien más quiere...?
E1 hombre Min 10,40	Mayor número de fuentes, como una estrategia.
E2 hombre Min 10,45	(xxx) un lenguaje claro, entre menos oscuro mejor.
M	Pues entonces con esto damos por finalizado la encuesta de educación, les agradecemos a todos los presentes de este grupo de teología natural a cargo del profesor X (...) Muchas gracias.

TRANSCRIPCIÓN NO. 4 (GRUPO 4)

Universidad 3.

Programas: Filosofía (Santo Tomás y profundización en temas metafísicos y Éticos) (Tercer año)

No. de estudiantes: 9

Fecha: 26 febrero 2017

Lugar: Bogotá (Colombia)

Duración: 26:08 min

E: estudiante

PARTICIPANTES	INTERVENCIÓN
Moderador1	Buenos días (...) ¿Qué tipos de textos conocen como trabajos académicos?
E1 hombre	Conozco por ejemplo el texto reseña crítica, ¿puede ser?, y ensayos. (...)
Moderador1	Gracias (...)
Moderador2	Min 0,56. (<i>Explica la dinámica de la discusión</i>).
Moderador1	Entonces, para los demás, ¿Qué tipos de textos conocen como trabajos académicos?
E2 Mujer	Protocolo, resúmenes
E3 Mujer	Relatorías, RAES
E4 Mujer	Reseñas, ¿habían dicho?
E5 Hombre	Ensayos, textos argumentativos, descripciones
E2 Mujer	Artículos
Moderador 1	Siguiente pregunta, dentro del primer grupo: ¿Qué tipo de trabajos le solicitan y escribe generalmente en su carrera?
E6 hombre Min. 2,11	Comúnmente saben solicitar, reseñas críticas, ensayos argumentativos, resúmenes, comentarios de texto.
Moderador1	¿Quién quiere complementar?
E4 Mujer	Pues a veces pues me han pedido, digamos, mapas mentales, esquemas, mapas conceptuales.
E5 hombre	Algún artículo.
Moderador1	Perfecto, ahorita, bueno, pasamos al segundo grupo de preguntas, eh, (...) ¿A qué les suena eso de planificación?
E2 mujer	¿A qué me suena qué, perdón?
Moderador1	¿A qué les suena <i>eso</i> de planificación?
E2 mujer	Planificación es planear con antelación sobre lo que quiero escribir y también hacer una guía según lo que me pidan.
Moderador1	¿Alguien quiere complementar?
E4 mujer Min.. 3.04	Pues primero organizar de acuerdo al orden, o sea el, perdón, el horario porque pues un determinado tiempo para realizar una determinada actividad, entonces es determinar eso, planearlo, cuánto tiempo voy a invertir, cuánto tiempo necesito para investigar, cuánto tiempo necesito para escribir o si necesito hacer un borrador o corregirlo.
E5 hombre	Y también en cuanto a la planificación creo que es importante saber cuál es el objetivo, ¿no?, del trabajo y tener como muy claro, eh, bueno me piden esto y ya, eh, ahí de esa es como la idea principal a la que, que debo desarrollar, explicar y ya luego otras ideas secundarias, ¿no?, o sea que hay que tener en cuenta qué es lo que me piden, ¿no?
Moderador1	Okey, listo. Eh, dice ¿suele hacer un plan de escritura antes de redactar sus trabajos académicos?
E2 mujer	Sí, casi, casi siempre suelo hacer un plan de escritura.
Moderador1	Si quieren todos podemos decir sí o no, en esta (<i>pregunta</i>).
E5 hombre	¿Un plan de escritura en qué sentido?
Moderador1	Un plan de escritura, antes de redactar, o sea, lo que usted dijo, planificar.

E5 hombre	Ahh...
	(...)
E8 hombre	No (...)
E7 hombre	Por supuesto (...)
E1 hombre	Sí
E5 hombre	Sí
E6 hombre	Sí
E2 mujer	En ocasiones
	(...) Usted dijo no, ¿no? ¿por qué?
E7 hombre	Porque en el momento de escribir analizo, con el texto ahí, inmediatamente las ideas que se me vengan a mi mente y las escribo.
Moderador1	¿Sí? ¿Por qué?
E4 mujer	Sí, porque procuro primero delimitar cual es el tema que voy a tratar, o sea, especificar los temas y hacer como una lluvia de ideas, de, sobre lo que voy a escribir para poder hilarlo a un texto completo.
Moderador1	Gracias. Eh, ¿qué creen que es lo más necesario a tener en cuenta antes de empezar con la redacción de sus trabajos?
E8 hombre	Pues identificar el objetivo del trabajo, qué se quiere llegar a hacer con el trabajo, eh, digamos también identificar, eh, hacia que, si es textos académicos o textos informales y también utilizar un vocabulario pues universal que lo pueda leer no simplemente, o sea, no simplemente el docente sino hacer trabajos más globales que puedan servir para, eh, digamos, estudiantes de otras carreras.
Moderador1	¿Quién más quiere complementar?
E2 mujer	Pues primero que todo saber que me piden y pues informarme acerca de ese tipo de textos.
Moderador 1	Sí, entonces ahora pasamos al tercer grupo de preguntas, eh, ¿dónde, dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar, o las ideas más adecuadas para empezar a redactar?
E5 hombre Min 6,26	Consideraría que lo mejor es recurrir a libros, o sea, a textos que, sobre la materia, que nos ayuden a tener una comprensión, sí, básica de lo que se quiere luego exponer en el escrito, ¿no? Aunque también cabe preguntarle a algún profesor, eh, algún amigo que tal vez sea especialista en el tema o que por lo menos sabe un poco más, ¿no?
Moderador 1	Nos devolvemos un poquito pues para terminar una parte. Dice ¿acostumbran a poner por escrito la secuencia de tareas que llevará a cabo en la redacción de sus trabajos?
E9 hombre	Sí, me parece que me gusta hacer primero el índice y con una lluvia de ideas elaboro el índice, intentar no desviarme de ese índice.
Moderador 1	Y mientras lo escribe hace, o sea, ¿hace un escrito aparte para escribir ideas complementarias?
E9 hombre	Sí, pero así en forma esquemática, siempre.
Moderador 1	Y, ¿se fía de su memoria?
E9 hombre	No, no me fío.
Moderador 1	Alguien más, alguien quiere responder esta pregunta, ¿acostumbran a hacer una secuencia de tareas antes de su trabajo?
E1 hombre	Yo no acostumbro, normalmente.
Moderador 1	No acostumbra...
E1 hombre	No, como método así para planificación, no.
Moderador 1	Se fía de su memoria, entonces.
E1 hombre	Sí
Moderador 1	(...) ¿Dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar? (...)
E6 hombre	Pues, comúnmente, bueno pues ya le respondieron, en cierta parte, ¿no?, con una persona que esté empapada del tema, conozca, fuentes bibliográficas, eh, la misma internet, un compañero que sepa, artículos científicos.
Moderador 1	Y, ¿cómo registra esas ideas para no olvidarlas?
E6 hombre Min.8,16	Pues comúnmente, pues suelo tener una libreta donde voy apuntando la bibliografía o las esquematizaciones, las ideas para ir las... (xxx) una libreta o

	a veces en el computador, en un programa que se llama (xxx), en el cual ya se van registrando esas ideas.
Moderador 1	O sea, lo hace como mapa conceptual.
E6 hombre	Sí, como un esquema mental
Moderador 1	No como... ni resúmenes, ni (xxx)
E6 hombre	No, más como palabras o ideas claves.
Moderador 1	Ahh, listo.
E5 hombre	No sé si lo mencionaron, pero también a veces uno, eh, coloca respecto a las ideas principales como títulos que... luego uno ya sabe a qué se refiere tal título. Y al lado del título, eh, uno coloca como palabritas clave, que bueno, que ayudan en cierta manera a orientarse en cuanto cuál es el objetivo, ¿no?, que voy a responder ahora, qué problema voy a resolver.
Moderador 1 Min 9,36	Para, para complementar este grupo de preguntas, ¿Qué estrategias consideran la más adecuadas para organizar el contenido de sus trabajos? Ya sea, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, palabras clave.
E6 hombre Min 9,53	A mí me resulta más, más fácil o más llevadero para una escritura hacerme un mapa conceptual, eh, estructurar el texto, ¿no?, qué quiere decir. Primero sus partes como está estructurado el texto y luego qué quiere decir cada parte del texto o el núcleo central del (xxx) para resolver un ensayo.
Moderador 1	¿Alguien más?
E1 hombre	A mí me gusta hacer un esquema y ver el hilo, el hilo que se van siguiendo en los distintos puntos y ver desde qué punto parto y dónde va llegar uno ¿no?, cuales son los medios para llegar a eso.
Moderador 1	Muy bien. Pasamos al quinto grupo de preguntas ¿Qué tipo de objetivos se plantean antes de empezar a escribir un trabajo académico? ¿Qué tipo de objetivos se plantea? (min 10:31)
E2 mujer	Pues primero los que me ha propuesto el mismo profesor, como cumplir eso que él requiere en el trabajo. También como el tipo de público al que le voy a llegar, también lo que decían los compañeros antes que no solamente lo pueda leer el profesor sino que también sea algo que sea útil, no solamente para esa clase sino que tal vez pueda ser útil más adelante para otra cosa.
Moderador 1	¿Quién quiere complementar esta pregunta?
E9 hombre	Yo también podría... Bueno yo pongo normalmente un objetivo de tiempo, o sea por ejemplo, decir bueno este trabajo lo voy acabar en esta semana y ya y así.
E5 hombre	Yo también, eh, la concatenación de ideas o el uso también apropiado de conectores a veces ayuda a que el escrito sea más entendible más claro ¿no?
Moderador 1	(...) Y cuando están escribiendo, esos, sí, esos escritos académicos ¿van revisando sus objetivos?
E3 mujer	Pues sobre todo, digamos, que yo trat... yo me fijo mucho en no salirme del tema y establecer, digamos, dos límites de esto. Entonces para eso, digamos que, siempre tengo en cuenta, eh, digamos, cómo voy desarrollando mi trabajo para no irme a salir de ahí.
Moderador 1	¿Alguien más quiere complementar? De pronto los que, los que respondieron a la anterior si quieren complementar, si cuando van redactando revisan sus objetivos.
E2 mujer	Yo casi siempre lo que hago es releer el trabajo, todo el tiempo, digamos que, completo un párrafo más o dos párrafos más y retomo la lectura para ver si hay un hilo conductor o si de pronto me he salido de lo que quiero.
E3 mujer	Yo si no reviso, pues yo la verdad no hago eso, yo procuro es que cada párrafo que escribo sea un párrafo final o sea que sea ya el definitivo.
Moderador 1	Listo. Eh, pasamos al sexto grupo de preguntas. ¿Qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo son los que más consultan a la hora de empezar con la redacción de sus trabajos? ¿Qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo?
E7 hombre Min 13,23	Yo generalmente me remito a libros que hablen del tema y más específicamente solo tengo el libro o el tema que voy a escribir ya si necesito complementar una idea secundaria pues busco por internet en blogs o en e-books lo necesario.

Moderador 1	¿Alguien quiere complementar?
E2 mujer	Sirve mucho cuando el profesor propone la bibliografía, o también, digamos, a uno le dan un tema y además de, o sea, sirve muchísimo remitirse al profesor que le ha propuesto el tema y decir: bueno qué bibliografía me recomienda. Porque muchas veces uno pone en internet y le puede salir cualquier cosa, en cambio si uno se remite al profesor o también como decían los compañeros antes, a una persona que vaya un poco más adelante en el estudio, entonces también es bueno.
Moderador 1	Okey. Pasamos al séptimo grupo ¿por qué cree que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan?
E4 mujer	¿Por qué es necesario...?
Moderador 1	...conocer el tipo de texto, ya sea ensayo, artículo de investigación, resumen.
E4 mujer Min 14,41	Pues para cumplir el objetivo que ha propuesto ya sea el profesor o asimismo si se va a exponer hacia determinado público, es importante pues conocer cuál es la naturaleza del texto que voy a redactar y ya delimitarlo, para asimismo buscar la bibliografía y asimismo, eh, buscar el lenguaje apropiado y la forma de redactar apropiada pues para que cumpla esos objetivos.
Moderador 1	En esta búsqueda, de los objetivos, ¿a veces mira algunos ejemplos de textos académicos?, es decir, ¿si le piden un artículo de investigación revisa un artículo de investigación?
E3 mujer	Sí, la verdad, sí propiamente pues para de pronto no caer en el error de que yo tengo una idea de lo que es un artículo pero resulta que el artículo que me están pidiendo es diferente a lo que yo pensaba, entonces es mejor remitirse a un artículo propiamente investigativo, de alguna forma como esa autoridad, ¿sí?, uno tener como un ejemplo de autoridad para poder redactar con un modelo similar o parecido, pues, al que se nos está pidiendo.
Moderador 1	Perfecto. Eh...
E1 hombre	Yo pienso también sobre esa pregunta que por supuesto si uno, uno requiere o necesita de, de conocer el tipo de texto, ¿no?, porque las, o sea, cada texto es distinto ¿no?, si un profesor me pidiera a mí pues un ensayo y, y bueno, yo le entrego pues una reseña, una reseña crítica, porque yo pensé que era un ensayo, claro, pues saco mal entonces es un punto muy importante ¿no?, esto, tener en cuenta qué tipo de texto me están pidiendo, ¿no?
E5 hombre	En cuanto, eh, la pregunta que le hacías a, bueno que trataba de responder (...), eh, (de) revisar otros trabajos...
Moderador 1	Ejemplos, ajá...
E5 hombre	Habría que, no sé, yo lo veo así, que habría que distinguir en cuanto a la estructura o en cuanto al tema, porque si es en cuanto a la estructura que cómo va el título, que, que si lleva esto o lo otro, uno lo hace ¿no?, pero bueno, en cuanto, si es en cuanto al tema yo, en particular, no suelo revisar, no suelo buscar otros trabajo que hablen sobre lo que yo voy a hablar ...
Moderador 1	Con la misma estructura...
E5 hombre	La estructura sí, porque es necesario.
Moderador 1	Bien, eh, ¿sigue las indicaciones que le da su profesor cuando le pide un trabajo?
E8 hombre Min 17,19	Sí, siempre pues hay que seguir las indicaciones del docente porque, pues realmente pues si no lo hago voy a tener mala nota en mi trabajo, entonces, pues siempre hay que seguirlas y si el pide un ensayo, hacer un ensayo, con las especificaciones que el dicta, si quiere un tipo de letra específico o unas normas globales específicas como APA o, no sé.
Moderador 1 Min. 17:45	Gracias, y ¿Por qué puede ser útil hacer esta operación de buscar modelos?
E6 hombre	Suele ser útil en el sentido de que no, o sea te ayuda a no desviarte del objetivo planteado ¿no?, de qué escrito porque como lo decía (...) uno puede cometer ese error o como decía anteriormente de tener, bueno tengo la idea de que es un artículo y en vez de hacer un artículo lo que hago es hacer un resumen, ¿no?, o sea siempre uno está, eh puede trabajar con base en modelos ¿no?, modelos escritos, no quiere decir copiar lo que dice el escrito, buscar el mismo tema del escrito y copiarlo, sino que es como remitirse a algo para poder hacerlo, una imagen.

E9 hombre	Yo pienso que también podría agilizar mucho la tarea ¿no?, para la realización de la tarea que uno, pues, si busca un modelo ¿no?, un ejemplo sobre lo que, de, de, de tipo de texto, en cuestión, o sea, eso ayuda después a, bueno, tengo que hacer así, la introducción de una manera así, o sea, ya el modelo me da los pasos ¿no?, qué debo hacer para hacer una introducción de tal manera. Bueno eso pensaba.
E2 mujer Min 19,06	A mí la verdad el tiempo muchas veces no me da para modelos, pero lo que hago es que después de presentado el trabajo trato de preguntarle al profesor en qué falle o que puedo mejorar o que no corresponde al tipo de texto. Casi siempre me sirvo de lo mismo que a veces he escrito para corregirlo.
Moderador 1	Bueno, ahora pasamos al octavo grupo de preguntas. De modo general, ¿qué partes creen que se deben incluir en un trabajo académico?
E3 mujer	Bueno, siempre yo creo que es importante un índice, una introducción y una conclusión, el cuerpo del texto, como lo básico y una bibliografía.
Moderador 1	Y dentro de esas partes ¿cuál considera la más importante?
E3 mujer	La conclusión me parece primordial pero, y sin cuerpo no sé qué habría del texto, la verdad.
Moderador 1	Okey, ¿alguien quiere complementar?
E4 mujer	Sí pues también de acuerdo a la naturaleza del texto, pues se van delimitando esas partes, porque pues pueda que haya unos trabajos que no sean muy necesariamente: introducción, desarrollo y conclusión. Puede que sea de forma distintas, entonces también es de acuerdo a la naturaleza del texto que se está pidiendo.
Moderador 1 Min 20,40	Muchas gracias. Pasamos al noveno grupo. Eh ¿para la realización de sus trabajos académicos, leen en inglés o solo en español?
E5 hombre	Yo solo en español.
E8 hombre	En español, sí.
E4 mujer	Pues a mí sí, la verdad, por necesidad, porque no encuentro libros que están en español pero que me sirven, sí me ha tocado leer en inglés.
E9 hombre	Solo en español.
E3 mujer	En español.
Moderador 1	¿Es importante leer en otras lenguas para mejorar la escritura y el contenido de su trabajo académico? Sí o no y por qué.
E8 hombre	Para mí no porque pues yo creo que el español es un idioma muy completo y muy preciso en lo que quiere decir. Digamos en nuestros textos filosóficos yo creo que es necesario aprender alemán o griego pues, creo que es necesario para, digamos, tener más precisión en cuanto a los grupos de filósofos globales ¿no?, pero creo que no. O sea, la verdad.
E3 mujer Min 21,46	Pues a mí sí, la verdad sí me parece fundamental pues uno entrenarse sobre todo en eso, porque tal vez no lo hacemos es por falta de entrenamiento porque es de práctica realmente poder leer en otra lengua tal como se hace en la lengua materna, pero sí es importante sobre todo para poder contrastar textos, digamos, las traducciones que muchas veces son erróneas, del idioma original en el que fue escrito el texto base con respecto a las traducciones, entonces, pues, o sea sí me parece importante pues aprender más de una lengua para poder leer los textos.
E6 hombre	Por ejemplo también como estamos vinculados al ambiente filosófico, o sea, para redactar ciertos textos, creo que es muy necesario como decía (...) remitirnos por ejemplo al latín y al griego para de una u otra manera comprender el significado o el peso que tiene un término, ¿no?, dentro de un escrito, porque en el sentido o en la definición de la RAE, por ejemplo, puede tener una apreciación que mientras en el sentido filosófico puede ser muy distinta a la que se quiere asentar o dar a conocer.
Moderador 1	¿Alguien más? Listo. Ahora vamos a la última pregunta el décimo grupo en este grupo de filósofos como ahorita remarcaron. ¿Qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos? Aspectos que se puedan mejorar en el proceso de escritura dentro de sus trabajos académicos.
E6 hombre	Por ejemplo la revisión de la parte gramatical, pienso que uno de los mayores

Min 23, 24	errores en cuanto uno está en la etapa de estudiante o cuando, o cuando uno escribe un texto es la falta por ejemplo de concordancia en género, número y persona, ¿no?, tener bien identificado si voy a escribir, poniéndome como referencia a sí mismo o en tercera persona, ¿no?, eh y también tener muy clara por ejemplo la gramática ¿no? el revisar otra vez el texto para ver en qué partes uno falla y comúnmente es en la coordinación de género, número y persona.
E1 hombre	También puede ser la ortografía, que muchas veces, eh, uno podría releer de nuevo el trabajo que uno ya realizó y mirar si todas las palabras pues tienen sus respectiva tilde o están escritas correctamente. Pienso que también es bueno tener ese, bueno tener bien, bueno, tener bien los trabajos en cuanto su ortografía, ¿no?
E4 mujer	Y pues en la redacción misma también porque muchas veces escribimos tal y como pensamos y pues pueda que nuestros lectores no piensen igual que nosotros, que es lo más posible y, obviamente, no se haga entender bien la idea, entonces, pues tener las ideas muy claras para poder asimismo redactarlas, que tenga como un orden, que sea de alguna forma legible, inteligible para otra persona que lo vaya a leer.
E5 hombre	En ese sentido también plantearse preguntas sobre, eh, será que con esto que he escrito de verdad he respondido debidamente a la pregunta o he resuelto el problema satisfactoriamente o cómo lo entendería, qué me diría un estudiante de tal grado o de tal nivel, entendiendo que el texto va dirigido a él, si lo entendería o no.
Moderador 1	¿Alguien más? Bueno con esto cerraríamos el grupo de discusión (...) Muchas gracias.

TRANSCRIPCIÓN NO. 5 (GRUPO 5)

Universidad 4.

Programas: Ingeniería de Sistemas (segundo semestre)

No. de estudiantes: 4

Fecha: 16 de noviembre 2016

Lugar: Popayán (Colombia)

Duración: 9:25 min

E: estudiante

M: moderadora

X: nombres de los participantes

PARTICIPANTES	INTERVENCIÓN
M	Buenas tardes (...) Vamos a comenzar con la primera pregunta ¿Qué tipos de textos conocen como trabajos académicos? ¿Qué tipo de trabajos le solicitan y escribe generalmente en su carrera?
E1	Ensayos, la mayoría prácticamente siempre son ensayos.
M	¿Ensayos? ¿En qué tipo de materias te piden?
E1 Min 0,29	Pues el primer semestre veo Técnicas de comunicación.
M	(...)
E2 Min 0,36	(xxx) resumen, reseñas, como también un breviluquio.
M	¿Brevilquio?
E2	Sí, eso que como que también abarca todo lo de, como mensajes (xxx)
M	¿Mensajes?
E2	Sí
M min 0,52	Listo. ¿Alguien tiene algo más que decir? Ahí dice, qué tipos de textos académicos ¿no cierto? ¿Si entienden lo que dice texto académico? ¿Sí? La segunda pregunta dice ¿A qué les suena <i>eso</i> de planificación? ¿Suelen hacer un plan de escritura antes de redactar sus trabajos académicos? ¿Sí, por qué creen que es importante? ¿No, por qué? ¿Qué creen que es lo más necesario a tener en cuenta antes de empezar con la redacción de sus trabajos? O sea ustedes que consideran sobre la planificación, al momento de sentarse a escribir eh, un trabajo académico ¿ustedes lo planifican o cómo empiezan?
E1 min 1,40	Pues uno siempre... es como planear ¿cierto? Pues hago un pequeño borrador para, para ver si el trabajo está concorde con lo que se me ha pedido, eso y si está bien pues...
M	X
E2	Yo cogería solo la idea principal y de ahí ya planificaría lo que sería el texto todo, solo con la idea principal.
M	O sea, ¿a partir de la idea principal?
E2	Sí, a partir de la idea principal.
M	¿Alguien más?, X
E3 Min 2,15	(...) Sí, porque, es importante porque ya teniendo, eh, en el borrador más o menos una planificación del texto que vamos a escribir, eh, se nos hace más fácil, eh, tener una idea mucho mejor y así tener un buen objetivo.
M	Bien, la tercera pregunta es ¿Acostumbran a poner por escrito la secuencia de tareas que llevará a cabo en la redacción de sus trabajos? ¿Ponen por escrito las ideas que se le van ocurriendo? ¿O se fía de su memoria?
E4	Poner por escrito las ideas que se van ocurriendo, entonces, en mi caso siempre

Min. 2,55	voy poniendo más que todo lo que se me va ocurriendo en referente al trabajo, no, no siempre hago como un índice o algo así, de lo que voy a hacer, sino que siempre voy redactando lo que se me vaya ocurriendo y lo que sea referente a mi trabajo, realizarlo.
M	¿Quién más? ¿Alguien hace algo así como una lluvia de ideas o se inspira y empieza a escribir?
E1 Min 3,28	Me inspiro a veces y según como voy viendo voy arreglando el texto.
M	¿Alguien más? La cuarta pregunta es ¿Dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar? ¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se le van ocurriendo para la realización de sus trabajos? ¿Cómo registran esas ideas para no olvidarlas? (Ej. con resúmenes, con esquemas, con mapas conceptuales...) ¿Qué estrategias consideran más adecuadas para organizar el contenido de sus trabajos?
E4 Min 3,59	En trabajos similares.
M	¿En trabajos similares? Y, ¿en dónde busca esos trabajos similares?
E4 Min 4,06	(xxx) en internet o en artículos
E3 Min 4,10	Eh, podemos encontrar ideas a través de una ayuda de un profesor donde él nos puede dar muchas ideas y así nosotros podemos pues escoger alguna de ellas la que más favorezca.
M	Y dice aquí, ¿qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se les va ocurriendo para la realización de sus trabajos?
E2	(xxx)
M	¿Cómo?
E4 Min 4,35	Ir a las más cercanas, o sea, al tema central de que nos disponemos a escribir.
M	O sea, que se relaciones con las ideas... ¿Y cómo registran esas ideas para no olvidarlas?
E4	Anotando las palabras clave.
M min 4,52	(...) ¿Alguien más hace algo diferente? Listo la otra pregunta dice ¿Qué tipo de objetivos se plantean antes de empezar a escribir un trabajo académico? ¿Revisan esos objetivos a medida que van escribiendo su trabajo académico? Esas son. (...) Revisan esos objetivos? O sea, ¿ustedes se proponen unos objetivos antes de empezar a escribir?
E4	Pues el objetivo es que el lector entienda el texto, o sea ese es el objetivo principal y primordial de cada trabajo escrito.
M	Y, ¿no hacen otro tipo de objetivos? ¿Solamente que el lector los entienda o...? Bien. Y ¿ustedes revisan esos objetivos o se olvidan de los objetivos que habían hecho?
	(no hay respuesta)
M	Listo. La sexta pregunta es ¿qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo son los que más consultan a la hora de empezar con la redacción de sus trabajos? ¿A dónde recurren ustedes cuando van a escribir?
E1	Internet
M	¿Internet? ¿Alguien recurre a algo diferente?
E2 min 6,01	Sí, la mayoría a internet
M	¿Internet?
E3 6,03	Internet, artículos
E4	Internet, a través de artículos.
M	Y en internet buscan alguna sección específica o...
E4	Sí artículos o mitutor.
M	(...) séptima, ¿por qué creen que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan? ¿Buscan modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba? Es decir, si le dicen que haga un artículo ¿ustedes se van a buscar artículos?, si le dicen que le hagan una reseña ¿ustedes se van a buscar reseñas? o...considera que es importante eso? ¿Los consulta y lee? ¿O sigue solo las indicaciones que le da su profesor cuando le pide un trabajo?

E3 Min 6,44	Claro, es importante investigar para así más o menos tener una idea de cómo están planteados los demás artículos y así tener un diseño de un artículo mucho mejor ¿no?
M	Y, la última pregunta dice, de modo general, ¿qué partes creen que se deben incluir en un trabajo académico? ¿Hay alguna más importante que otra? (...) Usted cuando hace un trabajo qué partes hace o todo es... o sea ¿lo divide en algunas partes?
E4 Min 7,26	Tiene que tener una introducción, un índice y los objetivos principales del, del texto y ya ahí después sigue como lo esencial, o sea el texto en sí que uno está escribiendo y ya al final pues ya sería de pronto, dar alguna conclusión, dependiendo de eso alguna citación (xxx)
M	¿Dime?
E1 Min 7,52	(xxx) Algo muy importante que no puede faltar es la bibliografía de (xxx) tipo de trab..., de acuerdo al trabajo ¿no? porque si no la saca pues sería como un plagio.
M	Muy bien. Para la realización de sus trabajos académicos leen en inglés o solo en español? ¿Es importante leer en otras lenguas para mejorar la escritura y el contenido de su trabajo académico? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Ustedes han buscado artículos en inglés o trabajos en inglés?
E4 Min 8,19	Yo sí.
M	¿Por qué? ¿Cuáles?
E4 Min 8,21	Porque pues en si para nosotros que estamos en ingeniería de sistemas las mejores informaciones están en inglés.
M	¿Otro idioma aparte de inglés?
E4	Solo inglés
M	Vale (...) Y lo último, ¿Qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos?
E1	La ortografía, pues siempre he tenido mala ortografía por mis bases académicas
M	Dice, ¿qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos? O sea, para poder escribir ¿qué es importante tener en cuenta?
E1	Saber leer bien.
M	Muchas gracias muchachos.

TRANSCRIPCIÓN NO. 6 (GRUPO 6)

Universidad 4.

Programas: Ingeniería de Sistemas (5 semestre)

No. de estudiantes: 6

Fecha: 28 noviembre 2016

Lugar: Popayán (Colombia)

Duración: 10:19 min

E: estudiante

M: moderadora

X: nombres de los participantes

PARTICIPANTES	INTERVENCIÓN
M	Bueno, la primera pregunta es ¿qué tipos de textos conocen como trabajos académicos? ¿Qué tipo de trabajos le solicitan y escribe generalmente en su carrera? Alguien quiere...
E1	En la carrera nos ponen a hacer ensayos, artículos, también está la tesis que la presentamos al final de carrera y, pues lo que más escribimos son, generalmente, documentos de laboratorios o documentación de algún desarrollo de software.
M	¿En qué curso se piden ese tipo de trabajos?
E1 Min 0,52	Esos trabajos son más que todo en arquitectura de software o en programación (xxx) a objetos, base de datos.
M	¿Alguien más desea hablar de los trabajos que le solicitan?
E2 Mujer Min 1,13	Los tipos de texto que conozco como trabajos académicos son ensayos artículos, informes, todo eso ¿no? y los que más nos solicitan, pues, por ahora, son más que todo informes, informes y ensayos.
M	Gracias. Segunda pregunta ¿A qué les suena <i>eso</i> de planificación? ¿Suelen hacer un plan de escritura antes de redactar sus trabajos académicos? ¿Sí, por qué creen que es importante? ¿No, por qué? ¿Qué creen que es lo más necesario a tener en cuenta antes de empezar con la redacción de su trabajo? ¿Alguien? O sea, ¿consideran que se debe planear antes de empezar a redactar un trabajo o ustedes como hacen?
E3 Mujer Min 2,06	Sí considero que es muy importante la planificación ya que es lo que le va a dar como un orden lógico y va, va a hacer que el trabajo sea muchísimo más elocuente a la hora de, y entendible a la hora de presentárselo a alguien más porque por lo general, los trabajos no se hacen para personas que se desenvuelven en el medio sino también para otras personas que no tienen conocimiento, pues, de ello, entonces el orden y la planificación juegan un papel fundamental a la hora de definir un buen o mal trabajo.
M	Tercera pregunta, ¿Acostumbran a poner por escrito la secuencia de tareas que llevará a cabo en la redacción de sus trabajos? ¿Ponen por escrito las ideas que se le van ocurriendo? ¿O se fía de su memoria?
E4 hombre 2,51	¿Y ya no más? Por lo general, hago un orden de ideas, las voy colocando, de a una en una como se me van ocurriendo y voy generando una idea principal.
M	Gracias. ¿Alguien más hace algo diferente? No hacen lluvia de ideas... Se sientan a escribir y de una terminan el trabajo o ¿cómo?
E1 hombre 3,15	Es muy importante también cuando trabajamos así pedirle ideas a las demás personas y pues hacer una lluvia de ideas pero con una, con un orden. Por lo menos que todos escribamos nuestras ideas sin decirlas en voz alta porque a veces las personas no escriben por error, a que alguna persona se burle, entonces con este proceso cuando todas las personas han escrito sus ideas y después se comparten puede haber una retroalimentación más importante para hacer trabajos.

M	Gracias. ¿Alguien más? Miremos las otras preguntas. ¿Dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar? ¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se le van ocurriendo para la realización de sus trabajos? ¿Cómo registran esas ideas para no olvidarlas?
E4 Min 4,14 hombr2	Por lo general, cuando se me ocurre una idea primero lo que hago es plasmarla y ponerle una etiqueta de que para, para saber qué es lo que voy a hacer y en qué momento lo voy a empezar a hacer.
M Min 4,29	¿Alguien más? ¿Dónde encuentran las ideas más adecuadas para empezar a redactar?
E3 min 4,39 mujer	Un método que es muy bueno y es importante llevar a cabo siempre es en los textos seleccionar las palabras clave ya que pues estas nos van a dar pie para tener una base para poder armar las ideas principales.
M Min 4,53	¿Alguien más, chicos? ¿Qué tipo de objetivos se plantean antes de empezar a escribir un trabajo académico? ¿Revisan esos objetivos a medida que va escribiendo su trabajo académico? ¿Ustedes se plantean objetivos o no se plantean objetivos? X, X, ¿alguien se plantea?
E1 hombre Min 5,32	Cuando se plantean objetivos a mi parecer es importante ir desarrollando uno por uno y así tener un orden más lógico de lo que estoy escribiendo.
M Min 5,44	Sexta pregunta, ¿Qué tipo de fuentes escritas o materiales de apoyo son los que más consultan a la hora de empezar con la redacción de sus trabajos? Las fuentes...
E5 hombre Min 5, 59	Pues en este caso, eh, pues las fuentes que más utilizamos a la hora de pues tener un apoyo, pues el, ahora pues se utiliza más el internet, los libros digitales y pues poco los libros pues casi no se utilizan casi ahora.
M Min 6,16	Gracias.
E1 hombre Min 6,22	Me parece que lo más importante de las fuentes es de acuerdo al tema, interactuar con las personas que trabajan ese tema preguntarles ellos que hacen, cómo lo hacen y porqué lo hacen.
M	Gracias. ¿Por qué creen que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan? ¿Buscan modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba? ¿Los consulta y lee? ¿o sigue solo las indicaciones que le da su profesor cuando le pide un trabajo? ¿Por qué puede ser útil hacer esta operación de buscar modelos?
E2 mujer Min 7,01	En mi caso sí, sí consulto como modelos de otras fuentes en los que me puedo guiar. Muchas veces a uno al principio no se le ocurre como puede empezar a redactar y ya viendo como otros ejemplos es mucho más fácil que vaya fluyendo la idea.
M	Gracias ¿Alguien más consulta modelos de tipo de texto que le solicitan los profesores?
E6 hombre min 7,29	Sí consulto más textos porque uno tiene una idea más clara de lo que se va a hacer.
M	De modo general, ¿qué partes creen que se deben incluir en un trabajo académico? ¿Hay alguna más importante que otra? ¿Por qué?
E3 mujer Min 8,08	Pues de modo general, la estructura que se maneja es una introducción un desarrollo y pues una conclusión. Me parece que toda las estructuras son importantes ya que pues, hacen y componen el cuerpo general del trabajo.
M	¿Alguien conoce una estructura para organizar su trabajo? Eh, novena ¿Para la realización de sus trabajos académicos, leen en inglés o solo en español? ¿Es importante leer en otras lenguas para mejorar la escritura y el contenido de su trabajo académico? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
E4 hombre Min 8,47	Para realizar los trabajos por lo general siempre busco un texto en ingles lo traduzco y trato de buscar más información acerca de ese tema y es muy importante porque la mayoría de los temas sí se encuentran en inglés y no en español, sobre todo los de sistemas.
M	¿Alguien más? ¿Qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos?
E4 hombre Min 9,27	Por lo general, se mejora la escritura escribiendo mucho más, cada vez tratar de escribir más y más cosas.
E1 hombre Min 9,41	Que los docentes no se queden con el planteamiento normal de cómo hacer un ensayo una tesis o unos requerimientos, sino se busquen modelos que están fuera de la universidad, modelos que aplica la gente para investigar, innovaciones para tomar requerimientos o para crear un texto porque es muy importante también mirar todo lo que es global y como lo está haciendo la demás gente que no es profesional o estudia en una universidad.

ANEXO 4

DISTRIBUCIÓN DE COMENTARIOS SEGÚN LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

DISTRIBUCIÓN DE COMENTARIOS SEGÚN CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍA	GRUPO 1 (ARQUITECTURA)	GRUPO 2 (FILOSOFÍA)	GRUPO 3 (FILOSOFÍA)	GRUPO 4 (FILOSOFÍA)	GRUPO 5 (INGENIERÍA DE SISTEMAS)	GRUPO 6 (ING. DE SISTEMAS)
GÉNESIS DE IDEAS (C1)	Indispensable la lluvia de ideas en cuanto al contenido o el tema que se vaya a tratar, ¿no?	Bueno, yo si suelo hacer resúmenes es decir leo el texto y lo desmenuzo, saco las ideas principales y las apunto, no tanto un mapa mental, ni un mapa conceptual porque es más tedioso, simplemente cojo una hoja de papel y escribo todo lo que voy a colocar en el texto y listo, eso es lo que yo hago.		Procuró primero delimitar cual es el tema que voy a tratar, o sea, especificar los temas y hacer como una lluvia de ideas, de, sobre lo que voy a escribir para poder hilarlo a un texto completo.	Yo cogería solo la idea principal y de ahí ya planificaría lo que sería el texto todo, solo con la idea principal..... Sí, a partir de la idea principal. ¿Dónde encontrar las ideas más adecuadas?----- En trabajos similares	En mi caso sí, sí consulto como modelos de otras fuentes en los que me puedo guiar. Muchas veces a uno al principio no se le ocurre como puede empezar a redactar y ya viendo como otros ejemplos es mucho más fácil que vaya fluyendo la idea
	Una lluvia de ideas que deje muy en claro el tema a tratar, teniendo en cuenta su orden.	Yo normalmente también saco las ideas pero lo hago más por puntos y normalmente las saco de la introducción o de la parte final		Sí, me parece que me gusta hacer primero el índice y con una lluvia de ideas elaboro el índice, intentar no desviarme de ese índice.	¿qué aspectos creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos?---- ----- Saber leer bien	
	Pienso que para mejorar los aspectos en cuanto a la escritura es necesario pues tener el, o sea partir del tema principal que estamos tratando que es la planificación textual, donde se hagan una lluvia de ideas					
REGISTRO DE IDEAS (C2)	Normalmente pues eso es bueno crear un esquema antes de, antes de manejar todo el tema, de abordarlo.	Bueno, yo, cuando tengo que hacer un texto basado en otro texto, eh, bueno a mí no me gusta rayar entonces yo lo que hago es que anoto las ideas aparte y cuando son textos basados en observaciones, pues mientras hago la observación, hago mi diario de campo y ya después sí junto todo.	Sí pongo por escrito las ideas que se me van ocurriendo----- - Entonces tengo una hoja de papel al lado y lo que me salga lo voy anotando o en el computador.----- --- El mapa conceptual, hacer mapas conceptuales basándose en la idea principal y en diferentes ideas secundarias	¿hace un escrito aparte para escribir ideas complementarias? -----Sí, pero así en forma esquemática, siempre Pues comúnmente, pues suelo tener una libreta donde voy apuntando la bibliografía o las esquematizaciones, las ideas para ir las... (xxx) una libreta o a veces en el computador, en un programa que se llama (xxx), en el cual ya se van registrando esas ideas..., como un esquema	Poner por escrito las ideas que se van ocurriendo, entonces, en mi caso siempre voy poniendo más que todo lo que se me va ocurriendo en referente al trabajo, no, no siempre hago como un índice o algo así, de lo que voy a hacer, sino que siempre voy redactando lo que se me vaya ocurriendo y lo que sea referente a mi trabajo, realizarlo	Es muy importante también cuando trabajamos así pedirle ideas a las demás personas y pues hacer una lluvia de ideas pero con una, con un orden. Por lo menos que todos escribamos nuestras ideas sin decir las en voz alta porque a veces las personas no escriben por error, a que alguna persona se
	Es indispensable escribirlas porque normalmente a pesar de que la mayoría de las personas confían en la memoria es indispensable no perderlas ¿no? porque en el momento van surgiendo las cosas y así como van, se van, o sea, vienen...----- ----- Yo pues suelo, a veces ¿no?, eh cuando (xxx) un documento que es tenso o se realiza una bitácora, un texto en el cual tiene palabras clave y en fin.	Yo normalmente suelo, digamos, señalar el texto				

		pero no escribo nada y ya cuando voy a realizar el texto sobre ese texto, tengo el texto a la mano y empiezo a leerlo también lo releo pero no me gusta escribir		mental... como palabras o ideas claves		burle, entonces con este proceso cuando todas las personas han escrito sus ideas y después se comparten puede haber una retroalimentación más importante para hacer trabajos.
	Yo pienso que un mapa conceptual es como la manera más simple pero además compleja de uno poder tener las ideas (xxx) que uno ha leído o ha visto o que le interesa o que no le interesa, un mapa conceptual para mí. -- ----- Palabras clave	Sí y uno se estresa y pues, a mí me gusta más hacerlo por partes porque me parece muy aburrido ir y hacerlo todo de una vez, meterle dos horas a hacerlo, o sea me canso, entonces yo lo que hago es por días voy alimentando poco a poco.		No sé si lo mencionaron, pero también a veces uno, eh, coloca respecto a las ideas principales como títulos que... luego uno ya sabe a qué se refiere tal título. Y al lado del título, eh, uno coloca como palabritas clave, que bueno, que ayudan en cierta manera a orientarse en cuanto cuál es el objetivo, ¿no?, que voy a responder ahora, qué problema voy a resolver.	Y cómo registran esas ideas para no olvidarlas?----- ----- Anotando las palabras clave	Por lo general, cuando se me ocurre una idea primero lo que hago es plasmarla y ponerle una etiqueta de que para, para saber qué es lo que voy a hacer y en qué momento lo voy a empezar a hacer.
				A mí me resulta más, más fácil o más llevadero para una escritura hacerme un mapa conceptual, eh, estructurar el texto, ¿no?, que quiere decir. Primero sus partes como está estructurado el texto y luego qué quiere decir cada parte del texto o el núcleo central del (xxx) para resolver un ensayo.		Un método que es muy bueno y es importante llevar a cabo siempre es en los textos seleccionar las palabras clave ya que pues estas nos van a dar pie para tener una base para poder armar las ideas principales
				Porque en el momento de escribir analizo, con el texto ahí, inmediatamente las ideas que se me vengan a mi mente y las escribo.		
SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE IDEAS (C3)	Es indispensable escribirlas porque normalmente a pesar de que la mayoría de las personas confían en la memoria es indispensable no perderlas ¿no? porque en el momento van surgiendo las cosas y así como van, se van,	voy a escribir un texto que me piden tal y tal cosa, entonces primero se hace una cosa y si tengo que hacer otra cosa, voy y la hago y después vuelvo y, bueno, ahora	Tener claras las ideas, tanto la principal como secundarias para poder desarrollar bien el texto o el ensayo ¿Qué aspecto consideraría necesario para	No sé si lo mencionaron, pero también a veces uno, eh, coloca respecto a las ideas principales como títulos que... luego uno ya sabe a qué se refiere tal título. Y al lado	¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se les va ocurriendo para la realización de sus trabajos?---- ----- Ir a las más cercanas, o sea, al tema central	Por lo general, hago un orden de ideas, las voy colocando, de una en una como se me van ocurriendo y voy generando una

	o sea, vienen, vienen saliendo pues asimismo se van corrigiendo y después de plasmarlas por escrito se puede analizarlas y redactarlas mucho mejor al momento de pasar a limpio	voy a sacar esto y así poco a poco.	mejorar el proceso de escritura de su trabajo académico? ----- _-Organización	del título, eh, uno coloca como palabritas clave, que bueno, que ayudan en cierta manera a orientarse en cuanto cuál es el objetivo, ¿no?, que voy a responder ahora, qué problema voy a resolver	de que nos disponemos a escribir.	idea principal.	
	Pienso que es necesario llevar a... como es necesario o como es indispensable llevar un cronograma de actividades cuando se va realizando un proyecto, en este caso, un proyecto arquitectónico, hablando de arquitectura, también es necesario llevar un cronograma de, de, pues las preguntas o los temas que se van a tratar en el trabajo.	Yo sí suelo ser muy clara, entonces como que es el tema y ya, sí casi no, o sea poco utilizo ideas secundarias, casi siempre me baso todo en la tesis.					Yo hago alguna, como un pequeño análisis, un resumen y estructuro como los puntos principales del ensayo
	Pienso que para mejorar los aspectos en cuanto a la escritura es necesario pues tener el, o sea partir del tema principal que estamos tratando que es la planificación textual, (...) donde se hagan varios borradores (...)	Pues uno de los principales siempre es, para mí, empezar desde lo general y luego ya ir a lo específico	, ¿Qué cree que es lo más necesario....?----- ----- Las ideas principales del texto y del autor.	A mí me resulta más, más fácil o más llevadero para una escritura hacerme un mapa conceptual, eh, estructurar el texto, ¿no?, qué quiere decir. Primero sus partes como está estructurado el texto y luego qué quiere decir cada parte del texto o el núcleo central del (xxx) para resolver un ensayo	Y también en cuanto a la planificación creo que es importante saber cuál es el objetivo, ¿no?, del trabajo y tener como muy claro, eh, bueno me piden esto y ya, eh, ahí de esa es como la idea principal a la que, que debo desarrollar,		
		Sí y uno se estresa y pues, a mí me gusta más hacerlo por partes porque me parece muy aburrido ir y hacerlo todo de una vez, meterle dos horas a hacerlo, o sea me canso, entonces yo lo que hago es por días voy alimentando poco a poco					¿Dónde creen que puede encontrar las ideas más adecuadas para empezar a redactar?----- Pues en el texto a desarrollar, bueno, no a desarrollar, en la lectura
		Tener más organización Hacerlo con tiempo.					

			<p>propriadamente buscar las ideas principales.----- --- (anoto) solamente una idea general</p>	<p>explicar y ya luego otras ideas secundarias, ¿no?, Porque en el momento de escribir analizo, con el texto ahí, inmediatamente las ideas que se me vengán a mi mente y las escribo. Sí, porque procuro primero delimitar cual es el tema que voy a tratar, o sea, especificar los temas y hacer como una lluvia de ideas, de, sobre lo que voy a escribir para poder hilarlo a un texto completo.</p>		
OBJETIVOS (C4)	<p>¿Qué creen que es lo más necesario a tener en cuenta antes de empezar con la redacción de sus trabajos? Los objetivos, el objetivo principal y los secundarios</p>	<p>Primero empezar claro y que los conceptos utilizados no sean como tan técnicos sino que sea como entendibles como para el público que lo va a leer y ya</p>	<p>¿Revisa esos objetivos a medida que va escribiendo su trabajo académico?----- ---- Sí claro, porque pues a medida que van cambiando los planteamientos, también cambian los objetivos también----- ---- un lenguaje claro, entre menos oscuro mejor</p>	<p>Pues primero los que me ha propuesto el mismo profesor, como cumplir eso que él requiere en el trabajo. También como el tipo de público al que le voy a llegar, también lo que decían los compañeros antes que no solamente lo pueda leer el profesor sino que también sea algo que sea útil, no solamente para esa clase sino que tal vez pueda ser útil más adelante para otra cosa.</p>	<p>Pues el objetivo es que el lector entienda el texto, o sea ese es el objetivo principal y primordial de cada trabajo escrito.</p>	<p>Cuando se plantean objetivos a mi parecer es importante ir desarrollando uno por uno y así tener un orden más lógico de lo que estoy escribiendo.</p>
	<p>¿Qué tipo de objetivos?-Yo creo que la profundidad, la profundidad de la línea de investigación del mismo trabajo y pues igualmente, eh, eso va relacionado con, con el tipo de lector que vaya a tener este trabajo</p>	<p>Eh, yo normalmente me extiendo en otros temas, no tiene que ver con el tema principal, entonces yo trato de solo centrarme en ese tema.</p>		<p>Pues sobre todo, digamos, que yo trat... yo me fijo mucho en no salirme del tema y establecer, digamos, dos límites de esto. Entonces para eso, digamos que, siempre tengo en cuenta, eh, digamos, cómo voy desarrollando mi trabajo para no irme a salir de ahí. Pues para cumplir el objetivo que ha</p>		

	<p>Sí, claro, eso es parte fundamental de, como parte del trabajo creo que pues desde un principio se deben establecer ciertos objetivos y eventualmente pues ir cumpliendo cada uno de ellos.</p>			<p>propuesto ya sea el profesor o asimismo si se va a exponer hacia determinado público, es importante pues conocer cuál es la naturaleza del texto que voy a redactar y ya delimitarlo, para asimismo buscar la bibliografía y asimismo, eh, buscar el lenguaje apropiado y la forma de redactar apropiada pues para que cumpla esos objetivos.</p>		
				<p>Bueno yo pongo normalmente un objetivo de tiempo, o sea por ejemplo, decir bueno este trabajo lo voy acabar en esta semana y ya y así.</p>		
				<p>Yo también, eh, la concatenación de ideas o el uso también apropiado de conectores a veces ayuda a que el escrito sea más entendible más claro ¿no?</p>		
				<p>Sí, siempre pues hay que seguir las indicaciones del docente porque, pues realmente pues si no lo hago voy a tener mala nota en mi trabajo, entonces, pues siempre hay que seguirlas y si el pide un ensayo, hacer un ensayo, con las especificaciones que el dicta, si quiere un tipo de letra específico o unas normas globales específicas como APA o, no sé.</p>		
				<p>el objetivo del trabajo, qué se quiere llegar a</p>		

				hacer con el trabajo,		
AUDIENCIA (C5)	En mi parte, que yo lo aplico también es el pensar en comentar el tipo de lector que vaya a tener el documento, el texto pues asimismo va a tener la profundidad del mismo	Pues uno de los principales siempre es, para mí, empezar desde lo general y luego ya ir a lo específico , o sea empezar con un párrafo digamos, el introductorio que tenga algo muy general y tratar de no como de no enredar mucho al lector , pensar bien en, o sea a qué tipo de lector estoy escribiéndole y ya		Pues identificar el objetivo del trabajo, qué se quiere llegar a hacer con el trabajo, eh, digamos también identificar, eh, hacia que, si es textos académicos o textos informales y también utilizar un vocabulario pues universal que lo pueda leer no simplemente, o sea, no simplemente el docente sino hacer trabajos más globales que puedan servir para, eh, digamos, estudiantes de otras carreras.	Pues el objetivo es que el lector entienda el texto, o sea ese es el objetivo principal y primordial de cada trabajo escrito.	Pues en este caso, eh, pues las fuentes que más utilizamos a la hora de pues tener un apoyo, pues el, ahora pues se utiliza más el internet, los libros digitales y pues poco los libros pues casi no se utilizan casi ahora.
				En ese sentido también plantearse preguntas sobre, eh, será que con esto que he escrito de verdad he respondido debidamente a la pregunta o he resuelto el problema satisfactoriamente o cómo lo entendería, qué me diría un estudiante de tal grado o de tal nivel, entendiendo que el texto va dirigido a él, si lo entendería o no.		Me parece que lo más importante de las fuentes es de acuerdo al tema, interactuar con las personas que trabajan ese tema preguntarles ellos que hacen, cómo lo hacen y porqué lo hacen.
				(tener en cuenta) el tipo de público al que le voy a llegar,		Para realizar los trabajos por lo general siempre busco un texto en ingles lo
				¿Qué aspectos		

	<p>Pienso que para mejorar los aspectos en cuanto a la escritura es necesario pues tener (en cuenta) ... el lector a quien va dirigido o la audiencia a quien va dirigida el texto que se está tratando</p>	<p>Principalmente la conclusión, diría yo, que es con lo que se queda el lector, lo último es siempre con lo que se queda el lector.</p>		<p>creen que pueden mejorar el proceso de escritura de sus trabajos académicos? ----- ---Y pues en la redacción misma también porque muchas veces escribimos tal y como pensamos y pues pueda que nuestros lectores no piensen igual que nosotros, que es lo más posible y, obviamente, no se haga entender bien la idea, entonces, pues tener las ideas muy claras para poder asimismo redactarlas, que tenga como un orden, que sea de alguna forma legible, inteligible para otra persona que lo vaya a leer.</p>		<p>traduzco y trato de buscar más información acerca de ese tema y es muy importante porque la mayoría de los temas sí se encuentran en inglés y no en español, sobre todo los de sistemas.</p> <p>Es muy importante también cuando trabajamos así pedirle ideas a las demás personas y pues hacer una lluvia de ideas pero con una, con un orden.</p>
<p>FUENTES (C6)</p>	<p>Normalmente pues eso es bueno (...) también importante tener las fuentes que se van a emplear en el texto.</p> <p>creo que inclusive no solo las fuentes de las webs sino que también inclusive las redes sociales también pueden llegar a aportar de alguna manera.</p>	<p>En mi caso solamente en español, en inglés casi no, no suelo hacerlo.</p> <p>--- Yo prefiero el español, o sea yo entiendo el inglés pero digamos que prefiero estar completamente seguro de lo que estoy leyendo</p>	<p>Con los maestros y hablando con los mismos compañeros se encuentran más ideas que a veces en el mismo texto.</p>	<p>Consideraría que lo mejor es recurrir a libros, o sea, a textos que, sobre la materia, que nos ayuden a tener una comprensión, sí, básica de lo que se quiere luego exponer en el escrito, ¿no? Aunque también cabe preguntarle a algún profesor, eh, algún amigo que tal vez sea especialista en el tema o que por lo menos sabe un poco más, ¿no?</p>	<p>¿A dónde recurren ustedes cuando van a escribir?----- -- Sí, la mayoría a internet, Sí artículos ----- En trabajos similares.</p> <p>Porque pues en si para nosotros que estamos en ingeniería de sistemas las mejores informaciones están en inglés</p> <p>Eh, podemos encontrar ideas a través de una ayuda de un profesor donde él nos puede dar muchas ideas y así nosotros podemos pues escoger alguna de ellas la que más favorezca.</p>	

		<p>--- Si el texto original es en inglés sí porque muchas veces las traducciones están mal hechas</p> <p>----- Están mal y uno no entiende. Es más difícil de comprender</p> <p>----- A mí me pasa todo lo contrario del</p>	<p>Eh, revistas científicas, autores determinados, dependiendo del tema del texto y los profesores</p>	<p>Pues, comúnmente, bueno pues ya le respondieron, en cierta parte, ¿no?, con una persona que esté empapada del tema, conozca, fuentes bibliográficas, eh, la misma internet, un compañero que sepa, artículos científicos.</p>		
	<p>Y porque pues, esta, estos elementos están más como a la mano del estudiante ¿no? Por lo menos (xxx) uno a investigar una tesis o otra fuente es más difícil en cuanto a obtenerla, ¿no?</p>	<p>compañero y es que la mayoría de los textos que me han puesto hasta el momento han sido en inglés</p>	<p>Un noventa por ciento en español y un diez por ciento en inglés</p>	<p>Yo generalmente me remito a libros que hablen del tema y más específicamente solo tengo el libro o el tema que voy a escribir ya si necesito complementar una idea secundaria pues busco por internet en blogs o en e-books lo necesario.</p>		
	<p>En libros, fuentes bibliográficas también tanto pues virtuales como presenciales porque en internet se puede encontrar mucha información, eh, falsa ¿no? entonces hay que saber buscar, eso es un arma de doble filo en cuanto a lo que se busca en internet, ¿no? Entonces toca tenerlo presente.</p>		<p>Más que la escritura el contenido porque una parte de información se encuentra en inglés no en español y realmente son más las traducciones que se hacen en español, en inglés son más fieles</p>	<p>Sirve mucho cuando el profesor propone la bibliografía, o también, digamos, a uno le dan un tema y además de, o sea, sirve muchísimo remitirse al profesor que le ha propuesto el tema y decir: bueno qué bibliografía me recomienda.</p>		
			<p>Sí es necesario porque ayudan a, no solamente a tener alguna idea sino a aclarar conceptos.</p>	<p>Porque muchas veces uno pone en internet y le puede salir cualquier cosa, en cambio si uno se remite al profesor o también como decían los compañeros antes, a una persona que vaya un poco más adelante en el estudio, entonces también es bueno</p>		
		<p>¿Qué tipo fuentes? Artículos. Quizá videos--- -- Son artículos que yo puedo</p>	<p>Mayor número de fuentes, como una estrategia (para mejorar la escritura)</p>	<p>es importante pues conocer cuál es la naturaleza del texto que voy a redactar y ya delimitarlo, para asimismo buscar</p>		

		<p>encontrar en internet, libros no ----- Y digitales, todo lo que es digital.----- A mí, a mí lo que más me gusta trabajar son con videos y con noticias. Videos y noticias me parecen una buena fuente de otros puntos de vista</p>		<p>la bibliografía --- ----- Habría que, no sé, yo lo veo así, que habría que distinguir en cuanto a la estructura o en cuanto al tema, porque si es en cuanto a la estructura que cómo va el título, que, que si lleva esto o lo otro, uno lo hace ¿no?, pero bueno, en cuanto, si es en cuanto al tema yo, en particular, no suelo revisar , no suelo buscar otros trabajo que hablen sobre lo que yo voy a hablar ...</p>		
	<p>Con respecto a la carrera de nosotros pues digamos que la fuente, la mejor fuente que tenemos son referentes y pues los referentes que encontramos en internet, internet es donde más podemos , eh, recopilar fuentes, eh perdón, recopilar referentes que están en cualquier parte del mundo, entonces podemos llegar a China, podemos llegar a Brasil, a España y tener un proyecto como referente al alcance de la mano.</p>			<p>¿para la realización de sus trabajos académicos, leen en inglés o solo en español?----- ----- Yo solo en español----- Pues a mí sí, la verdad, por necesidad, porque no encuentro libros que están en español pero que me sirven, sí me ha tocado leer en inglés.----- -- Para mí no porque pues yo creo que el español es un idioma muy completo y muy preciso en lo que quiere decir. Digamos en nuestros textos filosóficos yo creo que es necesario aprender alemán o griego pues, creo que es necesario para, digamos, tener más precisión en cuanto a los grupos de filósofos globales ¿no?, pero creo que no. O sea, la verdad.----- --- Pues a mí sí, la</p>		
	<p>Pienso que iniciando, o sea para iniciar este proceso se puede llevar a cabo, eh, la búsqueda de las fuentes bibliográficas aportadas por el docente en el caso de la academia y segundo pues por voluntad propia buscar trabajos científicos que lo puedan encaminar a uno al desarrollo del, de lo propuesto.</p>					
	<p>Ensayos, ensayos por internet, entrevistas, ya, eh, revistas y en cuanto digamos a la carrera en la que</p>					

	<p>nosotros estamos, ¿no? Hay más digamos que, bibliografía respecto a eso, en esos elementos.</p>			<p>verdad sí me parece fundamental pues uno entrenarse sobre todo en eso, porque tal vez no lo hacemos es por falta de entrenamiento porque es de práctica realmente poder leer en otra lengua tal como se hace en la lengua materna, pero sí es importante sobre todo para poder contrastar textos, digamos, las traducciones que muchas veces son erróneas, del idioma original en el que fue escrito el texto base con respecto a las traducciones, entonces, pues, o sea sí me parece importante pues aprender más de una lengua para poder leer los textos.----- - Por ejemplo también como estamos vinculados al ambiente filosófico, o sea, para redactar ciertos textos, creo que es muy necesario como decía (...) remitirnos por ejemplo al latín y al griego para de una u otra manera comprender el significado o el peso que tiene un término, ¿no?, dentro de un escrito, porque en el sentido o en la definición de la RAE, por ejemplo, puede tener una apreciación que mientras en el sentido filosófico puede ser muy distinta a la que se</p>		
	<p>Yo pienso que trabajos escritos que contengan la misma temática que uno está intentando desarrollar, una base que es importante.</p>					
	<p>Los trabajos escritos lo llevan a uno a una realidad más precisa.</p>					
	<p>No quedarse únicamente con la bibliografía que le genera el docente sino también indagar un poco más allá para tener y hacer un trabajo mucho más completo</p>					
	<p>pienso que pues es necesario conocer las opiniones de distintos escritores, en lo personal, eh, siempre consulto trabajos científicos y busco personas con experiencia, especializadas en el tema para poder llegar a una buena redacción del tema que se está tratando</p>					
	<p>Muchas veces hay fuentes en inglés, las cuales pues, pues toca relativamente traducir ¿no?----- Generalmente en español que pues es el, el idioma que más manejamos</p>					
	<p>pues que se supone que es el idioma universal ¿no?, pero por cultura general sí, eh, tener así sea un conocimiento muy pequeño de otro idioma.</p>					
	<p>Yo pienso que en inglés se puede encontrar mucho más información de la que uno encuentra en español, o sea uno puede estar buscando un texto que, en español que de pronto está en inglés,</p>					

	entonces pienso que el inglés			quiere asentar o dar a conocer.		
	Pienso que pues el idioma innato de la persona es, va a ser su primer motor de búsqueda pero, pero pienso que uno siempre debe buscar la diversidad, la manera de aprender de diferentes culturas en un caso particular nos tocó, nos prestaron una bibliografía que estaba en catalán y pues o sea, siempre es indispensable aunque sea eh, hacer una pequeña traducción de lo que se está buscando, pienso que diferentes, o sea no siempre la persona que habla español escribe de la mejor manera, siempre es necesario buscar científicos, personas de diferentes sitios que aportan respecto a un tema y uno no debe quedarse corto a la hora de investigar					
FORMATO Y ESTRUCTURA DEL GÉNERO (C7)	Ensayos, informes, Reseñas, resúmenes, presentaciones en power point, todo tipo de presentación digital, Textos científicos, Artículos, Ensayos, abstracts, Trabajos escritos	Principalmente la conclusión, diría yo, que es con lo que se queda el lector, lo último es siempre con lo que se queda el lector.	Ensayo, Monografía, Artículo, Reseña crítica Resumen, Ensayos más que todo	Sí, la verdad, sí propiamente pues para de pronto no caer en el error de que yo tengo una idea de lo que es un artículo pero resulta que el artículo que me están pidiendo es diferente a lo que yo pensaba, entonces es mejor remitirse a un artículo propiamente investigativo, de alguna forma como esa autoridad, ¿sí?, uno tener como un ejemplo de autoridad para poder redactar con	Ensayos, la mayoría prácticamente siempre son ensayos.----- resumen, reseñas	En mi caso sí, sí consulto como modelos de otras fuentes en los que me puedo guiar. Muchas veces a uno al principio no se le ocurre como puede empezar a redactar y ya viendo como otros ejemplos es mucho más fácil que vaya fluyendo la idea.
	yo creo que cada texto tiene un formato ¿no?, tiene un cuerpo, tiene un título, en fin, yo creo que, y es importante porque igualmente, asimismo uno se organiza la estructura del mismo texto según	Qué tipos de textos: ensayos, los textos argumentativos y solamente conozco ese par----- Los expositivos----- - La reseña, también----- el texto informativo, el	¿Qué tienen en cuenta para seleccionar las ideas que se le van ocurriendo para la realización de sus trabajos?----- - Ahh, pues sí, normalmente normas APA, por ejemplo y sí, eso-----			

		<p>expositivo----- Eh, informes, también, nos solicitan resúmenes y artículos, basados en los temas que vemos en las clases----- Pues a mí hasta el momento solamente me han pedido aparte de los de los de español, análisis y protocolos.----- --- Análisis y ensayos----- Ensayos, resúmenes e informes.</p>		<p>un modelo similar o parecido, pues, al que se nos está pidiendo.</p>		
<p>El material también que se lee porque muchas veces, como lo mencionaba anteriormente cada texto tiene una estructura, tiene unos componentes, eh, hay que pues igualmente leer, leer no inclusive los, dentro de los mismos trabajos que sean similares sino que también trabajar esos, ese, ese mecanismo de lectura a través de...----- Otro aspecto que se puede mejorar es la ortografía, que es super importante en un texto, en un trabajo</p>			<p>Porque si no conozco el tipo de texto que me piden no lo voy a hacer bien</p>	<p>Yo pienso también sobre esa pregunta que por supuesto si uno, uno requiere o necesita de, de conocer el tipo de texto, ¿no?, porque las, o sea, cada texto es distinto ¿no?, si un profesor me pidiera a mí pues un ensayo y, y bueno, yo le entrego pues una reseña, una reseña crítica, porque yo pensé que era un ensayo, claro, pues saco mal entonces es un punto muy importante ¿no?, esto, tener en cuenta qué tipo de texto me están pidiendo, ¿no?</p>	<p>Tiene que tener una introducción, un índice y los objetivos principales del, del texto y ya ahí después sigue como lo esencial, o sea el texto en sí que uno está escribiendo y ya al final pues ya sería de pronto, dar alguna conclusión, dependiendo de</p>	<p>Sí consulto más textos porque uno tiene una idea más clara de lo que se va a hacer</p>
			<p>Sí, siempre intento basarme en algún modelo que ya haya, digamos de algún escrito que ya haya redactado o busco a alguien que ya haya hecho ese tipo de texto para guiarme.</p>	<p>Por ejemplo la revisión de la parte gramatical, pienso que uno de los mayores errores en cuanto uno está en la etapa de estudiante o cuando uno escribe un texto es la falta por ejemplo de concordancia en género, número y persona, ¿no?, tener bien identificado si voy a escribir, poniéndome como referencia a sí mismo o en tercera persona, ¿no?, eh y también tener muy clara por ejemplo la gramática ¿no? el revisar otra vez el texto para ver en qué partes uno falla y</p>		

				comúnmente es en la coordinación de género, número y persona	eso alguna citación (xxx)		
	Yo creo que como tal una portada (xxx). También la introducción, lo que es el resumen, La metodología----- El cuerpo del trabajo, la bibliografía, los anexos, los referentes teóricos, conclusiones. ----- Yo digo que la introducción pues esto eh, como que ubica un poco más al lector ¿no?, lo, lo, sí le da una idea más clara de lo que va a tratar el contenido del escrito.- ----- Pienso que las partes más importantes del trabajo son la introducción que es la parte donde se cautiva al lector y las otras partes importantes serían los objetivos generales y los específicos----- Y las conclusiones, las conclusiones que es el análisis y el resultado ¿no? de lo que se va a desarrollar----- Yo creo, para mí ¿no?, los anexos porque no siempre se llega a un tipo de profundidad entonces siempre se puede llegar mucho más allá a través de ellos.	¿Buscan modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba?---- ----- No, yo nunca lo hago.----- Yo sí----- - Pues yo en español sí.----- ----- A mí también me gusta buscar otro texto similar para tener una guía y pues así llevar la base como tal.----- --- Que el último párrafo es la conclusión de la idea de todo el texto entonces como un tipo de resumen por así decirlo----- -- A mí me parece la introducción también muy importante ya que pues no podemos empezar a leer un texto sin tener ni idea de	¿De las partes que debe tener un trabajo académico cual considera la más importante? ---- ----las conclusiones porque eso demuestra si el trabajo está bien hecho o no, básicamente. ¿Por qué creen que es necesario conocer el tipo de texto que le solicitan?----- Porque así uno va a saber cómo hacerlo----- Y porque cada texto tiene una estructura diferente----- Y un objetivo distinto-----	Sí pues también de acuerdo a la naturaleza del texto, pues se van delimitando esas partes, porque pues pueda que haya unos trabajos que no sean muy necesariamente: introducción, desarrollo y conclusión. Puede que sea de forma distinta, entonces también es de acuerdo a la naturaleza del texto que se está pidiendo. También puede ser la ortografía, que muchas veces, eh, uno podría releer de nuevo el trabajo que uno ya realizó y mirar si todas las palabras pues tienen sus respectiva tilde o están escritas correctamente. Pienso que también es bueno tener ese, bueno tener bien, bueno, tener bien los trabajos en cuanto su ortografía, ¿no? Habría que, no sé, yo lo veo así, que habría que distinguir en cuanto a la estructura o en cuanto al tema, porque si es en			Pues de modo general, la estructura que se maneja es una introducción un desarrollo y pues una conclusión. Me parece que toda las estructuras son importantes ya que pues, hacen y componen el cuerpo general del trabajo

		qué es lo vamos a leer, entonces la introducción me parece como una ambientación muy importante del texto y pues la conclusión también.		cuanto a la estructura que cómo va el título, que, que si lleva esto o lo otro, uno lo hace ¿no?, pero bueno, en cuanto, si es en cuanto al tema yo, en particular, no suelo revisar , no suelo buscar otros trabajo que hablen sobre lo que yo voy a hablar ...		
	¿Buscan modelos de textos académicos como los que a usted le piden que escriba? - ----SÍ claro, como referencia para uno guiarse o llevar a cabo las pautas----- Como para uno ver como es la estructura en sí del documento y poder aplicarlo pues, no todo, pero sí			La estructura sí, porque es necesario Pues depende del docente más que todo, porque si él pide estrictamente ciertos parámetros uno se rige a ellos pero dice digamos “ensayo” entonces uno va a buscar un texto que esté redactado como ensayo y pone pues la estructura del mismo	Algo muy importante que no puede faltar es la bibliografía de (xxx) tipo de trab..., de acuerdo al trabajo ¿no? porque si no la saca pues sería como un plagio	Que los docentes no se queden con el planteamiento normal de cómo hacer un ensayo una tesis o unos requerimientos, sino se busquen modelos que están fuera de la universidad,
				Sí, siempre pues hay que seguir las indicaciones del docente porque, pues realmente pues si no lo hago voy a tener mala nota en mi trabajo, entonces, pues siempre hay que seguirlas y si el pide un ensayo, hacer un ensayo, con las especificaciones que el dicta, si quiere un tipo de letra específico o unas normas globales específicas como APA o, no sé.		En la carrera nos ponen a hacer ensayos, artículos, también está la tesis que la presentamos al final de carrera y, pues lo que más escribimos son, generalmente, documentos de laboratorios o documentación de algún desarrollo de software
				Suele ser útil en el sentido de que no, o sea te ayuda a no desviarte del objetivo planteado ¿no?, de qué	¿Qué puede mejorar la escritura de sus trabajos?----- La ortografía, pues siempre he tenido mala ortografía por mis bases académicas	

				<p>escrito porque como lo decía (...) uno puede cometer ese error o como decía anteriormente de tener, bueno tengo la idea de que es un artículo y en vez de hacer un artículo lo que hago es hacer un resumen, ¿no?, o sea siempre uno está, eh puede trabajar con base en modelos ¿no?, modelos escritos, no quiere decir copiar lo que dice el escrito, buscar el mismo tema del escrito y copiarlo, sino que es como remitirse a algo para poder hacerlo, una imagen.</p> <p>Yo pienso que también podría agilizar mucho la tarea ¿no?, para la realización de la tarea que uno, pues, si busca un modelo ¿no?, un ejemplo sobre lo que, de, de, de tipo de texto, en cuestión, o sea, eso ayuda después a, bueno, tengo que hacer así, la introducción de una manera así, o sea, ya el modelo me da los pasos ¿no?, qué debo hacer para hacer una introducción de tal manera. Bueno eso pensaba.----- -----</p> <p>Bueno, siempre yo creo que es importante un índice, una introducción y una conclusión, el cuerpo del texto, como lo básico y una bibliografía.-- -----</p>		<p>Los tipos de texto que conozco como trabajos académicos son ensayos artículos, informes, todo eso ¿no? y los que más nos solicitan, pues, por ahora, son más que todo informes, informes y ensayos.</p>

SOBRE EL CONCEPTO DE PLANIFICACIÓN EN GENERAL (C8)	Pienso que para mejorar los aspectos en cuanto a la escritura es necesario pues tener el, o sea partir del tema principal que estamos tratando que es la planificación textual, donde se hagan una lluvia de ideas (...). Siempre tener como un cronograma de las actividades que se van a desarrollar				Pues uno siempre... es como planear ¿cierto? Pues hago un pequeño borrador para, para ver si el trabajo está concorde con lo que se me ha pedido, eso y si está bien pues...	Sí considero que es muy importante la planificación ya que es lo que le va a dar como un orden lógico y va, va a hacer que el trabajo sea muchísimo más elocuente a la hora de, y entendible a la hora de presentárselo a alguien más porque por lo general, los trabajos no se hacen para personas que se desenvuelven en el medio sino también para otras personas que no tienen conocimiento, pues, de ello, entonces el orden y la planificación juegan un papel fundamental a la hora de definir un buen o mal trabajo.----- ----- Por lo general, se mejora la escritura escribiendo mucho más, cada vez tratar de escribir más y más cosas.
	(Es) Un cronograma de ideas, en cuanto a planeación de una actividad escrita				Sí, porque, es importante porque ya teniendo, eh, en el borrador más o menos una planificación del texto que vamos a escribir, eh, se nos hace más fácil, eh, tener una idea mucho mejor y así tener un buen objetivo.	
	Es la base para organizar un texto, o sea, digamos, en el ejemplo mío yo lo organizo cuando voy a empezar a redactar un texto lo primero que hago es un bosquejo de lo que voy a hacer con todas las partes y con el contenido de cada, de cada parte.				Me inspiro a veces y según como voy viendo voy arreglando el texto	
	En mi caso pienso que es necesario hacer un, llevar a cabo un proceso de planificación textual puesto que hay que analizar debidamente a quien va dirigido el texto que se, que se está escribiendo, eh hay que mirar la forma de cautivar al lector y pues hay que estudiar las diferentes partes, esa es la manera que pienso la metodología más acertada para llevar el procesos de escritura					
	Yo creo que es más como una especie de metodología dependiendo de si de pronto tiene que ver con el programa cronológico o alguna especie de orden de ideas, el cual pues, en el futuro puede aportar al documento					
	Yo pienso que la planificación textual es un método de organización que direcciona el trabajo hacia el punto o hacia el tema que se quiere tratar para darle un orden					
	Porque es importante hacerlo porque lo más importante a la hora de redacción de un texto es tener las ideas claras para poder, eh, realizar cualquier tipo de escritura en cuanto al..., lo mismo que un orden de todos los puntos a tratar, dependiendo del texto que se vaya a redactar					
	Yo personalmente nunca hago un pre, sino que directamente voy a las fuentes de investigación y dependiendo como vaya encontrando así se va, así voy desarrollando, digamos, el tema o la idea o los objetivos del trabajo.					
Generalmente sí, pues teniendo en cuenta la pregunta anterior es indispensable hacerlo para tener un texto organizado.						