



CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL
BACHILLERATO

Victor José Sobrino Gómez

Tesis elaborada para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa

Tesis dirigida por
Jesús Enrique Pinto Sosa

Mérida de Yucatán

Marzo de 2020



UADY
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE YUCATÁN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Unidad de Posgrado e Investigación

Oficio de Aprobación del Trabajo Final

Mérida, Yucatán a 04 de Febrero de 2020.

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Jefe(a) de la Unidad de Posgrado e Investigación
Facultad de Educación, UADY
PRESENTE

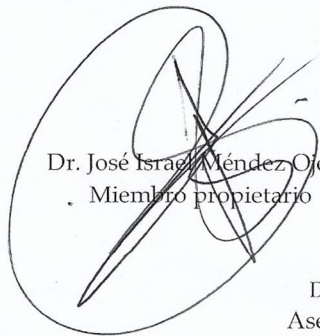
Los abajo firmantes miembros del Comité Revisor nombrado por la dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud para revisar el proyecto de tesis:

“CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL
BACHILLERATO”

Presentado por VICTOR JOSÉ SOBRINO GÓMEZ para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, le comunicamos que el trabajo cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por el Comité Académico de la Maestría en Investigación Educativa (CAMIE), por lo tanto, el dictamen que emitimos es de:


Aprobado

Por lo que puede proceder a la etapa de presentación y defensa del mismo.




Dr. José Israel Méndez Ojeda
Miembro propietario

Atentamente
Comité Revisor



Mtra. Carmen Barrera Rosado
Miembro propietario



Dr. Jesús Enrique Pinto Sosa
Asesor y Miembro propietario

C.c.p. Expediente del alumno en Control Escolar
C.c.p. Interesado

Declaro que esta tesis es mi propio trabajo,
con excepción de las citas en las que he dado crédito a sus autores;
afirmo que este trabajo no ha sido presentado para la obtención de
algún título, grado académico o equivalente.

Victor José Sobrino Gómez

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No. 852246 durante el período agosto 2017-julio 2019 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis como producto final de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) perteneciente a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Agradezco a mis profesores por su esfuerzo,
a mi familia por su cariño y
a mis compañeros
por el apoyo
otorgado.

Resumen

El propósito de este trabajo es describir las características de la escritura académica en una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Yucatán. El motivo principal para desarrollar este proyecto es mejorar la expresión escrita de los estudiantes, así como el diseño y manejo de las estrategias de escritura correspondientes. Con esto se espera superar el desempeño académico de los estudiantes, y a futuro, el profesional.

El cumplimiento de los objetivos consistió en hacer un análisis estadístico sobre los métodos, técnicas y estrategias que los estudiantes han utilizado para la composición de los escritos académicos. Para la compilación se aplicó a los estudiantes un cuestionario sobre la escritura en el bachillerato con el que se midieron las frecuencias y porcentajes. Además, se indagó acerca de sus preferencias escriturales con una serie de preguntas abiertas.

Los resultados revelaron diferencias significativas en el uso de los tipos de escritos y las estrategias, así como oportunidades de mejora. Finalmente, a partir de lo descrito y con base en la literatura revisada se discuten las implicaciones respectivas. De este modo, con esta aportación pueden atenderse las actividades de aprendizaje por escrito, tanto para administrar en la escuela como por el alumno de manera autónoma.

Contenido

Capítulo 1. Introducción	1
1.1 Antecedentes	1
1.1.1 Situación problema	5
1.2 Objetivo General.....	9
1.2.1 Objetivos particulares.....	9
1.3 Justificación	9
Capítulo 2. Marco de referencia	15
2.1 Significado, tipos y características de la escritura académica	15
2.2 Factores asociados a la escritura académica.....	21
2.2.1 Producción académica.	22
2.2.1.1 Los apuntes.....	25
2.2.1.2 Ensayo.	27
2.2.1.3 Cuestionario.....	27
2.2.1.4 Comentario.	28
2.2.1.5 Resumen.	29
2.2.1.6 Reseña.....	29
2.2.1.7 Columna o blog.	29
2.2.1.8 Diario de aprendizaje.....	30
2.2.1.9 Guion.	30
2.2.2 El proceso de la escritura.....	32
2.2.3 Convenciones de la expresión escrita.....	35
2.2.3.1 La articulación del discurso.....	35
2.2.3.2 Uso de los recursos textuales.....	37
2.2.4 Actitud hacia la escritura.	39
2.3 Procedimientos para la escritura académica.....	41
2.3.1 Criterios didácticos.....	41
2.3.2 Desarrollo de la cognición.....	45
2.3.3 Revisión del código escrito.	49

Capítulo 3. Método.....	53
3.1 Enfoque del Estudio.....	53
3.2 Diseño de la Investigación.....	53
3.3 Población y muestra.....	53
3.3.1 Muestreo.....	54
3.4 Instrumentos	54
3.5 Procedimiento.....	56
3.5.1 Jueceo y prueba piloto.....	56
3.5.2 Aplicación de los instrumentos.....	56
3.5.3 Análisis de datos.....	57
3.6 Ética de la investigación.....	57
Capítulo 4. Resultados.....	59
4.1 Producción académica	60
4.1.1 Actividades de escritura autónoma.....	61
4.2 Proceso de redacción	68
4.2.1 Planificación.....	68
4.2.2 Textualización.....	69
4.2.3 Revisión.....	70
4.3 Expresión escrita.....	71
4.3.1 Aplicación de la gramática.....	71
4.3.2 Articulación del discurso.....	74
4.4 Actitud para escribir	75
4.5 Relaciones entre las estrategias y la producción académica.....	78
4.6 Relación entre el uso de estrategias y la actitud	79
Capítulo 5. Discusión, conclusiones e implicaciones.....	81
5.1 Discusión	81
5.2 Conclusiones.....	88
5.3 Alcance	90
Referencias	89
Apéndices: Rúbrica, Lista de cotejo, Cuestionario.....	100

Tablas

Tabla 1. Modelos de corrección de la escritura	3
Tabla 2. Habilidades para la escritura académica.....	6
Tabla 3. Actividades de aprendizaje del curso de oratoria y redacción.	7
Tabla 4. Capacidades que se desarrollan en cada etapa de la redacción	11
Tabla 5. Capacidades para la escritura académica en el bachillerato	20
Tabla 6. Pensamientos para la escritura académica en el bachillerato.	20
Tabla 7. Tipos de textos y géneros discursivos en el bachillerato.....	24
Tabla 8. Características de los escritos académicos en el bachillerato.....	31
Tabla 9. Las etapas de la redacción	33
Tabla 10. Tipos de estrategias para la redacción	33
Tabla 11. Tipos de articulación para los argumentos	36
Tabla 12. Tipos de recursos discursivos para la argumentación	36
Tabla 13. Categorías de actitud hacia la escritura	39
Tabla 14. Cuadro de referencia para la realización del cuestionario.....	55
Tabla 15. Porcentaje de nacimientos foráneos y locales	59
Tabla 16 Frecuencia de estrategias de planificación	69
Tabla 17. Frecuencia de estrategias de textualización.....	70
Tabla 18. Frecuencia de estrategias de revisión	71
Tabla 19. Desempeño de los estudiantes en expresión escrita	73
Tabla 20. Tipos de articulación de argumentos en el bachillerato.	74
Tabla 21. Tipos de fundamentos para argumentar en el bachillerato.....	74
Tabla 22. Grado de actitud ante la escritura en el bachillerato por género.	76
Tabla 23. Reacciones positivas ante la escritura en el bachillerato.....	77
Tabla 24. Reacciones negativas ante la escritura en el bachillerato.....	77
Tabla 25. Relación entre las estrategias y los escritos estructurantes.	78
Tabla 26. Relación entre las estrategias y los escritos críticos.....	79
Tabla 27. Relación entre las estrategias y el grado de actitud.....	79

Figuras

Figura 1. Desempeño mexicano en las áreas relacionadas con la escritura.	10
Figura 2. Determinación de las características del escrito por su función.	34
Figura 3. Producción académica de los estudiantes en el bachillerato.	60
Figura 4. Escritura autónoma de los estudiantes en el bachillerato.	61
Figura 5. Ejemplos de preferencias para la escritura creativa.	62
Figura 6. Ejemplos de preferencias para la escritura crítica.	63
Figura 7. Ejemplos de preferencias para tipos de escritos.	64
Figura 8. Ejemplos de preferencias para ejercicios de escritura.	65
Figura 9. Ejemplos de preferencias para mejorar la expresión escrita.	66
Figura 10. Ejemplos de preferencias para crear grupos de escritores.	67
Figura 11. Sugerencias para la escritura hechas por los alumnos de bachillerato.	67
Figura 12. Uso en porcentajes de estrategias en la redacción.	68
Figura 13. Grado de actitud general ante la escritura en el bachillerato.	75

Capítulo 1.

Introducción

Antecedentes

La preparación de los estudiantes durante el transcurso de la escuela preparatoria tiene como prioridad desarrollar la comprensión lectora, la expresión oral y la escrita. Esto es debido a que la escritura, así como la lectura y oratoria, son competencias académicas necesarias para trabajar en los cursos universitarios que los preparan para una profesión. Así lo indica el Modelo Educativo para la Formación Integral (2012), al cual se adhieren las escuelas en el nivel del bachillerato (como se citó en Universidad Autónoma de Yucatán [UADY], 2016a).

También existe la influencia del modelo construido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), nombrado como Marco Curricular Común (MCC). Fue instaurado en 2016 como respuesta a las necesidades del contexto nacional. Los métodos facilitados por esta planeación son constantemente revisados para actualizar los cursos. Al cursarlos el alumno debe reproducir, dentro de lo posible, todas las características textuales que se le enseñan. Si logra esto para sus escritos, aportando una perspectiva propia, entonces se afirma que ha dominado la técnica. El proceso educativo se jerarquiza entonces en un primer momento con el programa educativo, luego se decide el método y finalmente se aplican las técnicas.

Al respecto de los ejercicios de escritura, estos consisten en hacer la presentación formal de un tema o cualquier tarea que forme un vocabulario y características redactoras en los estudiantes (Brown, y Marshall, 2012). De esta manera desarrollan pericia mientras asimilan el contenido de las clases. La forma de hacerlos consiste en lo diversos métodos y técnicas para la escritura, que les servirán a los estudiantes para continuar los estudios y ser profesionistas (Hernández, y Castelló, 2014).

Por esta razón durante los cursos se exige ejercitar distintas maneras de escritura, para que estos métodos o ejercicios formen las cualidades de una redacción adecuada para las universidades. Entonces, el escribir forma parte de la alfabetización académica y es la herramienta de aprendizaje usual de los estudiantes para organizar las ideas que surgen con sus estudios (Moyano, 2018).

Ahora bien, para que el estudiante adquiriera estas habilidades se le marcan pautas en las asignaciones del curso. Estos trabajos son entregados al profesor quien está a cargo de revisarlos y certificar su calidad (Carrasco, 2013). La revisión es realizada de acuerdo con las convenciones sociales; por lo que el éxito de la composición depende de la destreza de manejar estos recursos. Los escritores, y por supuesto los lectores, asocian las ideas con las palabras elegidas. Por ello, la composición del escrito depende del conocimiento adquirido y la habilidad en su manejo, lo que determina su calidad (Cassany, 2011).

Con el fin de otorgar este conocimiento y entrenar estas habilidades, es medido con cada generación el dominio del lenguaje escrito de los estudiantes. Las evaluaciones de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) proporcionan la retroalimentación partir del cual se define un perfil de egreso; el cual está enfocado especialmente para que el alumno continúe en las carreras universitarias. Por ejemplo, se examinó el desempeño alcanzado por la escuela preparatoria durante el ciclo escolar 2016-2018. Según el Informe de Gestión (UADY, 2016c, pp. 28-30), logró un nivel “superior” en comparación con otras del mismo nivel de estudios y “favorable” en cuanto al incremento.

Las universidades reúnen esta información para diseñar y plantear propuestas para una escritura competente en los alumnos, competencia con la cual se desarrollan en los cursos universitarios posteriores (Ortiz, 2015). En el modelo actual, las actividades para escribir en la escuela consisten en aprender a través de diversas situaciones de aprendizaje. Entre las que se encuentran: revistas, lecturas, cátedras, conferencias, charlas y experiencias varias que cumplan con el programa escolar (UADY, 2015).

Dentro de este interés por la mejora continua se encuentra la presente investigación. A propósito del programa educativo en el marco de la visión 2022 de la preparatoria, se ha establecido la reproducción y mejora del del modelo educativo (UADY, 2015). Por lo que una de las tareas es medir y conocer las características que tiene la actividad académica. Lo anterior significa que para crear las experiencias y los ejercicios se deben contar con los fundamentos adecuados. De esta manera además de identificar las áreas de oportunidad se pueden proponer cambios e iniciativas, así como aplicarlas con mayor certeza.

El problema consiste en que los profesores, incluso a nivel global, han tenido que improvisar su enseñanza. Esto se debe a la falta de la difusión de conocimiento acerca de

las estrategias correspondientes. Se ha descubierto que esto provoca más atención en los aspectos formales de los escritos terminados, y se ignora la facultad de los alumnos de crear contenido y articularlo. Las tendencias han revelado que los profesores se han concentrado en tachar el error y no en fomentar las cualidades positivas que apoyan la elaboración del escrito. Aspectos como la actitud, la técnica y el modelo para escribir. En otras palabras, revisan el producto final de la escritura, pero no alcanzan las implicaciones de un proceso complejo: las actividades y recursos que condicionan la calidad del escrito (Cassany, 2009).

El problema identificado para la enseñanza entonces, es que los profesores sólo tienen alcance al escrito terminado y no puede dar el debido seguimiento al proceso. Por ello la intención de los expertos es pasar de la corrección tradicional a una procesal. Los dos enfoques de revisión se presentan enlistados en la Tabla 1 para darle mayor claridad.

Tabla 1.

Modelos de corrección de la escritura

Corrección tradicional	Corrección procesal
1. Énfasis en el producto. Se corrige y califica la versión final del escrito.	Énfasis en el proceso. Se va corrigiendo y habituando al alumno con los borradores.
2. Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores en los escritos de los alumnos.	Énfasis en el escritor. Se enfoca en las actividades de escritura del alumno.
3. Énfasis en la forma. Limpia la forma textual (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el contenido. Ayuda a construir el significado y luego su expresión escrita.
4. El maestro juzga el escrito final.	El maestro colabora con el alumno.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir en el proceso.
6. Norma rígida de corrección. La misma norma estándar para todos los escritos.	Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal y compone un escrito diferente.
7. Corrección como la reparación de los defectos por desconocer las normas.	Corrección integral como revisión y mejora de escritos durante la composición.

Recuperado de: Cassany, Daniel (2009). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (1993), pp. 21-23. Editorial Graó.

Acompañar al alumno en todo momento de la redacción significa necesariamente este cambio de enfoque hacia la revisión del proceso. De esta manera se le podrá enseñar al estudiante los recursos que se han confirmado como determinantes de la calidad de los escritos. Estos métodos de aprendizaje son las formas respectivas de las funciones de los escritos, y las técnicas correspondientes con las que se elaboran. Conocidas también como

géneros discursivos, estas formas son: ensayo, reseña, diario de aprendizaje, apuntes, bio o monografía, resúmenes, guiones para ayudar en el debate, cuestionarios, estudios sobre un caso, artículos de opinión y otros. Los cuales cuentan con características específicas en el ejercicio y deben ser reconocidas por el alumno como perfil de egreso.

Por consiguiente, se deben clarificar los métodos, técnicas y estrategias para lograr la mejor comprensión de los escritos. Es posible por medio de examinar las actividades, así como las inquietudes de los estudiantes, para lo cual introducirlo en el proceso lo llevará a dominar la metodología. La intención del enfoque por competencias es que el alumno tome autonomía de su aprendizaje (UADY, 2016a), por lo que debe poder seguir con las diversas actividades de escritura. Además, ha de saber comunicar adecuadamente los resultados y descubrimientos logrados durante el trayecto.

Así es como los escritos estudiantiles se forman con distintas convenciones que son conformes a los objetivos de aprendizaje y comunicación. El primero de estos es asimilar los contenidos asignados en los cursos (Villalón, 2010), así también, formar las habilidades de comunicación en los alumnos. El debido cumplimiento sirve para preparar a los alumnos a realizar con éxito su vida profesional, así como la universitaria, donde son expuestos en distintas situaciones comunicativas (Rincón, y Gil, 2010).

Em resumen, el énfasis en el proceso tiene sentido cuando se trata de una actividad académica. En la escuela preparatoria el objetivo de los escritos es presentarlos a juicio del profesor y no, por ejemplo, para su publicación científica. Por tanto, el propósito principal es que la formación de las características respectivas en el alumno. Como se dijo, se desea instruirlo en la competencia adecuada para la vida universitaria tanto como en el ejercicio profesional; que el estudiante adquiera en el transcurso del bachillerato las habilidades que son inculcadas por las actividades correspondientes a la elaboración del escrito.

De igual manera, se sabe que la actitud de los escritores ante estas actividades que conforman el proceso de redacción es primordial para la finalización exitosa de los escritos. Por lo que la parte emocional se considera un factor más dentro de la variedad relacionada con la escritura. Los alumnos se enfrentan a situaciones que les exigen ir más allá de una redacción básica, aprendida en las escuelas anteriores. El problema correspondiente, y que incumbe al presente proyecto, se describe en el apartado siguiente.

Situación problema.

El presente estudio examina los métodos y técnicas de escritura en el contexto de una escuela preparatoria, ante la relevancia que se le está dando en la formación integral. Se ha hecho explícito en la discusión científica la necesidad de investigar las actividades en los espacios universitarios y textos académicos que consolidan el aprendizaje (Sánchez, 2015). Sin embargo, al revisar la literatura de los últimos años se percibió un contenido abundante para las carreras universitarias en México, pero escaso para el bachillerato. A excepción del extranjero, son pocos los estudios sobre escritura académica que no tenga un enfoque en la redacción científica o periodística. Por tanto, hace falta información local de este nivel.

Sobre la misma línea, los estudios de Hernández-Navarro (2014) indicaron que los procesos para potencializar la escritura no han tenido suficiente atención en México. Por tal planteamiento consideró necesario mejorar la competencia para el pensamiento crítico y el creativo ante la nueva competitividad global. Como afirma Carrasco (2013), además de ser un medio de transmisión, la escritura es una herramienta eficaz para asimilar información y reflexionar acerca de esta. Lo que permitiría una adaptación a nuevos contextos.

Por la misma razón la Universidad se encarga de apoyar el aprendizaje con base en sus resultados. Para adaptar las actividades al plan educativo se hace una evaluación del currículo escolar. Posteriormente se realizan capacitaciones para fortalecer las dimensiones académicas: docencia, el programa y la gestión educativa (UADY, 2017). Examinar estas actividades de aprendizaje sirve, además de para medir su desarrollo actual (Ortiz, 2015), proporcionar orientación para la implementación de los métodos y las técnicas de escritura. Esto es importante porque del diseño depende el dominio y la finalización de los cursos por parte de los estudiantes (Sánchez, 2015).

Se entiende entonces que las actividades para los alumnos deben conducirlos en una serie de pautas que permitan el cumplimiento de las tareas asignadas, y formar así, el perfil de egreso del bachillerato para los próximos años. Se trata de cinco aspectos por desarrollar en el alumno para el adecuado desempeño de redacción y corrección, a saber, este conjunto de habilidades asociadas se define como la *competencia lingüística* (UADY, 2018). Se ha descrito en la Tabla 2 el programa respectivo para entender su relación con las habilidades para la escritura.

Tabla 2.

Habilidades para la escritura académica

Habilidad	Definición
Reconoce el género discursivo	Conocimiento y aplicación del tipo de escrito. Este es el método empleado para escribir.
Organiza la información	Redacta una estructura textual de forma lógica. Es decir, que sigue la articulación del método.
Adecuada expresión escrita	Respeta el estilo de escritura institucional. Por lo tanto, hace el uso debido de los recursos textuales.
Domina las técnicas relacionadas	Domina procesadores y soportes tecnológicos para la elaboración y presentación de sus escritos.
Tiene conciencia como escritor	Tiene un compromiso con su propia formación y la de sus compañeros. En el sentido que realiza de forma positiva las actividades de la escritura.

Adaptado de: UADY (2015, julio). *Plan de estudios de Bachillerato General Universitario*. Universidad Autónoma de Yucatán, 2-10.

En cuanto a los cambios administrativos que actualizan el programa educativo, la escuela responde con cierta flexibilidad necesaria para impartir sus clases. Lo anterior es algo que los docentes afirman que ha existido en la institución desde su fundación en 1977 (R. Pinto; T. Gómez; C. Pérez, comunicación personal, 6 de febrero de 2018). También se confirmó que el programa utilizado es constantemente probado, para hacer la actualización de la gestión y docencia. Asimismo, se reveló que una de las principales razones es que se traslada a las escuelas incorporadas a la universidad. Esto demuestra el alcance social que tiene programar el diseño. Una exploración para definir las características de los métodos de enseñanza escrita puede servir como un modelo para la escritura de las escuelas locales en general. Así también, apoyar a su rediseño.

Además, de plantear un antecedente para posteriores investigaciones a nivel local, estudiar la orientación para desarrollar técnicas y métodos cubre necesidades inmediatas. Las acciones transversales, que no habían sido planeados desde la creación del programa educativo pueden aplicarse a partir de los hallazgos recientes. Esto es habitual en la escuela preparatoria. Las asesorías, concursos, cátedras, talleres, publicaciones y la mayor variedad posible de experiencias complementan la formación académica de los estudiantes (UADY, 2015). Esto se hace con la colaboración de los profesores y alumnos.

Ahora bien, para lograr esta formación en el alumno, el curso actual consta de nueve actividades de aprendizaje (ADA). La primera actividad consiste en una lectura acerca de la importancia de la comunicación y algunos métodos para lograrla. En la segunda actividad se exploran las capacidades lingüísticas. Se ejercita al estudiante en el manejo de los signos de puntuación, las mayúsculas y las minúsculas, con la ayuda de textos que debe corregir con algunos colores. La tercera tarea consiste en revisar los errores más frecuentes a través de algunos ejemplos. En la cuarta, a partir de conocer los componentes de la estructura del escrito, debe reescribir una lectura previa. La siguiente consiste en que el alumno reconozca los distintos recursos textuales que conforman un escrito y completar unos ejemplos. Como actividad seis, debe encontrar y nombrar recursos discursivos en otra lectura. Por último, se elaboran tres escritos: un par de ensayos en equipo con diferentes temas y la descripción de un personaje elegido que elijan. En el ejercicio final, se expone ante los compañeros alguno de los escritos una presentación oral acompañada de una plataforma virtual. Se ha hecho la relación en la Tabla 3.

Tabla 3.

Actividades de aprendizaje del curso de oratoria y redacción.

Número	ADA
1.	Una lectura acerca de la comunicación, sus funciones y tipología.
2.	Ejercicio de completar signos de puntuación, mayúscula y minúsculas.
3.	Señalar errores ortográficos en textos: tilde, coma, punto, punto y coma.
4.	Reescribir una lectura, facilitada previamente de manera desordenada.
5.	Completar algunos escritos facilitados donde aplica todo lo anterior.
6.	Reconocer y nombrar en una lectura los distintos recursos discursivos.
7.	En equipo, se realiza un ensayo acerca de algún tema relevante.
8.	De manera grupal, se elabora otro ensayo de importancia académica.
9.	Se explora algún personaje elegido, y se elabora la biografía.
10.	Se hace una exposición oral de alguno de estos tres escritos elaborados.

Fuente: Barrera, C. (comunicación personal, 22, enero, 2019).

Cada uno de estos ejercicios posee técnicas específicas para componerlos, estos son determinados por la función del género textual y la fase de redacción. Sin embargo, para el conocimiento y dominio de la metodología, el alumno debe contar además con una actitud

que permita una relación positiva con el proceso. Se necesita de seguridad y confianza durante el proceso asociado a la escritura por lo que también se examina como un factor más (Cassany, 2011). En términos simples existen dos polos: uno positivo y otro negativo. El primero indica emociones y creencias que permiten finalizar con éxito el escrito. El otro conjuga aquellas que perjudican al escritor, por ejemplo, al causar un bloqueo para escribir como el estrés y retraimiento. Puede considerarse una categoría más a la actitud neutral, sin embargo, nunca es definitiva. Mientras más inclinado este el alumno a reacciones positivas, mayor es la relación conveniente con la escritura y, por ende, mejor es el escrito resultante. Si ladea hacia la actitud negativa deviene en problemas que lo llevan al fracaso.

Con todo, es fundamental investigar la metodología empleada por los alumnos para la escritura académica. Dado que existen pocos estudios acerca del tema en México sobre el nivel del bachillerato, la literatura revisada expone la importancia de abordar este problema. Tener alcance al proceso de la escritura académica de los estudiantes requiere indagar un diseño más allá del procedimiento usual, que es la revisión y corrección del escrito final.

Se sabe que cada etapa del proceso de redacción conlleva una serie específica de ejercicios que desarrollan las habilidades necesarias para el aprendizaje de los contenidos de los cursos. Pero además de transmitir los conocimientos, la escritura es clave para el desarrollo cognitivo de quien escribe, permite asimilar los conceptos y organizar las ideas con lógica. No obstante, como se observó en la revisión de la literatura especializada, se ha puesto poca atención a las estrategias y modelos con los que el alumnado aprende. De esta forma, debido a la escasez teórica acerca del tema, los profesores se han limitado a señalar los errores que encuentra en el producto final que es el escrito.

Considerando lo anterior, se descubre el desconocimiento en general de aspectos como la habilidad de reconocer las distintas etapas del proceso de redacción. Así como también las estrategias necesarias para cada una de estas fases. También se percibe que no se maneja un listado, con las distintas formas o métodos de estructurar un escrito, basado en el objetivo planteado para este. La relación con las actividades necesarias se ha relegado a los recursos textuales y discursivos, dejando de lado factores incisivos como el emocional. Pero cada momento de la composición es determinante para finalizar el escrito.

Por tal motivo, se presenta con este trabajo la descripción de los factores asociados a cada fase de la escritura académica: la planeación del escrito, la textualización de ideas y la revisión de la primera escritura. Asimismo, se describen las características de los escritos resultantes. Realizar esto permitió visibilizar las herramientas que conocen los alumnos, al exponer cuáles utilizaron en el registro. También las reacciones y estrategias que reconocen haber experimentado durante la realización de los escritos académicos. Por lo expuesto, la pregunta para dirigir la investigación se planteó como sigue:

¿Cuáles son las características de la escritura académica en el bachillerato?

Objetivo General

Describir las características de los métodos, técnicas y estrategias utilizadas para la escritura académica en una escuela preparatoria de la universidad.

Objetivos particulares.

1. Describir los métodos de escritos para la producción académica.
2. Describir las estrategias empleadas en el proceso de escritura.
3. Describir las técnicas textuales y discursivas en sus escritos académicos.
4. Describir las reacciones ante las situaciones de la escritura académica.

Justificación

Para cumplir el propósito de la presente investigación se aporta material académico. A la información compilada acerca de la escritura en una escuela preparatoria se le hizo un análisis estadístico y de contenido los resultados. Esto es importante porque el aprendizaje de los métodos es básico para adquirir el conocimiento que los estudiantes necesitan en los cursos. De igual modo se ha complementado con una exploración de los factores asociados a la redacción como la actitud y correcto seguimiento de las normas gramaticales. De esta forma se espera que el alumno tenga oportunidad de un desarrollo académico integral.

La investigación está justificada debido al desempeño promedio de México en las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Para el 2006 y 2009, los campos relacionados con el español y las ciencias se vieron reducidos. No se logró superar la media de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Los estudiantes mexicanos se han mantenido significativamente por debajo del promedio global a través de los últimos años (OCDE, 2016).

Lo anterior significa que el estudiante mexicano promedio no posee en la actualidad las habilidades mínimas para participar y competir como productores en la sociedad global. Pero esto puede resolverse a través de focalizar los problemas que han sido expuestos por la misma OCDE. Véase la Figura 1, donde se expresa los niveles para apreciar la distancia.

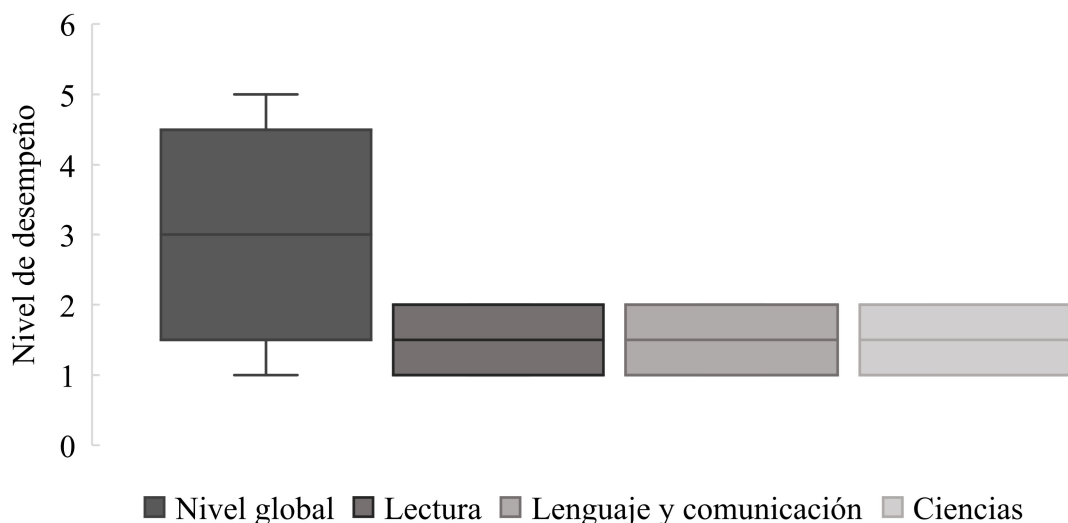


Figura 1. Desempeño mexicano en las áreas relacionadas con la escritura.

Nota: El nivel 1 es el mínimo posible de desempeño y el nivel 5 el máximo, mientras que el nivel 3 representa la media global. Adaptado de: Resultados de PISA, 2015 (OCDE, 2016); PLANEA, 2015 (UADY, 2016b).

En cuanto a la lectura solo se alcanzó el nivel 2. Siendo el nivel 5 el punto en el que se les considera capaces de interpretar datos y construir argumentos críticos aplicando sus conocimientos. A esto se le agrega que la cuarta parte de los estudiantes (24%) manifestó en las encuestas una expectativa para dedicarse a la ciencia y docencia. Áreas profesionales directamente vinculadas con las competencias de lectura y escritura. Además, el desempeño académico tiene influencia en fenómenos como el estatus socioeconómico y otros menos obvios como los flujos migratorios. Así lo aseguró la OCDE (2016), por lo que le ha dado prioridad al desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes mexicanos.

Por otra parte, están los resultados del Programa Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el cual provee información sobre la eficiencia de las condiciones y procedimientos escolares. En el 2015, en materia del “Lenguaje y comunicación” reveló acerca del bachillerato de la UADY un desempeño “insuficiente” para una de sus escuelas y “excelente” en otra. Lo que significa un promedio “bueno” en general (UADY, 2016c).

Los aprendizajes evaluados son clave para el dominio del aprendizaje por el medio escrito, necesario para la competitividad global, además de que facilitan la adquisición y creación de nuevos saberes. Así, son indicadores para las metas del MCC (SEP, 2015). En la enseñanza estos se encuentran en la caracterización de los escritos estudiantiles. A través de los escritos se infiere la habituación en ordenar y analizar en una exploración autónoma. Por tanto, como trabajo en el aula se necesita que el estudiante conozca los tipos de escritos que existen para poder comunicarse. Estas últimas abarcan tanto las estrategias cognitivas y procedimentales como las de control emocional.

En la literatura se han expuesto diversas conceptualizaciones para examinar la escritura (Villalón, 2010) basadas en el momento de redacción. Un patrón en estos estudios es la perspectiva del antes, el durante y el después. El modelo lo observa como un proceso lineal, definido por etapas: de planificación, textualización y revisión (Cassany, 2009). El escrito, como una representación de las habilidades académicas dominadas, está sustentado en la eficacia perceptiva; así que hay correlación entre percibir la fase del proceso escrito con el cumplimiento de su función. Esto significa que la certeza del escritor sobre en qué etapa se ubica determina la calidad del escrito. Por tanto, comprender el proceso de escritura mejora el rendimiento escolar. Se describen en la Tabla 3 la implicación de estas fases.

Tabla 4.

Capacidades que se desarrollan en cada etapa de la redacción

Habilidad	Competencia	Actividades
Reunir información	Comprensión	Escuchar a especialistas, observar casos profesionales o leer acerca de un tema para hacer notas y preparar un plan y esquema de lo que será el escrito.
Procesar la información	Reflexión crítica	Hacer una selección desde diversas fuentes para hacer la comparación y poder contrastar la información que ha sido seleccionada. Ordenarla, resumirla, realizar inferencias en general, escribir síntesis de los distintos temas, hacer las tablas o figuras para presentarla.
Producir información nueva	Creación	Expresar una opinión a partir de los hallazgos logrados y la reflexión que, aunque es producida desde las voces de otros, resulta en una opinión original.

Adaptado de: "Academic literacy: test your competence" (Escritura académica: prueba tu competencia), Weideman, A., 2016, iii-vii. Geronimo.

Weideman (2016) coincide en afirmar que la escritura académica es la forma en que los estudiantes demuestran sus habilidades adquiridas en el proceso educativo. Igualmente analizó su eficacia por medio de diversos tipos de escritos. Su conclusión tras observar la construcción de estos, fue que el verificar la articulación técnica es más útil que la división por habilidades. Es decir, examinar el aprendizaje por medio de las tres etapas citadas: la recopilación por medio de actividades diversas, el análisis de la información recopilada con métodos distintos (los géneros discursivos) y crear conocimiento nuevo a partir de ello.

Entonces, además de esta competencia *lingüística*, se desarrolla una competencia *pragmática*. Una consiste en el conocimiento de las normas de expresión escrita y la otra en la tipología de los escritos, respectivamente (Tolchinsky, 2014). Según estos autores, hay dos usos que consisten en los modos de manejar la información. La primera es propiamente la escritura que sirve para cumplir las asignaciones en la escuela y la segunda, emergente de la primera, es el proceso reflexivo que permite desarrollarse de forma integral. Significa la obtención y desarrollo de un pensamiento crítico, mencionado por Nesi (2008) como factor clave para la escritura competente, y advertido como necesario por la OCDE (2016).

También están aquellos escritos que sirven como apoyo para los eventos escolares: cátedras, debates, exposiciones e inclusive charlas informales y otras actividades. Algunos autores incluyen los escritos destinados a la discusión *en línea* (Carrasco, et al., 2013). La presentación de las ideas en un escenario preparado para ello, se determina por el método necesario. Entre las habilidades se encuentran las relacionadas directamente con el proceso: recopilar la información, escribir reflexiones y presentar conclusiones.

El problema en la implementación ha surgido por la carencia de un denominador común para la asignación y revisión (De Castro, et al., 2014), el cual parte del diseño del proceso escrito, por eso se hace imprescindible que los docentes examinen los registros estadísticos, además de lo descrito en el programa (UADY, 2013).

Por tanto, complementar la observación de los profesores de la escritura en el aula por medio de un análisis estadístico permite detectar atributos fuera de la labor docente; y hace posible gestionar en mutuo acuerdo con las investigaciones las actividades necesarias. Las estadísticas en el uso de la escritura académica son necesarias en la enseñanza para generar situaciones de aprendizaje. Desarrollar estas actividades escolares trata en general

de construir escenarios donde los alumnos usen los recursos que sirven para la asimilación de las experiencias. De esta forma practican las habilidades comunicativas que resultan en un conjunto de características acertadas para los escritos. Competencias que son parte del perfil de egreso del bachillerato.

Se aporta por consiguiente material para realizar el diseño de las actividades, lo que resulta en un punto de partida al describir las características de la escritura académica en el bachillerato. Se identificaron áreas de mejora y se explican con base en la teoría revisada recomendaciones para superarlas. También, con esto y las debidas mediciones, se planta un antecedente sobre los problemas de escritura locales y cómo se solucionan. Lo anterior es válido para los profesores interesados que quieran mejorar las actividades en clase. De la misma forma pueden aportar al programa educativo y la gestión escolar. Asimismo, es útil para los alumnos enfocados en el desarrollo de su escritura, aprendizaje y desempeño. Con este fin, también se describen los errores y reacciones negativas en el alumnado para evitar las reproducciones y registrar datos para estudios posteriores.

En primer lugar, se ha hecho una descripción de la producción que los estudiantes elaboran en la escuela. Asimismo, esto vale para otros campos, pues de esto se infiere que conocen los tipos textuales por haberlos realizado al menos una vez en algún momento de su desarrollo. Sin embargo, también se ha medido la frecuencia con la que han percibido haberlo realizado, esto denota la familiaridad que tienen con la tipología.

Seguidamente, el cuerpo del trabajo aborda las estrategias que afirman utilizar en el proceso mismo de redacción. Como la teoría lo indica, se han dividido en tres etapas cada una con su conjunto de estrategias correspondiente. Esta parte de los resultados muestra el dominio que consideran tener con una escala facilitada. Así como a qué fase le prestan más atención, por tanto, que consideran de mayor importancia. Esto se ha consultado dentro de la literatura revisada para hacer también las recomendaciones pertinentes.

Para atender la complejidad, se incluye en un tercer apartado una medida del grado de actitud general de los estudiantes hacia las actividades asociadas a la escritura. Se detalla más adelante con una lista de reacciones positivas y negativas más comunes. Siendo parte de la atención en las mejoras de la enseñanza que se enfocan en el proceso de redacción.

Como una última aportación de la investigación, se hizo un análisis de contenido de un fragmento de escritura hecho por los estudiantes. Se recolectó bajo la supervisión de los profesores que de manera voluntaria apoyaron el proyecto. Los resultados han servido para apreciar la estructura con la que compusieron su escrito, los recursos textuales, así como los discursivos que utilizaron y por ende conocen y aplican. El manejo de estos recursos es lo que se ha definido como la técnica, ya sea esta perteneciente al campo gramatical o para la construcción del discurso. Las fuentes para revisar esto han sido sobre todo provenientes de la literatura para la formación periodística y científica. No obstante, muchos autores han adaptado su aplicación a grados de enseñanza media y se espera seguir avanzando en esto.

En el capítulo de discusión se contrastan los hallazgos específicos con literatura de los últimos años. Un cuerpo teórico desde el marco de referencia con el que se explican las convenciones de la teoría para la escritura y los avances más recientes. Se explican también las implicaciones y se hacen recomendaciones basadas en las investigaciones previas. Por último, las características que la estadística reveló llevaron a conclusiones para una rápida mejora en el desempeño de la escritura si se atienden unas pocas áreas de oportunidad.

Capítulo 2.

Marco de referencia

Significado, tipos y características de la escritura académica

Los estudios fenomenológicos (Aguirre-García, Jaramillo-Echeverri, 2012) definen a la escritura académica como una pedagogía que sirve para apropiarse del conocimiento de vivencias y lecturas a través de la redacción. Por esta función se vincula el estilo académico con el paradigma técnico-científico y diferencia de la considerada ordinaria o literaria.

Más específicamente, para distinguir la escritura académica de las otras maneras, Nesi (2008) los define como: los escritos producidos por los estudiantes con los programas educativos, generalmente para demostrar el aprendizaje obtenido en los cursos, en vez de presentar los resultados para una discusión científica. Entonces esta escritura se estudia con la gramática, dialéctica y retórica que son aceptadas por las comunidades académicas. De esta manera se ha vuelto el ejercicio central para la formación en el bachillerato por ser un efectivo recurso que resuelve las necesidades pedagógicas de este nivel.

Por esta razón en las preparatorias es usual elaborar diversos escritos con el uso de distintas fuentes bibliográficas facilitadas por el profesorado. Estas diferencias dadas en la asignación de tareas de cada curso y nivel escolar proveen posibilidades para explorar los diferentes conocimientos. Con base en este concepto se definió a los tipos como: las formas retóricas que dan respuesta a situaciones con un propósito comunitario y ayudan a asimilar la experiencia por escrito. En la escuela este propósito es la formación del estudiante.

La escritura académica es empleada en el bachillerato como una herramienta para la formación de los estudiantes. Debido a este ejercicio se desarrollan habilidades y adquieren conocimientos mediante cumplir con los escritos que son asignados. Ya que para dominar la escritura es indispensable además de una comprensión lectora suficiente, reproducir el conocimiento con diversos tipos de trabajos académicos. Los más habituales son el ensayo, la síntesis y la reseña crítica, por citar unos ejemplos (Ortiz, 2015).

En cuanto a la revisión de esta terminología, en algunos casos el término anglosajón es distinto para identificar el escrito, sin embargo, las técnicas y características son iguales. Un ejemplo es la traducción de “estudio de caso”. En México este hace referencia a un tipo de escrito científico, mientras que “reporte o control” es la palabra para este mismo escrito.

Aparte de la confusión en las nominaciones hay sinónimos. Un ejemplo es bitácora y diario de aprendizaje o reflexivo. Teniendo esto en cuenta, en el presente marco de referencia se respetan los nombres que han usado los autores en sus respectivos textos.

Por motivos prácticos, Moradiellos (2003) divide las ciencias en estudios históricos y naturales identificando para unos y otros el uso de un lenguaje específico. Las sociales y de la conducta corresponde el primer tipo; por lo que se espera de los trabajos académicos respectivos una serie de técnicas y métodos relativos. Empero, si se toma como referencia una clasificación más actual (Fonseca, y Bressi, 2009), se observa que se están definiendo con normas universales. Asimismo, la categorización de la producción académica que se ha consultado se basa en el uso y significación habitual en las escuelas universitarias.

Las características de esta tipología fueron categorizadas por las especialistas en la escritura científica Nesi y Gardner (2015). Con esta categorización se puede distinguir entre los distintos escritos académicos que se producen en las universidades. De esta manera se diferencia la escritura que es utilizada para la asimilación durante el bachillerato de aquella para compilar información y analizarla de un proceso científico. La diferencia reside en que para el último método se parte de ejercicios reflexivos más complejos y no solo aplicar las técnicas para reproducir las lecturas asociadas (Gardner, 2015). Se ha dimensionado así a la escritura académica partiendo de la experiencia de aprendizaje.

Las autoras dividen entonces por la función pedagógica, en dos grandes rubros: los *estructurantes*, que sirven para asimilar los contenidos teóricos, y los *críticos*, definidos por su función de comprender en profundidad los problemas. Además, siguiendo la idea sobre innovación de Tolchinsky (2014), se le agrega una categoría más: los *creativos*, respectiva a todas las variantes del guion, cuyo uso es aportar la experiencia necesaria para dominar la tecnología asociada.

Entonces, la eficacia del método depende si el escritor logra cumplir con su función de aprendizaje, del cumplimiento de las reglas que determinan el tipo de escrito. El primer tipo, *estructurante*, mejor entendido como de estudio, consiste en la habilidad de organizar las ideas por escrito. El segundo caso es argumentativo, relativo a la capacidad del escritor para convencer; plantear una opinión original, hace al escrito *crítico*. Tolchinsky (2014), al estudiar el uso de nuevas tecnologías que se aplican a la formación lectoescritora, describió

como escritos *creativos* aquellos que sirven para presentar contenidos por medios digitales o innovadores. Por ejemplo: audiovisuales, teatrales, de tipo experimental y otros que son abarcados con el término de “guiones diversos” y que se salen del uso habitual.

Capomagi (2013) realizó una comparación tipológica en una escuela para delimitar esta diversidad de metodologías que existe en las cátedras universitarias. Descubrió que estas son improvisadas por los profesores, por lo que propuso especificar estilos para los programas educativos y así el estudiante construya un pensamiento acorde a su profesión. Para ello se necesita que la escritura cumpla con ser reflexiva, con la cual el estudiante pueda realizar los ajustes necesarios a su formación. Sin embargo, también descubrió que los profesores, a falta de métodos, no suelen diversificar las actividades de escritura.

El examen parcial es en la gran mayoría de los casos es un cuestionario por escrito. Las pocas ocasiones en que se prestó atención adecuada a la argumentación fue por medio de leer y opinar el contenido de las clases, sin alcance real al procedimiento escrito. A esto se le agrega que los profesores y administradores entrevistados estuvieron de acuerdo en la necesidad de desarrollar la capacidad para argumentar. Esta se ha visto imprescindible para la vida universitaria y profesional, tanto oralmente como por escrito. La dificultad estriba en que la percepción de calidad varía entre las distintas disciplinas, debido a la variedad de las significancias, lo que hace imposible sustentarse en las mismas convenciones.

En concordancia, Elton (2015) observó que existen composiciones distintas para las resoluciones a presentar. Al abordar la enseñanza halló una improvisación por parte de los profesores en los distintos grados y disciplinas, lo que atribuyó a la falta de relación con los especialistas. Por ejemplo, el ensayo es común en todas las disciplinas teóricas, pero poseen un significado distinto en todas estas. Concluyó que el conocimiento implícito que se exige no es perceptible solo por medio del diálogo, sino que se necesita la experimentación.

Al percatarse de que cada tipo textual cumple con una función pedagógica distinta, concluyó que deben implementarse actividades de escritura basadas en necesidades de los estudiantes. Por ello hizo énfasis en conocer los tres elementos que conforman la escritura académica: la *estructura* textual y argumentativa, las *habilidades cognitivas* (las técnicas) y el *método* determinado por la función. También explicó que para ello los escritos deben ser

usados más allá de demostrar lo aprendido. Los profesores deben anunciar sus expectativas acerca de lo que esperan de una escritura y no darla por sobreentendido.

Hernández, y Castelló (2014), lograron adicionar que las creencias del autor sobre la redacción determinan tanto la efectividad del escrito como el método a usar. En un análisis de percepción de los alumnos acerca de las habilidades que se adquieren al escribir, se vio que sólo es posible con un pensamiento crítico y creativo. Se llegó a esta conclusión por los recursos textuales dominados por los estudiantes y las formas que usaron para articularlos. Las etapas fueron reunir la información, comprender ésta atendiendo a un criterio y hacer una aportación presentada con el formato adecuado (identificar, transformar e innovar).

Para estos análisis también se divide a la escritura entre elaboración y presentación. Se examina el poseer un conocimiento pleno del proceso para crear el escrito y la habilidad de estructurar el producto final (Hernández, y Castelló, 2014). Esto significa que el objeto construido es independiente de su autor una vez terminado, donde el discurso pasa a formar parte de la percepción del lector. Debido a esto el autor debe conocer las convenciones del público objetivo. Conocer el impacto de la presentación del escrito requiere comprender la estructura del lenguaje, cuya diversidad de propósitos se refleja en los distintos métodos de presentarlo (Brown, y Marshall, 2012).

Hernández (2015) por su parte, revisó comentarios hechos por los profesores en los escritos elaborados por sus alumnos. A partir de ello comprobó que el error estudiantil más común fue la falta de reconocimiento de la función tipológica. Carrasco, et al., (2013) ha expuesto también esta idea al ratificar al ensayo como el método de escritura más utilizado. Hizo un análisis del uso de los escritos en la universidad y cuáles fueron los logros. Este reveló cómo escribir permite desarrollar habilidades específicas según el tipo de escrito. Además, confirmó que un mayor conocimiento acerca del proceso de redacción permite una mejor comprensión de lectura, por el hecho de organizar las fuentes.

Por lo anterior, el alumno debe dominar el tipo de discurso por medio de manejar los formatos más adecuados. El uso dado al método de escritura depende de la conciencia que se tenga del proceso, así como en qué etapa se está al escribir y su objetivo planteado. Es decir, de poseer la *conciencia del escritor* (Villalón, 2010). Por medio de esta cognición la redacción mejora. A saber, según asegura esta autora, el proceso de redacción se divide

en dos etapas: la elaboración propiamente del contenido y el diseño de la presentación. En el bachillerato, de acuerdo con su propósito, estas son: el ejercicio de escritura que sirve para el aprendizaje, y la presentación del escrito con el cual los profesores verifican los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno. La examinación de estos escritos durante su investigación corroboró que la calidad depende de la conceptualización que el autor tenga acerca de las intenciones para escribir. En otras palabras, el reconocimiento de la etapa de redacción donde se encuentra y su función. A este descubrimiento agregó que con una mayor certeza mayor es el resultado

Queda en la conciencia del autor responder a la función para la que escribe, así debe determinar los escenarios a describir y las situaciones a resolver. Depende entonces de estas habilidades cognitivas ejercer un lenguaje adecuado y valorar un sentido adecuado para el escrito, o sea, cumplir con su función metodológica (Firacative-Ruiz, 2014).

Para entender la relación existe el experimento por Brown y Marshall (2012). Con este se reveló una pericia en desarrollar un vocabulario y comprensión de lectura mayores en un grupo, al exigirle cambios en la elaboración y la presentación del texto. El ejercicio consistió en consultar diversas fuentes de información y presentar una conclusión personal de lo revisado. La estrategia definida para lograrlo fue enfocarse en los recursos necesarios para los tipos de escritos que se asignan en la enseñanza, pues un conocimiento y dominio técnico son necesarios para elaborar la estructura textual y discursiva.

Miras, Solé y Castells (como se citó en Carrasco, et al., 2013), examinaron trabajos de escritura del bachillerato. Se percataron que los mejores trabajos fueron aquellos escritos por quienes estaban conscientes del carácter complejo del proceso. Los alumnos obtuvieron una mayor comprensión de lectura al seguir objetivos, mapas conceptuales y tuvieron una mejor supervisión de la redacción. Al utilizar las estrategias adecuadas para elaborarlos, en consecuencia, lograron conclusiones más adecuadas.

El uso de los recursos pragmáticos entonces, además de los gramaticales, consiste en dilucidar las necesidades para escribir en la escuela y otorgarle los ejercicios conforme a su sentido. En otras palabras, la intencionalidad para los escritos y referentes de aplicación determinan las habilidades para los futuros oficios. Para un mejor entendimiento, con base en lo anterior se ilustra en la Tabla 5 las categorías hechas de acuerdo con lo planteado.

Tabla 5.

Capacidades para la escritura académica en el bachillerato

Capacidad	Redacción	Presentación
Conciencia	Conoce el proceso	Tiene en mente el objetivo
Habilidad	Domina las técnicas	Cumple con la función particular
Competencia	Lingüística: aplica las normas	Pragmática: elige la mejor forma

Elaboración propia.

Se le ha atribuido a la lingüística a ejecutar eficazmente las técnicas y estrategias en la etapa correcta. La competencia pragmática corresponde a las habilidades no lingüísticas, como la elección del mejor medio, el momento y escenario más oportunos. Para la escritura académica entiéndase saber cuál es el escrito adecuado para cada objetivo de aprendizaje en particular y conocer la forma o estructura de presentación.

En resumen, además de los recursos lingüísticos útiles para construir el discurso y la estructura de la que depende, existen las presentaciones adecuadas. Estas son indicadores para observar el dominio que tienen los escritores para manejar la complejidad del proceso: La forma define el objetivo de la estructura conformada. Los enunciados son organizados por conectores, referenciales y señaladores. Los signos de puntuación y ortográficos son los articuladores de los argumentos, además, según las palabras elegidas se identifica el tema de un campo específico.

Otros estudios también abarcan las relaciones de los escritores con sus actividades. Los juicios personales influyen en las capacidades de organización y su conducta, se ha descubierto los alumnos se conducen de formas diferentes según su percepción. Ya que el factor cognitivo modifica el aprendizaje esta depende de su autorregulación, es decir, de las acciones y los sentimientos que emergen con las actividades que realizan. La percepción de los estudiantes acerca de lo que escriben es posible en el ambiente es el adecuado, lo que se traduce en un pensamiento crítico y creativo: el manejo de las estrategias que importan para cumplir con los objetivos y autoevaluarse.

Tabla 6.

Pensamientos para la escritura académica en el bachillerato.

Pensamiento	Indicadores	Proceso
Crítico	Aplica las estrategias	Redacción
Creativo	Cumple los objetivos	Presentación

Elaboración propia.

De esta forma en la escuela adquieren el carácter necesario para ejercer la escritura académica. Por tanto, en este ambiente escolar deben asegurarse las posibilidades para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas del pensamiento. Aplicar las tareas adecuadas para realizar actividades están orientadas a desarrollar la comprensión de lectura, escritura académica y habilidades interactivas: de qué se habla, cuándo y con quién. La gramática se ocuparía de las normas lingüísticas, mientras que la retórica al debate y la dialéctica a la enseñanza. La pragmática refiere al modelo, es decir, al cómo.

Para llevarlo a cabo, en la teoría revisada se propone materiales como el uso de lecturas complementarias al programa y un escenario para expresar opiniones personales. Para la redacción en sí competen las disciplinas estructuralistas como la ortografía y la sintáctica. También el uso de materiales didácticos *auténticos*, refiriendo a que no estén controlados o modificados por el profesor sino facilitados y acordes al programa.

También se debe tomar en cuenta que, con base en la escritura para algunos tipos como los apuntes, se omite la fuente sino tan solo se presta atención a las características y reglas. Ya sea que se escuche al profesor o sea por medio de las lecturas, las estrategias de redacción son las mismas: sintetizar, señalar, etcétera. Las técnicas para la textualidad y discursividad de igual manera son posible de ser compartidas. En especial si se considera la homogeneidad de la preparatoria, característica competitiva de este nivel.

Factores asociados a la escritura académica

Por lo visto, la redacción es el proceso para formar el escrito y la argumentación es la articulación de los fundamentos que construyen el discurso. La textualidad consiste en organizar una estructura para el contenido que se pretende comunicar y la discursividad en la forma de articular los argumentos para dar coherencia a la opinión. Estos son la serie de enunciados que muestran la capacidad del individuo para convencer y los recursos para el texto son los signos como palabras y de puntuación que los componen. El escrito construye a partir de estos recursos y su estructuración las convenciones sociales de la metodología, es decir, el tipo de texto (Firacative-Ruiz, 2014). Para esta investigación se ha delimitado a la escritura como ejercicio argumentativo y su técnica de textualización.

Así que aprender por medio escrito exige ambas competencias. Las cuales dependen de las condiciones y convenciones del nivel escolar (Rincón y Gil, 2010). Para la escuela

preparatoria implica en primera instancia poseer una lógica para articular la argumentación, así como conocer la reglamentación correspondiente al tipo de escrito elegido. Más que dar explicación a un fenómeno a partir de los datos recabados, se trata de aprender a manejar la información durante los diferentes momentos de la redacción. La cual está determinada por cada uno de los factores que se describen a continuación en categorías.

Producción académica.

En cuanto a los diversos tipos de escritos que existen, el programa educativo de la escuela preparatoria toma en cuenta aprender las convenciones de un lenguaje apropiado. Con este fin se fomenta conocer los soportes tecnológicos, así como distintos géneros de publicación, las pautas de revisión editoriales además de la docente y la presentación oral. El programa señala que son las actividades que preparan las bases teóricas para formar una comunicación que servirá en su trayectoria universitaria y profesional (UADY, 2015).

Hernández-Navarro, y Castelló (2014), afirmaron que escribir además de permitir externar los conocimientos del escritor refleja la cognición. Los géneros narrativos inciden en la identidad de quien escribe al participar de las actividades sociales relacionadas, por ejemplo, por lo que se potencializan habilidades útiles para la vida social. Específicamente, entre los distintos géneros textuales que comparten este beneficio categoriza cinco grandes familias divididas de acuerdo con el propósito del tipo elegido: como una ayuda para la comprensión, desarrollar el pensamiento crítico, promover la investigación, desarrollar la profesionalidad y fomentar la expresión escrita (p. 63).

Entonces durante las actividades de escritura los estudiantes forman una cognición, que bien puede ser identificado a través de los tipos empleados. Estos se han definido en la categorización hecha por Nesi, y Gardner (2015): las formas en un escrito que, más allá de las técnicas de escritura, son un formato para presentarse a revisión (p.1). Gardner (2015) explicaría con una relación los trece tipos de escritos universitarios clasificados en la citada investigación, estos fueron divididos en varias familias según el propósito de elaboración:

1. Ponerse al día (explicación y ejercicio). Ordenan el conocimiento para detallarlo y comprenderlo, ya sea como una breve descripción de sus partes o una serie de preguntas cortas respectivamente.

2. Razonamiento independiente (la crítica y el ensayo). Son escritos relativamente breves para evaluar y argumentar. El primero, también conocido como la reseña, hace una evaluación de un objeto en concreto. El segundo tipo es el ensayo, y es temático, en este se exponen una serie de ideas de forma coherente.
3. Métodos de una investigación (encuesta de literatura, recuento metodológico y reporte de investigación). La primera demuestra el nivel de familiaridad con un tema, la segunda describe la metodología usada y la última incluye la revisión y discusión de la literatura.
4. Preparación para la práctica profesional (caso práctico, la especificación de un diseño, pregunta problema, y propuesta). En el caso se describe una situación a la que se le hacen recomendaciones. En el diseño se describen los componentes para fabricar o dar aplicación a un objetivo particular de desarrollo. Hacer una pregunta sirve para incluir argumentos relevantes o las posibles soluciones a un problema estudiado. Finalmente, con la propuesta se expone un plan detallado y fundamentado para demostrar capacidad para actuaciones futuras.
5. Escribir sobre sí mismo y otros. (escrito empático y recuento narrativo). Las dos últimas categorías tratan a un público no especializado. Una carta o una opinión acerca de algún tema importante para quien escribe y su lector son ejemplos del primer tipo. Por otro lado, el recuento narrativo es un recurso literario donde se explica un tema complejo por medio de un relato ficticio.

Como se observa, de entre las cinco familias no todas concuerdan en su propósito el ser un aprendizaje por medio escrito, sino en la construcción de trabajos académicos más complejos. Por tanto, una subcategorización es necesaria para los géneros del bachillerato. Entre estos definen Fonseca, y Bressi (2009): ensayo, reseña, monografía, reseña crítica, el artículo y la síntesis temática como textos *críticos*. En la otra categoría incluyen: encuesta, reporte, estudio de caso, columna, cuestionario y resumen. Estos últimos sirven como la evidencia de comprensión de las lecturas y son utilizados como ejercicios *estructurantes*. También están aquellos cuya función es apoyar las presentaciones que no serán por medio escrito, sino el debate o un medio audiovisual. Estos escritos sirven para su preparación y han sido definidos como *creativos* por algunos autores (Tolchinsky, 2014). Prácticamente

estos guiones tratan de guiar un tema por medios distintos. Por lo esta definición se creó para proponer que los alumnos, más allá de hacer una demostración, deben ser guiados en distintos temas y lenguajes académicos.

Las cualidades así formadas en los alumnos son la cultura con la cual se dispone el conocimiento escrito (Rincón, y Gil, 2010). Hernández-Navarro (2014) coincide al analizar la distribución de este en tipos textuales utilizados. Los más frecuentes y característicos son los ejercicios estructurantes ya que son utilizados para asimilar la información. El ensayo es el principal formador del pensamiento crítico y los identitarios, que apoyan la articulación de las relaciones sociales, los monográficos. Siguiendo el modelo elegido, se han dividido las tres categorías en la Tabla 6. Las columnas muestran los géneros textuales o discursivos.

Tabla 7.

Tipos de textos y géneros discursivos en el bachillerato

Críticos	Estructurantes	Creativos
Ensayo	Comentario	Guiones diversos
Reseña	Estudio de caso	
Monografía	Cuestionario	
Columna	Resumen	
Diario de aprendizaje	Apuntes	

Adaptado de “Genre families of university student writing”, de Gardner, S., 2015, Universidad de Birmingham. Nota: los términos han sido traducidos al español mexicano.

Entonces los textos son críticos cuando proponen transformaciones, estructurantes cuando sirven para asimilar los contenidos de las asignaturas y creativos para presentar los temas de forma distinta a la escrita. Este último tipo se dirige a públicos no especializados, así, tiene una función de socialización para el que se escriben los preparativos.

En efecto, el uso de ensayos fue consistente con Brown, y Marshall (2012). En esto han demostrado que los alumnos pueden aprender rápidamente los protocolos de redacción comparando diseños de enseñanza estructurales con otros más extensos en la duración. El grupo control dominó el estilo escritural con solo una breve intervención equivalente a dos horas de una instrucción enfocada a la estructura textual. El procedimiento consistió en la implementación de las estrategias escriturales, explicadas con una breve introducción a las características del ensayo académico; lo que tuvo un efecto estadístico significativo y un puntaje positivo en el desempeño medido por temáticas: la *autoridad citada*, el manejo de

recursos textuales, la articulación de los argumentos como *contenido*; *estilo*, la gramática y su cohesión, así como formalidad y originalidad del *discurso* (pp.660-661).

Para investigar al respecto hicieron un análisis de las características y la estructura retórica de 304 ensayos elaborados por alumnos universitarios. Al indagar han encontrado la relación que tiene la calidad de ciertos aspectos del escrito con el programa educativo. La efectividad está determinada por el aprendizaje de las habilidades necesarias y específicas para cada momento de ejecución. Los puntajes de la prueba de rendimiento mostraron una influencia directa con el rendimiento anterior, en otras palabras, con una mayor conciencia de las características de redacción hubo mayor desempeño.

Los tipos de escritos estructurantes por otro lado, se conforman principalmente por notas o respuestas hechas para cumplir con lo asignado por los profesores. Por este medio se busca calificar aquellas habilidades y conocimientos adquiridos por los alumnos, por lo que se basa en memorizar y explicar la información recabada. Es observable que derivado de este hecho sólo se tienen alcance al producto final que apoyan, por lo que la manera de escribir los apuntes queda fuera del alcance de los principales revisores.

La calificación de la producción académica se ha sostenido entonces, en revisar el escrito académico acabado y no el proceso de formación. En cuanto a los guiones, también suele revisarse la presentación final, no el proceso de la preparación, y en muchos casos al escrito tampoco. Por consiguiente, se aborda con detalle los escritos académicos con base en que forman parte del ejercicio de aprendizaje, para identificarlos y trabajar con ellos.

Los apuntes.

Se trata en general de escribir notas de todo el contenido informativo al que se le haya prestado atención. Según Moradiellos (2003) se identifican como los datos, fechas, esquemas argumentativos, interpretaciones, citas textuales o cualquier nota que sirva para sintetizar la información. Así se podrá consultar en un futuro sin acudir a la fuente original. Según este autor, si están bien elaborados, harán el escrito a diseñar más operativo. Está en su objetivo, más que el estudio inmediato, manejar la información de las fuentes originales o transcribirlas en otro tipo académico más efectivamente.

Se considera entonces la función de los apuntes volver más sencillo la elaboración de otros escritos académicos relacionados al tema apuntado. La realización depende de su

fácil manejo y a ello se deben las razones para su escritura, y por extensión, su archivo y mantenimiento. También entra cualquier trazo en lecturas previas y señalizaciones como subrayados, *postits* y marcadores que puedan llevar al estudiante a facilitar la búsqueda del dato requerido (Cassany, 2009).

La clase teórica. Debido a lo explicado anteriormente, es útil delimitar una cátedra, o una charla, orientación, consulta, conferencia y otros tipos de intervención oral por parte de un especialista en un tema. La universidad se fundamenta en una enseñanza basada en tres actividades: la lectura, el comentario y la discusión. Esta mecánica consta de dos partes que se complementan entre sí que son: la clase teórica o magistral y la práctica, en síntesis, la cátedra. Mediante esta el profesor va enseñando al alumno durante el curso escolar. De esta manera la dinámica se resume en la explicación del profesor por un lado y por el otro las preguntas y las anotaciones por parte del alumno.

También explica Moradiellos (2003), la clase es donde el profesor entra en contacto con el alumno en el ámbito escolar para exponerle los temas contenidos en el curso. Dentro de un programa y una bibliografía, este servirá asimismo como una guía para el estudiante y así apuntar las explicaciones del profesor. La clase teórica es una introducción, más que nada, para contextualizar los temas que se tratan. Por ello consta de esquemas y descripción de los fenómenos, la presentación de un análisis, la aproximación a un asunto polémico y material que introduzca al alumno al estudio. En todo caso siempre precederá al debate o seminario de la clase práctica.

Clase práctica. Esta clase consiste como se dijo, en la discusión. El seminario, las exposiciones y la escritura son las actividades que constituyen la dinámica del debate. Son por definición las participaciones que estimulan el pensamiento, diálogo y reflexión de los alumnos. Durante esta fase de la asignatura el profesor puede responder preguntas, marcar las pautas y los procedimientos de la redacción y los gráficos, así como orientar la consulta bibliográfica. En este proceso se encuentra la oportunidad de verificar el avance escritural, el grado de comprensión general, la capacidad de análisis, síntesis y evaluación crítica. Así también cabe el planteamiento para lo que sería el trabajo final del estudiante en el curso.

El estudio individual. La dinámica de las clases comunitarias se complementa con el estudio individual. La labor del profesor consiste en planificar actividades que conducen al

alumno en dominar las habilidades y los conocimientos que incorpora a su bagaje mediante el trabajo personal. El ejercicio personal del alumno consiste en hacer las lecturas indicadas en el programa, las cuales debe asimilar por medio de la reflexión de los saberes impartidos y técnicas ensayadas. De esta manera, el estudio es el entrenamiento guiado por el docente y que prepara en las destrezas necesarias al alumno. Estas deben ser demostradas hacia la finalización del curso, o a través de los escritos académicos (Nesi, 2008).

Ensayo.

Un escrito académico crítico frecuentemente usado como examen final es el ensayo. De hecho, este demuestra las destrezas aprendidas en el trayecto por lo que es llamado de modo genérico “trabajo de curso” por varios autores. Cuenta en sí mismo con varios tipos, el correspondiente a la teoría revisada se le conoce como académico. Su función, como se mencionó, es demostrar el conocimiento y habilidades adquiridas hacia el final del curso.

Es un trabajo escrito que debe llevar una serie de argumentos planteados para llegar a una conclusión proveniente del estudio individual. Suele sustituir o ser un complemento del cuestionario de igual manera, ya que ambos se usan en el ámbito como prueba final. La razón, según Moradiellos (2003, p. 90), es porque permite la medición cuantitativa a la vez que la ponderación cualitativa de los resultados del aprendizaje. Esto es debido a que este tipo en especial cuenta con una diversidad de habilidades para elaborarse, así como maneja distintas fuentes de información, generales o específicas, haciéndolo flexible.

Cuestionario.

El cuestionario en el nivel del bachillerato se diferencia de aquel preparado para una investigación. El objetivo del cuestionario académico es probar por un medio confiable, a la vista del profesor, conocimientos y habilidades que debieron ser adquiridas por el alumno en el curso escolar. No obstante, comparte con los otros cuestionarios que el creador debe ser un experto en el tema a responder, para lograr elaborarlo con las preguntas adecuadas, así como preparar la forma de revisarlo.

El cuestionario académico no tiene la flexibilidad del diseñado para el contexto de una investigación que tiene una variedad de temas para indagar (Galindo, et al., 2002). El cuestionario que se aplica como examen debe abarcar y captar exclusivamente los temas del curso escolar. Además, en la mayoría de las ocasiones, por practicidad, es por escrito. A

diferencia del cuestionario científico que puede darse como entrevista. Así entra a ser parte de la escritura académica y puede ser distinguido por ser limitado y específico.

Comentario.

En algunos casos para los trabajos académicos se le pide al estudiante escribir más allá de responder memorísticamente. Las opiniones son indispensables en los cursos para revisar el análisis y la comprensión de los fenómenos históricos, es decir, cualquier evento dispuesto a la interpretación. En el área académica este evento está bajo la orientación del profesor, pero se espera que el alumno tenga un aprendizaje activo por medio de escribir un comentario. Por tanto, en ningún caso debe ser repetitivo. A veces construye escritos más complejos como el ensayo o acompaña las réplicas del cuestionario, así convierte al escrito de una actividad que reproduce la información proporcionada para estudiar en un ejercicio hermenéutico. Este introduce al alumno a hacer inferencias personales, a partir de ordenar la información reproducida.

Elaborar una paráfrasis del texto leído sería una labor de apunte, pero el comentario escrito es una interpretación personal con una relación directa con el tema estudiado. Más allá de la narración de un evento, debe contar con una contextualización histórica del que emerja al menos una conclusión. Además de la lectura general se profundiza en el tema, en síntesis, diferencia al comentario de una anotación regular la contextualización de la obra o del autor estudiados (Modariellos, 2003). Para tener claro este proceso escrito, esta lectura se dimensiona en dos, ambas útiles en el campo escolar.

Lectura rápida. La lectura usual es la rápida pues se trata de una búsqueda. Sirve para tener una idea general del texto y así poder hacer apuntes o una composición básica. Sea sobre un concepto específico o bien, trazar un mapa mental para guiarse, sirve en la gestación de una lectura a mayor profundidad (p. 130).

Lectura comprensiva. A diferencia de la primera lectura, la comprensiva es pausada y debe permitir una serie de reflexiones a partir de lo leído. Debe considerar los alcances de las ideas presentes en el texto, buscar definiciones de los términos importantes y reflexionar el sentido del texto. De igual manera a partir de este ejercicio se identifican razonamientos como los argumentos del autor en contexto. Esto también es válido en cuanto a las figuras y las tablas. Se espera más que una descripción, la explicación en contexto de estas (p. 131).

Resumen.

Existe un tipo de lectura más que da como resultado un resumen. Es lenta y a la vez superficial, pues no requiere del análisis extensivo del comentario, pero tampoco es ágil y ligero como el tomar apuntes. La función de esta lectura, es aumentar el conocimiento de un tema en particular. Su manejo en el aprendizaje consiste en clarificar los conjuntos de opiniones y juicios sobre un tema. Mayormente es un esbozo provisional para lo que será la lectura o escrito en su totalidad. Así funciona de tal manera como un planteamiento inicial (pp. 171-172) que sintetiza los puntos principales de un texto o un fragmento por medio de un escrito breve (Galindo, et al., 2002). Sirve para anunciarlo, pero también para asimilarlo.

Reseña.

Otro tipo de comentario, más estructurado, es la reseña. Por las habilidades que se necesitan para escribirlo se entiende como otro tipo académico. Tiene como objetivo dar noticia de una obra o personaje cuya importancia incube al lector. Por lo que se trata de un conocimiento sobre algo, que ha pasado por la examinación de un experto en la materia.

En este escrito se procede a dar el nombre de la obra o autor a estudiar, y enseguida el del examinador. Esto es para señalar quien da la calificación subjetiva. Misma que debe estar basada en el análisis de las ideas, los conceptos y razonamientos empleados en la vida u obra reseñada. Aunque se puede elaborar una síntesis de la trama estudiada se diferencia del resumen en dirigir al lector hacia una opinión sugerida (Galindo, et al., 2002).

Columna o blog.

Desde este enfoque, la escritura académica es un proceso de producción de escritos donde el estudiante reproduce las ideas facilitadas por los profesores en la escuela. Ideas a las que, en el momento oportuno, el estudiante debe agregar su perspectiva a partir de las experiencias guiadas por los instructores. Bajo esta perspectiva la columna o blog, ya sea por asignación o de manera autónoma por parte del alumno, cubre las características del escrito académico.

Lo que diferencia a la columna de otros comentarios, es el tema y el lector, pues va dirigido a una situación actual, de interés público, no especializado. Es decir, es en esencia un género periodístico (Cassany, 2011). Por lo regular es usado para comenzar la relación del estudiante con los medios de comunicación, pero de una manera académica más que

lúdica o informativa. Es un método valioso para fomentar la cooperación al exponer el escrito de forma sencilla a los compañeros, ya sea en una plataforma digital o artesanal.

Diario de aprendizaje.

Explica Cassany (2011) que debido a que el principal objetivo es que el aprendiz se apropie de determinados contextos o formatos de escritura, se necesita identificar incluso lo aprendido. El diario de aprendizaje a diferencia de otros con la misma estructura se define por la temática escolar o simplemente educativa. Se trata pues de un escrito ordenado por fechas donde se describe un descubrimiento o una cátedra, pero sobre todo se comenta la experiencia. En otras palabras, es un reconocimiento por escrito de gustos, observaciones, emociones, temas interesantes y todo lo que ayude a una relación positiva con el estudio. Es un método para conocerse a sí mismo y expresarlo.

Guion.

Junto con los trabajos académicos escritos existen los verbales, que se sustentan en la palabra hablada. El objeto es exponer el trabajo ante un público: congresos, simposios, conferencias, mesas redondas, para los medios de comunicación e inclusive en exámenes. Sin embargo, existe una preparación con un carácter sistemático que se apoya en lecturas y medios escritos. Si bien el principal modo de comunicarse en estas pruebas es oral, para el apoyo no es confiable la memorización sino el escrito hecho con anterioridad; desplegado en forma de tarjetas, láminas, cárteles, diapositivas y medios audiovisuales; cuya estructura es tan estricta como cualquier escrito académico que se entrega de manera recepcional.

Aclarado lo anterior se procede en explicar a continuación los géneros con los que se ha dimensionado la escritura académica para su estudio en la escuela preparatoria. En pocas palabras, se asume como escritura académica la producción escrita en la educación media-superior. Pero de forma unitaria y explícita se refiere a los ejercicios elaborados por escrito con los requisitos exigidos por estas instituciones. Seguir las demuestra un proceso sistemático para su creación (Galindo, et al., 2002), si bien en primer momento sirven para asimilar información posteriormente deben expresar una opinión fundamentada (Fernández, y Lorena, 2009). Así es posible inferir las características aprendidas. Como resumen, en la Tabla 7 se describen las exigencias para un trabajo en el bachillerato.

Tabla 8.

Características de los escritos académicos en el bachillerato

Tipos	Descripción
Críticos	
Ensayo	Presenta una interpretación personal a partir de la defensa de una hipótesis con argumentos sustentados en fuentes factibles; y que sigue una estructura de introducción, desarrollo y conclusión.
Reseña	Presenta objetivos, describe y evalúa una obra analizada usando referencias válidas, desde las cuales emite una valoración justificada.
Monografía	Presenta una postura original a partir de una lectura exhaustiva que traza resuelve o analiza un supuesto sobre un autor o evento de la historia. Se estructura en una introducción, el desarrollo del tema y las conclusiones personales de quien lo escribió.
Columna	Es la descripción de un tema, que además se explica y evalúa para hacer comprender y probar su importancia invitando a una afirmación.
Diario de aprendizaje	Presenta una interpretación narrativa o reflexión descriptiva del autor acerca de uno o más temas de su interés y su experiencia con estos.
Estructurantes	
Apuntes	Suelen ser la primera aproximación a un tema. Se trata en general de un planteamiento sintetizado con palabras clave, figuras o tablas para esquematizar un plan de estudio.
Resumen	Registra en pocas palabras el pensamiento de una obra o autor. Debe incluir la idea central y los argumentos que permitan su comprensión. También omitir ejemplos y afirmaciones que sean redundantes.
Cuestionario	El tipo académico debe adscribirse al contenido del curso y poner a prueba el conocimiento y las habilidades por escrito del estudiante. Se trata pues de una serie de preguntas acordes al programa del curso.

Adaptado de: Galindo, C., et al., 2002. *Manual de redacción e investigación: guía para el estudiante y el profesionalista*. Grijalbo.

Fernández, F; Lorena, R, 2009, *Plan de enseñanza de escritura académica: Guía para la evaluación de trabajos escritos*. Universidad Católica Argentina.

Por otro lado, también, está el guion. Para los medios que son escritos se cuenta con la ventaja de verificar los datos faltantes, en cambio, durante una presentación oral se debe contar con un buen plan. Durante una disertación podrían surgir dudas o comentarios por parte de los espectadores. Por lo que una adecuada delimitación y visualización del tema y los datos, que no den lugar a dudas. Este es el foco principal del guion. Estas características técnicas lo hacen otro tipo de escrito académico (Galindo, et al., 2002).

Es por ello que, por ejemplo, para el género “apuntes” se adscriben todas las fichas de lectura, bibliográficas, técnicas de identificación y cualquier escrito que comparta estas características. De igual forma se omiten los tipos asociados con la investigación científica ajenos al aprendizaje en el bachillerato, por ejemplo, los reportes de campo. Con lo visto, se ha abordado la tipología del producto final, resta ver las características del proceso.

El proceso de la escritura.

Además de la definición anterior de la escritura académica como el conjunto de los escritos, Miller-McLemore (2016) la ha definido como el proceso que sirve para formar al alumno. Afirmó que es posible de estudiar esta formación desde el proceso de redacción si se consideran aspectos tales como los patrones, el tiempo y el espacio. El primer aspecto corresponde al método de aprendizaje o formatos de redacción que son los tipos de textos. Los siguientes se refieren a las convenciones textuales para su elaboración: lo textual y lo discursivo dentro de las asignaciones de los profesores. Esta es una definición más amplia con la cual se abarca el contexto escolar.

Con esto ha planteado que el ensayo es el escrito más usual en las universidades y representativo de lo académico por su utilidad. Lo recomienda porque se retoman preguntas hechas a través de la narrativa ensayística, con una descripción de problemas y hechos, y su pragmática por la flexibilidad de su tipología. De esta forma el escritor elige los recursos para presentar ideas o actividades marcadas en la escuela, donde se les exige administrar los aspectos de una situación problemática. Para lograrlo debe plantear suposiciones, es decir, desarrollar estrategias que guíen un trabajo cuyo objetivo es explorar un tema. Con todo concluyó que el tipo depende más del proceso que de su organización o temática. De las estrategias conocidas que del contenido y su articulación. Por lo que afirmó: “primero escribes y luego te das cuenta de lo que escribes” (Miller-McLemore, 2016, p. 806).

Por esta razón, la propuesta que indica para entender la redacción es dividirla por etapas (Tabla 9). Cada una tiene estrategias determinadas. Desde los primeros trazos en el papel hasta la última fase de revisión donde se reescribe con las correcciones pertinentes. Con el *modelo de las etapas*, aunque se reconoce la complejidad de la dinámica escritural, se facilita la comprensión por ser un esquema lineal (Cassany, 2011). Los aspectos que han

sido introducidos, de construcción textual y del sentido, son las relaciones que estabilizan la estructura del escrito. Lo que se conoce como textualidad y discursividad respectivamente.

Tabla 9.

Las etapas de la redacción

Pre-escritura	Escritura	Re-escritura
Este periodo concierne al descubrimiento del tema; desde que se asigna o plantea una necesidad de aprendizaje hasta concluir un plan, mapa general o imagen mental del escrito.	Es el momento donde escribir concierne a la intelectualidad, los aspectos internos que construyen el escrito, desde las primeras ideas trazadas hasta la versión final a presentar.	Es la tercera y última etapa del proceso, donde se da la corrección de la redacción, cuando toda la información pertinente ha sido reunida y solo falta la eliminación de los errores textuales.

Adaptado de: Cassany, Daniel (2010). *Describir el escribir* (1989): *Cómo es aprender a escribir*. Paidós.

Ahora bien, durante cada una de las etapas del proceso se emplean estrategias que son características del objetivo de la fase. Sirven para planificar, crear el escrito y corregirlo (Cassany, 2011). Con las estrategias se plasman en el escrito los recursos necesarios para cumplir con su función. Obsérvese la Tabla 10 donde se describen las estrategias para cada etapa de la escritura académica.

Tabla 10.

Tipos de estrategias para la redacción

De planificación	De textualización	De revisión
Se ejecutan muy pocos rasgos lingüísticos, aún no se forman del todo los lineamientos discursivos, sino tan sólo aquellos de un proceso intrapersonal: signos gráficos o mapas, esquemas, listas y dibujos sin un orden lógico o la sintaxis de palabras y cifras que, aunque pudieran estar conectadas por algún trazo suelen estar aisladas.	Las formas representadas de manera gráfica ya poseen una forma discursiva, lineal de izquierda a derecha, con una extensión determinada. Se han formado párrafos de arriba hacia abajo para una lógica gramatical, sintáctica y coherente. Se respeta las relaciones de significado entre palabras y posee la tipografía correspondiente al género discursivo.	Las formas gráficas que se han trazado se relacionan directamente con evaluar lo representado al momento de la textualización, ya sea por el autor o un experto. Estos sirven para señalar aquellos errores de esquematización, la falta de información o el exceso de esta, la que es innecesaria. Los trazos son verbales y no verbales, al margen o entre líneas.

Adaptado de: Cassany, Daniel (2011). *Construir la escritura*: (1999). Paidós.

En cuanto a utilidad, Castillo (2012) revisó las deficiencias en algunos procesos de aprendizaje que tienen relación con la falta de comprensión y bajo rendimiento estudiantil. Descubrió la falta de valores positivos relacionados a factores de éxito, como el esfuerzo e interés hacia las tareas que apoyan la comprensión de lectura y mejoran la composición escrita. Para lograrlo recomendó incluir en las actividades los factores asociados de forma monotonía al rendimiento, en especial que ayuden a mejorar la comprensión lectora en el área cognitiva y el autocontrol en el área personal. Sugirió escribir un proyecto de vida y sus metas personales, entre otras motivaciones que mejoren su actitud ante el estudio por la familiaridad que otorgan las experiencias de aprendizaje.

Lo anterior confirma la relación entre los factores cognitivo-conductuales hallados en la escritura con el desempeño general del estudiante, tanto como el área afectiva para la vida universitaria. Se puede comprender, con todo, que además del objetivo del escrito está el momento en el proceso de la redacción. Este determina la función de la estrategia y ésta a su vez determina la estructura textual. Lo que sigue es aplicar los recursos que plantean el sentido del texto o discurso del autor por medio del escrito. Lo anterior se ha sintetizado en la Figura 2. El modelo discursivo determina las estrategias cognitivas para el texto.

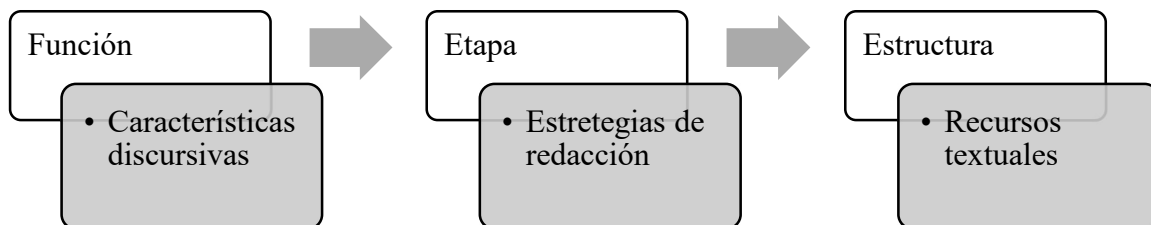


Figura 2. Determinación de las características del escrito por su función.

En resumen, la comprensión del proceso para la escritura académica se basa en las dimensiones que construyen el escrito durante tres etapas de redacción. Las estrategias son las que permiten el uso de los recursos textuales que componen la estructura de los escritos. La forma en que estos enunciados se articulan permite expresar el discurso que lleva la tesis u opinión del escritor a partir de explicar sus fundamentos. Esto se relaciona a factores que facilitan o dificultan la composición escrita. En el siguiente apartado se aborda este asunto de la estructuración como una dimensión más.

Convenciones de la expresión escrita.

A la expresión escrita en la escuela se le conoce también como el estilo académico de la escritura, cuyo objeto es formar una correcta redacción en los alumnos. Debido a que los cursos de redacción en el bachillerato son un paso anterior a las carreras profesionales, se espera que conozcan los distintos tipos de estilos comunicativos. Esto es útil cuando se trata de comprensión de lectura, y en cuanto a la composición escrita ayuda en seleccionar elementos en común que permiten un mejor entendimiento. Además, se influye entre los académicos de un mismo campo por la familiaridad de lo descrito (Pérez, y Vega, 2002).

Dicho de otra manera, de forma paralela a la construcción del texto se encuentra la discursividad comprendida por los argumentos. El hecho de agregar una fundamentación y una perspectiva original en un escrito es el elemento discursivo que forma al pensamiento creativo y crítico. Esto se expresa en el escrito con los recursos textuales dentro del marco de una organización que debe ser acorde a la función del escrito (Hernández, 2015).

Esto es importante porque el discurso guía al lector hacia el objetivo, así como al escritor a revisar y reflexionar sus ideas. La textualidad a su vez es unida por medio de las palabras conectoras que ordenan los argumentos, algunos ejemplos son: porque, asimismo, por tanto, entre otros bien conocidos (Firacative-Ruiz, 2014). Si bien las palabras son la unidad textual de los escritos, estas forman a los enunciados que llevan la unidad discursiva que es la idea. Los signos de puntuación por su parte dan énfasis a las afirmaciones, como se verá a continuación, cuentan con unas normas y convenciones que otorgan coherencia y claridad al discurso. Ideas, palabras y puntuaciones, son los signos que articulan al texto.

La articulación del discurso.

Para entender en qué consiste argumentar hay que tomar en cuenta que responde a las creencias del individuo. Una vez anunciada la opinión o argumento puede ser aceptado o rechazada por los interlocutores, cuyo juicio desarrollaron interactuando en los campos donde se desempeñan. Este criterio está basado entonces en el sistema valorativo de cada campo social en particular. De esta forma, por ejemplo, las legislaciones son esperadas en el campo del Derecho y las leyes que gobiernan el cuerpo en el área de la Salud. Para las Ciencias Sociales y Humanidades los tipos de argumentación se han clasificado según sus valores en universales, concretos y abstractos (Pérez, y Vega, 2002).

Así también, cuando el escrito es una serie de enunciados que afirman fundamentos entonces es crítico, si se trata de una síntesis o lista de ideas es estructurante. Por otra parte, se encuentra el contenido temático determinado por la elección de palabras. En la tabla 11 se muestra la tipología para la articulación textual según su complejidad.

Tabla 11.

Tipos de articulación para los argumentos

Articulación del argumento	Descripción
Simple	Una opinión respaldada por un argumento
Múltiple	Una opinión y al menos dos argumentos
Seriado	Una opinión cohesionada en una serie argumentativa

Adaptado de: Firacative-Ruiz, Raúl (julio-diciembre, 2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de lingüística hispánica* (24) 25-42. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Como puede observarse, esta va de lo sencillo a lo múltiple y seriado. De esta forma la regla general es el sentido o razón de ser que une a las series de argumentos. Con esto es posible dilucidar el objetivo y su cumplimiento. Por ejemplo, el ensayo guía al lector a una conclusión a partir de la información facilitada; la reseña otorga una valoración a partir de las premisas básicas que sintetizan alguna obra; y los apuntes organizan las ideas tomadas de las clases, textos o consulta a especialistas. Los indicadores son tan diversos como lo son las ideas y estas varían con respecto al tema tratado, por lo que para delimitarlos se definen en conjuntos de valores. Esto ayuda a identificarlos como recursos discursivos, los mismos son ilustrados en la Tabla 12.

Tabla 12.

Tipos de recursos discursivos para la argumentación

Valores	Descripción	Palabras
Universales	Son globales, absolutos y puros. Comunes en discursos políticos para buscar comunión.	La verdad, el orden, por amor, por miedo, lo quiso Dios...
Abstractos	Apelan a la igualdad, la justicia, el derecho y otros discursos de compromiso ético. Suelen ser muy requeridos para el juicio crítico.	Las libertades, la democracia, los valores republicanos, los de familia, del cargo, el deber...
Concretos	Principios como la solidaridad, la disciplina, la lealtad y la responsabilidad. Frecuentes en la filosofía al haber sido desarrollados por la cultura griega y el derecho romano.	Unida, responsable, amorosa, soberana, fiel, leal, miembro, honorable, libre, culta, actual, desarrollo, formativo...

Adaptado de: Rifo, Pérez Mónica y Vega Alvarado Olly (2002) *Enseñanza del discurso argumentativo: la argumentación por valores* (7) 403-411. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Debido a esta reproducción de los valores, los argumentos son los elementos que actúan para modificar el comportamiento o la actitud del lector. Por ello se sirven de los recursos que conforman el discurso: lógica, cultura, conocimientos, pruebas científicas, etcétera. Se persuade al interlocutor por medio de compartirle el universo del discurso, es decir, se influye por medio de la selección de hechos y delimitar la tesis. De esta manera las palabras y enunciados deben ser acordes al discurso que aplica (Pérez, y Vega, 2002).

Entonces, una regla general da sentido y coherencia a una estructura discursiva en particular, por ejemplo, en un resumen esta regla es la obligación de minimizar una lectura más amplia, o que un guion será interpretado en un medio diferente al escrito. Se entiende que esta regla es la guía para cumplir la función del texto y que estructura el método. Así, los enunciados han de articularse con un sistema determinado por la regla.

En cuanto al estudio, Padilla (2012) observó intervenciones docentes basadas en la teoría sobre redacción y argumentación. Buscaba encontrar la relación entre las didácticas y factores contextuales con la calidad de los escritos estudiantiles respectivamente. Al tratar con alumnos de alto rendimiento académico, descubrió que su desconocimiento estratégico de la retórica, de una argumentación adecuada, hacía que sus escritos no tenían la calidad esperada. Su conclusión fue que demostraron una escritura “expositiva” debido al carecer del aspecto discursivo. Acumularon y reprodujeron un conocimiento válido y aceptado sin expresar un saber proveniente de la experimentación empírica. En palabras de la autora, no había una dialéctica, cuya característica es la retórica, entre la teoría y lo reflexionado. Sin embargo, debido a la intervención didáctica realizada sobre la cohesión léxica, se logró una diferencia significativa a los dos años del experimento. Esto significa que llevar el debido proceso de pensamiento crítico asegura el éxito para el objetivo del escrito.

Uso de los recursos textuales.

Además de los signos que sirven para articular las palabras y los enunciados existe otro conjunto que da la entonación del discurso. Ambos recursos, discursivos y textuales, se estructuran por medio de normas, convenciones, así como por tendencias de la lengua en la que se escribe. A pesar de llevar cierta flexibilidad, alejarse de estas provoca poca claridad e incoherencia en el escrito. A saber, son los signos ortográficos y los signos de puntuación. El signo ortográfico más característico es la tilde. Otros menos recurrentes son la diéresis y

la virgulilla, que sirven para diferenciar palabras y letras más específicas. Estos se deben respetar para facilitar el entendimiento de las conjugaciones y los tiempos verbales. Los de puntuación determinan las pausas entre los enunciados y son: la coma, el punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, punto y aparte, y punto final. Las funciones distintivas de los signos gramaticales más relevantes se enlistan en consiguiente (Galindo, et al., 2002).

La tilde. Este signo ayuda a diferenciar las palabras homónimas debido al riesgo de no haber suficiente contextualización. Además, sirve para indicar el tiempo pasado en un verbo y la correcta pronunciación verbal. Esto permite dar el tono a los enunciados, por lo que se facilita la lectura y comprensión del contenido.

La coma. Separa las palabras en una serie para indicar enumeración. También a los enunciados secundarios que amplían una afirmación e indica al vocativo, hacia dónde va dirigida la vocación. También tiene otros usos como dividir cifras, referencias, etcétera.

El punto y coma. Para separar las frases intermedias y pausar oraciones extensas.

Los dos puntos. Anuncian una frase, una enumeración, una cita, etcétera.

El punto. Se emplea para separar enunciados con base en la idea compartida.

Puntos suspensivos. Deben ser tres, y es mayormente usado en la escritura creativa. Se usa para remplazar palabras obvias o cuando se quiere señalar una interrupción, como en el escrito académico, para indicar que se ha omitido una fracción de la cita textual.

Para concluir, un error o una omisión de una regla gramatical conduce a errores de concordancia, lo que se presta a riesgos como las dudas o malas interpretaciones. Además, denota escasez de recursos y lógica en el escritor para dominar la composición. La escritura implica varios grados en esto, por lo que se define como la destreza compuesta de diversas habilidades lingüísticas: las dimensiones receptiva-productiva y las orales-escritas. Aquella que representa la elaboración escrita es la única que permite el trabajo en equipo, las otras son forzosamente individuales (Cassany, 2011).

En cuanto a las especificidades de la escritura académica se aconseja la voz activa y prevenir enunciados muy largos. También los vicios de lenguaje, como son el usar palabras extranjeras (barbarismos), repetir las palabras (cacofonías) y las ambiguas (anfílogías). La ambigüedad refiere el no respetar la estructura canónica de los enunciados: sujeto, verbo y predicado; así como de los escritos: introducción, desarrollo y conclusión (León, 2005).

En la preparatoria se pretende que los estudiantes se adapten a la vida universitaria por medio de la adopción de estas normas disciplinares. Por tanto, una familiarización con las reglas escriturales a seguir es fundamental para su desarrollo integral. El aspecto de lo afectivo está vinculado a todas las áreas académicas. Así, las creencias y reacciones con la escritura condicionan el éxito del aprendizaje por escrito, es decir, la actitud.

Actitud hacia la escritura.

Las actitudes hacia la escritura es la cualidad que refleja las emociones y creencias de los estudiantes al respecto de escribir. La redacción consiste en una serie de momentos cruciales como la corrección e incluso el reflexionar en los instantes previos a la escritura. Medirlos en conjunto hace posible valorar el comportamiento general del alumnado. Las respuestas individuales se pueden comparar entre numerosos participantes vinculados en un mismo contexto como el escolar. De ahí que para esta investigación se ha dividido en tres categorías: negativa, en cuanto indica una mayor presencia de reacciones que dificultan la escritura; positiva, cuando indica de las que permiten el éxito (Cassany, 2011); y entre estos dos polos se ubicó un tercer rango para clasificar una actitud neutral. Véase la Tabla 13.

Tabla 13.

Categorías de actitud hacia la escritura

Actitud	Descripción	Indicadores
Positiva	De utilidad para la redacción, asociada a la confianza y la capacidad de escribir.	Placer, satisfacción, iniciativa, seguridad, tranquilidad...
Neutral	El alumno se distancia de los polos.	Sin una diferencia significativa.
Negativa	Asociada a las sensaciones que provocan un bloqueo o inercia en el escritor.	Inquietud, desinterés, aburrimiento, miedo, desconfianza...

Adaptado de: Cassany, Daniel (2011). *Construir la escritura*: (1999). Paidós.

Si el alumno no tiene una buena relación hacia lo que será su principal herramienta de trabajo durante los cursos se verá imposibilitado de cumplir en estos. De esta manera es importante el sentido que los estudiantes le dan a escribir para orientar las experiencias que los acerquen a esta actividad, o sea, promoverla. Hernández-Navarro (2014) explica cómo estas actividades pueden fomentar la expresión o desarrollar la profesionalidad del escritor. Cualidades profesionales como la empatía, solidaridad, el compromiso y otras habilidades que fomentan la sociabilidad adecuada al participar de un proyecto de escritura académica. Esto se debe simplemente a la confianza que da la familiaridad al realizar un escrito.

A manera de resumen, la escritura, junto con la lectura, conforman los pilares de la enseñanza de la lengua. Ambos ejercicios, el oral y escrito, sea recepción o producción del lenguaje, se aplican en la escuela para adquirir las habilidades lingüísticas y comunicativas. Es decir, se trata de dominar los métodos, técnicas y estrategias para componer un escrito académico con éxito y exponerlo oral o recepcionalmente. En el bachillerato estos escritos son asignados para evaluar la calidad de escritura del alumno, así como que este desarrolle dicha competencia con el entrenamiento. Los más frecuentes son el ensayo, la reseña y el cuestionario según la literatura. Los dos primeros pertenecen a al tipo crítico mientras que el segundo estructura el contenido del curso. En los últimos años, además, se ha incluido e incrementando la elaboración de guiones para ser presentados en las nuevas plataformas de comunicación audiovisual. A este género se le ha querido asignar tipo creativo, debido a su relación con las otras formas comunicativas como el teatro y las obras literarias.

Sin embargo, para la escritura académica el principal objetivo es el aprendizaje por escrito, así como producir los distintos escritos para examinar los resultados formativos del curso en el alumno. Por ello los estudiantes deben elaborar escritos académicos diferentes con las características adecuadas, por lo que necesitan conocer los tipos que existen y las normas para cumplir con las asignaciones. Estas son reglas y convenciones como el orden estructural, los recursos textuales y discursivos que existen, además de tener conciencia de las funciones de cada una de estas. También que dominen las estrategias que construyen al escrito, para las cuales necesitan desarrollar confianza y compromiso entre otras reacciones positivas con respecto a escribir.

Igualmente, se debe entender que cada formato desarrolla una habilidad lingüística distinta con base en las estrategias y normas de elaboración. Habilidades como la reflexión que define al pensamiento crítico, o la creatividad, que es la capacidad de fundamentar una opinión propia a partir de comprender las ideas consultadas. También la comprensión de las lecturas está asociada al proceso de redacción, así como tener en mente el objetivo para leer y escribir. Esto hace de la escritura un trabajo social, que puede llevarse a cabo en conjunto; de hecho, se ha recomendado la revisión y lectura entre pares. Así, se trata de familiarizar a los estudiantes con el proceso escrito. Los juegos y concursos, así como otras maneras para socializar fomentan la seguridad en elaborar los escritos tanto como el presentarlos. Con los

compañeros, además, se debe leer acerca de temas particulares y escribir más al respecto de sus pensamientos y experiencia.

Por último, se ha descubierto que tener conciencia de la fase de redacción en cual se escribe permite una mejor aplicación de su función. Si el objetivo es recopilar información, ordenarla o revisar los avances. Estar consciente permite mayor enfoque y, por ende, mejor cumplimiento. Poner esta atención en las estrategias más que en la temática ha demostrado tener resultados de mejor calidad, pues se cumple cabalmente con el objetivo por el que se escribe. Seguido de esto, las técnicas se aprenden al comprender que estas son dominadas al seguir las normas básicas que sirven para ser entendido por medio del lenguaje escrito. Más que considerarlos reglas son recursos para expresarse, cada signo tiene una razón para ello. En cuanto al discurso o sentido que se le da al escrito, este se construye a través de articular estos recursos con base en el protocolo del género discursivo. Tener conciencia de escritor significa en última instancia, conocer la regla general para la que se escribe.

Técnicas para la escritura académica

Hasta ahora, se ha visto como la gramática y la retórica son las disciplinas para el entendimiento y aplicación correcta de las convenciones escriturales. Si bien la pragmática ayuda a estudiar las estrategias del proceso para construir el escrito, la didáctica estudia los métodos y técnicas para formar este entendimiento y su destreza. La primera examina cómo se lleva a cabo por diferentes medios, mientras que la segunda las asignaciones por parte de los profesores para aprenderlos. Por esta razón, se presentan a continuación investigaciones que confirman los modelos anteriores y qué se ha aprendido al respecto. Se describe qué hace falta a propósito de esta línea de investigación, cuáles son las áreas de oportunidad detectadas en el bachillerato por los investigadores y qué intervenciones han sugerido.

Criterios didácticos.

La enseñanza requiere además el poder atender el proceso madurativo del alumno (Perea, y Perea, 2014). Primeramente, abordar la aptitud del estudiante al comienzo del curso en cuatro criterios: preparación, aprendizaje, desarrollo y perfeccionamiento. Esto depende del dominio motor y coordinación de movimientos del alumno, el escenario en el que vive, incapacidades y trastornos del lenguaje. Fuera de estos temas sobre la preparación y examen de capacidades, los métodos incluyen ejercicios de lenguaje de forma sintética.

Los ejercicios consisten en agrupar las letras, palabras, frases y signos durante la educación básica en una serie de tiempos. Una vez superada la alfabetización básica se pide al estudiante reproducir continuamente los modelos de la forma más fiel posible. Ante este sistema los autores Perea, y Perea (2014), han expuesto varios inconvenientes: pérdida de interés, mucha exigencia de perfección desde un inicio, poca flexibilidad de contexto, así como no se estimula a la personalidad y la capacidad creadora.

Por ello se están sustituyendo estos métodos sintéticos por los analíticos que apelan a la individualidad. Se considera entonces extender la etapa de preparación para identificar las dificultades particulares e ir conociendo la aptitud primaria del estudiante. Con base en las características estudiantiles, se debe comenzar el curso por las formas más sencillas y de fácil adquisición. Se ha recomendado la tipografía y ejercicios de iniciación para aumentar el interés en la escritura y familiarizarse con sus técnicas.

Para probar esta didáctica desarrollada por estudiosos mediante diversas disciplinas, Erofeeva, et al. (2019) observaron a un grupo de universitarios que eran formados dentro de una competencia comunicativa. Debido a la relación encontrada de las habilidades habladas de expresión, precisión, claridad y saturación con la escritura. Concluyeron que el método más importante es la *situación comunicativa*, por la que la categorizaron en cuatro aspectos fundamentales:

1. las circunstancias que comienzan la comunicación;
2. la relación entre los comulgantes;
3. las indicaciones o vocativos;
4. la realización del acto comunicativo o incentivos del discurso.

A partir de estas conjeturas pudieron observar las respuestas a preguntas para hacer una exposición de las características de reactividad y pragmatismo. Es decir, cuáles eran las reacciones ante la situación comunicativa y las estrategias usadas para enfrentar problemas educativos; o bien, la lógica detrás de la forma de comunicación. Resolvieron que la forma y la motivación es determinada por la situación, antes descrita, y en el que influye también la identidad del interlocutor. De esta forma describieron que, para mejorar la comunicación, el comunicador debía tener un autocontrol de su actitud hacia el compañero y la situación específica. Definieron esta habilidad como tener *conciencia de la comunicación* y depende

de aspectos previos como alfabetización, accesibilidad, etcétera. Así también necesita las habilidades de expresión que son la naturaleza y las normas del lenguaje. En esta teoría se conocen como *conocimiento retórico*, y a las habilidades de las convenciones del habla: la *retórica* o el discurso. Por tanto, concluyeron que el grado de relevancia de la situación es regulado por la cultura. En síntesis, para cada contexto existe un discurso con elementos específicos: identidades, contextos, comportamientos; que dan lugar a cualidades como la precisión, la claridad, riqueza expresiva y normas comunicativas que adquieren relevancia.

Es por esta relación que Palomar (2016) define a esta situación como la experiencia subjetiva del individuo dentro de un campo que regla la información, estructuras cognitivas y estrategias operativas. La primacía de esta posición hace el aprendizaje, es decir, que este es una capacidad subjetiva. Por ello las operaciones académicas, más allá de un producto, pretenden la formación de un productor modelado desde la representación de un personaje específico: el pensador científico.

Por medio de un cuestionario interrogó motivos, experiencias y percepciones acerca de los programas para la formación científica. Su conclusión fue que son las experiencias del proceso las que forman la personalidad del egresado. Esta experiencia es determinada por la situación dentro de un contexto y un tiempo. Estas son la producción académica y la capacitación entendida como el conocimiento de las características, gestos (expresiones de las ideas o emociones) y actitudes, así como las estrategias para lograrlas.

Otro estudio, sobre aspectos gramaticales en estudiantes que ingresan a la educación media, certifica que fue a partir de los años setenta cuando se agudizaron los problemas en la escritura. Es un trabajo crítico sobre los programas educativos realizados en México. El autor afirma que a partir de entonces bajó el desempeño de los escritores universitarios y profesionales. Después de este análisis plantea que el problema es debido a la falta de una *conciencia lingüística*. En otras palabras, no hay una conciencia del lenguaje que se utiliza y sus principios gramaticales, con los que controlar el empleo y corrección de los escritos académicos. También agrega que ha habido un avance en las didácticas al utilizar contenido teórico para las reformas estructurales, con las cuales se incluyó el enfoque comunicativo. A partir de finales de siglo se agrega la idea de una enseñanza de la transformación, lo que ha demostrado ser un tratamiento exitoso (Munguía, 2015).

Nogueras (2018) también sigue esta línea teórica de la comunicación al afirmar que hay un desconocimiento de la cohesión textual. Se define la coherencia como la relación semántica de los enunciados y que no se trata de una cohesión accidental. La unidad del escrito posee dos dimensiones: la semántica y la sintáctica. El estudiante debe usar ambas: una competencia expresiva para seguir las reglas de la articulación y una pragmática que considere el objetivo global del escrito. Por ello, propone el tránsito del aprendizaje de la forma del escrito hacia la constitución de este teniendo en conciencia su función, es decir, su rol comunicativo. En su artículo asegura que se debe a la falta de un enfoque activo en la enseñanza. No se atienden las reglas para una estructuración de los escritos, lo que genera una repetición innecesaria de las palabras. También concluye que es importante agregar el contexto sociocultural para lograrlo.

Para la primera fase de su propuesta elaboró anáforas y conexiones con las que un conjunto de estudiantes cubanos integrara conocimientos de tipologías. De esta forma, por medio de un bagaje lingüístico se desarrolla la competencia lingüística. En la segunda fase se expresó una secuencia para asegurar el resultado de la asimilación de los procedimientos gramaticales sobre la cohesión textual. Finalmente, para aplicar este método se usan tres tiempos (Nogueras, 2018, p. 8):

1. selección y construcción de los procedimientos gramaticales;
2. presentación de actividades de aprendizaje o apropiación de la funcionalidad;
3. caracterización, o aplicación, de estos procedimientos.

Otro ejemplo de este cambio se administró en Ecuador para formar la enseñanza en las técnicas y métodos de comunicación. Huicalpi, et al. (2019), adaptaron la didáctica a la necesidad particular o como la definieron la comunicación o situación didáctica. Para ello dividieron a la competencia en cuatro elementos: el conocimiento, desempeño, habilidad y contexto, respondiendo este último a la circunstancia en la que se pone a prueba el resto. La competencia entonces, es la actuación idónea que emerge de esta tarea. Explica cómo cada disciplina ha aportado un enfoque: el conductista ha servido para observar el desempeño, el cognitivismo sirve para examinar la habilidad intelectual, con el genérico se identifican las características distintivas y con el socio-constructivismo las estrategias de las actuaciones exitosas. Cada uno representa un tipo distinto de aprendizaje o tarea.

Hay un ascenso en creación de talleres de expresión escrita con fines académicos, profesionales e incluso recreativos y terapéuticos, pero a su vez sin haber desarrollado una línea común para la investigación. Al inferir las relaciones entre los métodos y la calidad de la formación lograda definen a la metacognición como: el proceso para tomar conciencia de las actividades y autorregular el desempeño. También la dimensionan: saber conocer, saber ser y saber hacer. Así distinguen la intención como el motivo para la asignación o programa de curso, adquirir algún conocimiento, por ejemplo. El objetivo es un enunciado específico que describe lo que se va a aprender. Los resultados sirven para tener conciencia acerca de lo que se conoce, se es capaz de hacer y lo que no (Huicalpi, et al., 2019, p. 10).

En conclusión, aprender a escribir en la actualidad requiere de las técnicas que dan forma a la estructura que hacen los escritores competentes y en formación para la escritura. En el campo escolar se ha puesto más atención a la competencia comunicativa, no obstante, ahora se pretende formar al alumno para la reflexión. Esto permitiría que pueda instruirse de forma autónoma y competir en el entorno global. En general, que sea hábil en conectar fragmentos de información previos y aclarar los significados, para medir consecuencias y plantear soluciones desde su contexto respectivo.

La sintaxis corresponde a hacerse tres preguntas al momento de hacer el escrito: qué se sabe, qué se necesita hacer y cómo puedo hacerse. Estas preguntas corresponden a las fases de la didáctica: aproximación a la tipología textual, procesamiento multidimensional de la tipología y valoración del uso de procedimientos gramaticales. Esta última etapa en conformación de sus dimensiones semántica (lógica), sintáctica (estructura) y pragmática (situación comunicativa). Por medio del procedimiento descrito, estos autores pretenden cambiar el enfoque hacia la escritura en un empeño por comprender y mejorar el proceso cognitivo durante la producción de los escritos.

Desarrollo de la cognición.

Por consiguiente, los diferentes métodos generan distintos tipos de aprendizaje, para los cuales se aplica diversas formas de análisis e investigación. Guevara, et al. (2019), han investigado la relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en el nivel superior. Según estos autores este tipo de pensamiento permite asimilar el conocimiento, lo ordena y aplicar en la actuación cotidiana. Definen el pensamiento crítico como el proceso

metacognitivo que permite al aprendiz dirigirse, regularse, disciplinarse y corregirse. La metacognición entonces es saber los que se quiere comprender y comprometerse con su adquisición y desarrollo. Esta se caracteriza por la elaboración de un juicio y una actuación para mejorar, identificado por tener un cambio de contexto determinado continuamente. Por lo que sus características son mente abierta, integridad, libertad de pensamiento, humildad, confianza, motivación y disposición.

Según la investigación anterior hay una carencia de argumentos deductivos al que no se les comprueba su veracidad. Para evitarlo hace falta saber parafrasear y sintetizar los conceptos, así como precisar los términos utilizados. También proponen que se indague en la enumeración inductiva. Sin embargo, no pudieron certificar el aprendizaje en los cursos, hubo deserción y cada universidad tenía su propio criterio de evaluación. Así, con todo, se concluyó que el pensamiento crítico mejora el rendimiento académico, pero si se incide en la investigación como parte del proceso de aprendizaje. Hay mejora en la calificación, pero siempre y cuando el material no sea facilitado desde el programa, si no que el alumno se encargue de la incorporación y creación del conocimiento.

Este método se adapta a las condiciones de desarrollo para el pensamiento crítico (Toro, et al., 2019). Es deber de la educación superior incorporarlo a su tarea académica para crear al ser histórico, es decir, con conciencia de su realidad inmediata desde donde elabora propuestas para transformarla. Desde el punto de vista académico es el profesional que maneja su propia cognición. La conclusión de estos autores es que esta habilidad para revisar, repasa y evalúa las ideas de un contexto específico.

Las características del escritor crítico son el análisis, juicio, deducción, inducción, definición y calificación, que también pueden usarse para el pensamiento creativo (p. 7). Los indicadores son preocuparse por la información, tener imparcialidad, curiosidad, alerta, confianza, mente abierta; además claridad, disciplina, sensatez, comprensión, minuciosidad, cuidado, flexibilidad y persistencia. Este sistema cognitivo complejo abre la necesidad de conjugar explicaciones causales por medio de una interpretación y abordar el tema desde la interdisciplinariedad sin una metodología propia, sino emergente del problema.

Sin embargo, quien escribe debe agregar los principios del escrito argumentativo desde referencias reconocidas. Esto se hace para aplicar coherencia, cohesión y orden a los

argumentos. Muhammad, et al. (2019) reveló con un análisis a 400 ensayos pakistaníes que el uso de referencias es más frecuente que el uso de conjunciones, conexiones lógicas y las sustituciones. Por lo tanto, son las directivas, es decir, la función del texto y el significado referencial, los principales constituyentes de los escritos.

En cuanto a las pautas para la revisión en el bachillerato, estas fueron investigadas por lingüistas de la Universidad Autónoma de México (Jurado, y Oropeza, 2015). A partir del MCC y teorías americanas de EXHALING se construyeron la descripción de la pauta y sus características. En esta literatura se afirma que hace falta desarrollar en los estudiantes una conciencia de las exigencias para escribir. No obstante, debido a la complejidad para la elaboración de rúbricas se concluyó que hace falta un instrumento para que los profesores puedan enfocarse en esta tarea. Este debe incluir el *supuesto cognoscitivo* con base en las categorías semánticas que dan congruencia al texto, donde se aprecie el conocimiento del proceso de lectura, pero también el *supuesto contextual* (pp. 152-153).

La comprensión del discurso dentro de una situación con normas, convenciones, valores, actitudes emergentes de la comunicación con sus interacciones y entorno social. Así la propuesta se compuso de 22 rubros clasificadas en competencia socio-lingüística, estratégica, lingüística y discursiva. Este examen se aplicó a estudiantes que egresaban de una escuela preparatoria para ingresar a niveles superiores, pero se sugiere ser utilizado para mejorar la escritura de los bachilleres. No obstante, hubo problemas para medir los criterios de contenido y referencia, por lo que se recomendó completar con niveles de logro. Esto dado a que la prueba fue psicométrica a una gran cantidad de ensayos y no pudo ser atendido el proceso. Así también el uso de especialistas diversos y una guía de uso para hacer al instrumento más amigable. Por último, se ha asegurado que es una herramienta eficaz para concientizar la tarea y mejorar el desempeño escrito.

De Anda (2019) por su parte, probó los fundamentos teóricos acerca de la habilidad de argumentar en la expresión escrita. Considera indispensable formar ésta en los diversos contextos de la trayectoria universitaria desde el momento que ingresa al bachillerato. Pero la carencia en el desempeño la adjudica a la dificultad natural de una argumentación, así como a la falta de motivación para desarrollarla. Como respuesta a este problema, la autora propone una didáctica que consiste en hacer preguntas científicas a los profesores: ¿qué es

la habilidad?, ¿qué autores la abordan?, ¿cómo se caracteriza el curso?, ¿qué características cognitivas se necesitan?, ¿qué problemas enfrentan los estudiantes?, ¿cuál es la estrategia?, y ¿qué indicadores valoran la habilidad de argumentar en la expresión escrita? (p. 10).

Al finalizar su estudio De Anda (2019) pudo constatar los factores que perjudican el desarrollo de la habilidad para argumentar: la falta de lectura, el desconocer la estructura del lenguaje escrito, y el uso inadecuado de las TIC. Se recomendó a los profesores el uso de estrategias didácticas, en las cuales no haga falta ser especialistas para su uso, como ha sucedido con herramientas anteriores. La importancia de estas herramientas recalca, está en que la habilidad mejora el aprovechamiento académico. Por esto es imprescindible dotar de recursos argumentativos a los estudiantes desde los primeros semestres. A partir del estudio ha sugerido crear síntesis, resumen, reseña, argumentos y contraargumentos (comentarios), ensayos y cualquier otro trabajo crítico que se adecue a la carrera universitaria.

También se elaboró un análisis crítico (Llanga, et al., 2018) para las competencias relacionadas al pensamiento complejo, de manera documental, donde se contrastaron las perspectivas de varios especialistas, a saber: Arancibia (2010), Morín (1999), Lipman (1998), Delors (2013) y Tobón (2012). Asimismo, para proponer competencias generales y analizar los tipos de competencias de la educación superior: Ferrer (2011), Monereo (2007), Reyzábal (2012), Díaz Barriga (2014) y Villarroel (2014). A partir de este concluyó que en Ecuador se deben desarrollar cuatro tipos de competencias: básicas, generales, específicas y transversales. La influencia del pensamiento complejo está en las competencias generales, por tanto, su acción radica en el desempeño docente para coexistir en un contexto dinámico. Por ello ha mencionado los métodos y técnicas para la investigación: el trabajo en equipo, pensamiento crítico, a enseñar, planificación, expresión artística, de manera transversal.

En sus conclusiones incita a los profesores a romper paradigmas educativos y tener conocimientos básicos de filosofía, paradigmas, teorías y modelos pedagógicos, tendencias, metodología y epistemología de la ciencia. Para los estudiantes ha sugerido formar valores éticos y morales, colaborar en actividades grupales y resolver problemas para un contexto propio. Así también, tener conciencia de que la formación debe mejorar la existencia de la especie humana como del resto del ecosistema (Llanga, et al., 2018).

Como se observa, la didáctica establecida se enfoca en las reglas o normas para la redacción, por lo que no se examinan las bases de la reflexión. Por tanto, no se evalúa la capacidad del alumno para atender a su propia formación. La propuesta para desarrollar el pensamiento crítico y creativo entonces consiste en formar un criterio, y con una tipología cotejar si conocen un método o carecen de este. Una vez hecha esta identificación se puede seleccionar los métodos en adquirir con base en sus necesidades específicas. En síntesis, se necesita una dirección fundamentada en las capacidades obtenidas para comprometerse en desarrollar aquellas que le serán exigidas para su profesión.

Revisión del código escrito.

Además de enseñar la articulación de los argumentos, se debe inculcar el respeto y cuidado del idioma español. Cedeño, et al. (2018), desarrollaron un modelo de prevención ortográfica para cumplir con las normas. Este concepto fomenta la conducta responsable para hacer todas las operaciones necesarias. Los autores seleccionaron un vocabulario que permitiera la comprensión y construcción de significados en tareas de una escuela primaria donde se aprendía la lengua materna. Los métodos fueron teóricos, así como empíricos para lograr un experimento pedagógico. Posteriormente los escritos elaborados se analizaron con técnicas de estadística descriptiva e inferencial.

Se reveló que la didáctica era mecánica, es decir, se basaba en gráficos y sonidos para inculcar la estructura del lenguaje en vez de la comprensión de los significados. Lo anterior ocasionó que se retuviera por poco tiempo en la memoria el contenido asignado. De igual forma se descubrió que la corrección se realizaba en la revisión, hacia el final del proceso didáctico. De esta manera el problema es que la formación de significados no es atendida como parte importante del aprendizaje (Cedeño, et al., 2018).

Por lo anterior, concluyeron que es más efectivo prevenir el error ortográfico que enmendarlo, supervisar la fase de asimilación de los vocablos antes de que se aprenderlas de manera equivocada. Por tanto, se concluyó que la observancia durante la producción de significados es más importante que la corrección final, puesto que en tal momento se forma la conducta cognitiva adecuada. Finalmente, las etapas didácticas que han recomendado a partir de este estudio son: aplicación de las normas durante la producción de significados,

mecanismos de precaución para el uso correcto y la asignación del uso de los significados que habían sido prefijados (p. 15).

Esto es consonante con lo observado en Chile en el año 2011. Se puso a prueba un modelo de actividades para formar la literacidad y numerosidad profesional (Pino, et al., 2019). Estos se sustentaron por medio de grupos focales para visibilizar estas habilidades en contextos concretos, a las que se analizó por medio de la categorización y triangulación. Los resultados revelaron el uso de la estrategia anterior para estudiantes y académicos, una presencia que demuestra su relevancia. En sus orígenes se le concedía a la literacidad un carácter técnico, pero en los últimos años ha tenido una visión transformadora, concibiendo a la escritura como un ejercicio epistemológico. También se vislumbra como formadora de identidad, cualidad que resuelve muchas de las preocupaciones universitarias actuales.

Por esta razón se hizo un estudio cualitativo con preguntas fenomenológicas para explorar los significados (Pino, et al., 2019), los que finalmente fueron divididos en los dos ejes de categorías. Una para los alumnos; donde se atendieron las habilidades, necesidades, formación de habilidades extra y transferencia de estas a situaciones distintas a la escolar. Para los docentes; metodologías para la transversalidad, actividades para el desarrollo y la carencia de habilidades y profesional reflexivos.

Los estudiantes fueron quienes reconocieron las habilidades de literacidad, pero no valoraron los conocimientos de las asignaturas de filosofía e historia. También se revelaron como transversales los conocimientos sobre hacer investigación, sin embargo, adjudican a los profesores la enseñanza pedagógica más no la adquisición de habilidades investigativas. Al contrario de los alumnos, los académicos declararon tener un compromiso con la lectura, escritura, análisis, metacognición e inferencias. Ambos perfiles reconocieron que no existe un acompañamiento en el desarrollo de estas habilidades y su importancia en el desempeño profesional futuro. En conclusión, se hizo visible la necesidad de desarrollar la literacidad, entendida como las habilidades y la identidad relacionadas con la profesionalidad.

Con otro estudio se descubrió que la composición de los escritos no debe realizarse a solas sino en actividades de aprendizaje colaborativas (Cruz, 2015). La escritura no es individual sino una necesidad colectiva con un proceso solidario, situado en una situación de comunicación, que transforma las convenciones por medio de un código escrito. Dado

que más allá de mostrar los errores del estudiante se trata de transformar su conocimiento. Esto se probó con una intervención en una maestría de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Al crear para el estudio una dinámica evaluativa y de valoración entre pares se pasó de una actitud insegura a una de confianza y respeto mutuo.

La revisión inicial consistió en la problematización de la investigación, donde se les proporcionó *insumos lingüísticos*: marcadores textuales, paráfrasis, estructuras de párrafos, ejemplos de distintos géneros de escritura académica. También se aplicaron ejercicios de actitud ante la escritura que examinó la modulación, compromiso, atribución, entre otros. Para un tercer escrito las observaciones fueron enumeración, signos de puntuación, formas argumentativas, etcétera. Todo fue de manera presencial. El cuadro comparativo, señala la autora, fue lo más útil para conceptualizar las características discursivas y lingüísticas. De esta forma se palearon algunos problemas comunes para el escritor como “no saber cómo empezar” o “la estructura del tipo de texto”, “dificultad para parafrasear” y otros (p. 58).

Además, Herrera, et al., (2019), midieron la aptitud para la composición de varios tipos de escritos en la escuela de pedagogía de una universidad de Ecuador. Definieron la gramática como la técnica de lenguaje en la cual se examina las unidades y su relación para enunciar lo que se piensa. También que la competencia se compone del conocimiento del código lingüístico, la estructura y la ortografía.

El análisis reveló que no suelen estudiarse estas unidades gramaticales, pues se dan por sentado y es hasta semestres posteriores que se abordan los contenidos gramaticales con generalidades. El grupo donde se aplicó el método demostró una mayor caracterización de estas unidades, lo que logró aumentar el desempeño en casi un 30%. La conclusión fue que esto fue posible debido al uso de los parámetros empíricos por sobre los teóricos.

Estos alumnos no necesitaron ser asistidos para resolver sus tareas, sus dificultades fueron acerca de los criterios funcionales. También se promedió la *madurez sintáctica*, es decir, la instauración de un discurso en una estructura más o menos compleja. La extensión media por enunciado fue de 23 palabras, del párrafo 206 palabras, 12 para los conectores y de incrustación de intensidad fue menos de 1. Además, casi el 40% tuvo irregularidades en el lenguaje y 20% de convenciones orales. Con todo se concluyó que los universitarios no ingresan con el nivel de redacción suficiente. Se requieren contenidos y metodologías para

enseñar las nociones de tipo de texto, planteamiento del discurso, metacognición y función del texto (Herrera, et al., 2019).

Escribir entonces en la escuela es más que la acreditación del conocimiento, es un proceso de incorporación y retroalimentación en un contexto orientado al aprendizaje. Por ello se aplicaron criterios de evaluación basados en valorar el sentido práctico de lo que se hace y no en conseguir resultados. Así también, por medio de principios pedagógicos estos investigadores procuraron mejorar la calidad de las actividades. Se guiaron por el propósito de la redacción, el papel del profesor y los estudiantes, la administración de una escala y la forma de evaluación. Se examinaron además otros factores como el efecto de la lectura en el destinatario, la retroalimentación y valoración del profesor, así como proporcionaron una guía para que los alumnos discutan y se revisen entre sí durante todo el trayecto.

Para lograr este objetivo de aprendizaje los estudiantes necesitan de una conciencia de escritor, entendida como un proceso metacognitivo para identificar sus propias carencias y de sus compañeros para escribir. En pocas palabras, para obtener la mejor calidad para los escritos académicos, se debe formar a los estudiantes en un conocimiento de la tipología de escritos y las características unitarias. Pero para lograrlo deben ejercitarse en las estrategias cognitivas y técnicas para la composición escrita. A continuación, se describe el método de la investigación para examinar estos factores en el bachillerato.

Capítulo 3.

Método

Enfoque del Estudio

Según la literatura revisada, las investigaciones sobre la escritura académica se han desarrollado en tres tradiciones: la conductista, cognitivista y el afectivo. Para estudiar las técnicas procedimentales, de acuerdo con esto, se revisaron las tres corrientes con las que dimensionan la escritura: la pragmática, el estructuralismo y generativismo. De esta forma se examinaron las actividades de escritura que se asignan en la escuela y la destreza de los estudiantes para organizar sus ideas y expresarlas por escrito. Por ello la teoría se clasificó a partir de las definiciones operacionales en dimensiones y categorías correspondientes para hacer el análisis estadístico descriptivo y de contenido (Muñoz, 2011).

Diseño de la Investigación

La metodología elegida para esta tarea se circunscribe a una deducción cuantitativa al ser utilizados instrumentos de este enfoque para la recolección de documentos y análisis de los datos (Cea D' Ancona, 2001). Para realizar la compilación se hizo una intervención transversal, para posteriormente analizar los datos recolectados. Finalmente, los resultados fueron entregados por escrito y con las gráficas respectivas al comité revisor de la tesis para hacer las correcciones pertinentes.

Población y muestra

La investigación se realizó con la participación de catorce grupos estudiantiles en una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Los alumnos forman parte del Bachillerato General Universitario (BGU) que ingresó al curso escolar del 2016-2019. Esta generación pertenece al Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) bajo una visión dirigida hacia el 2022. El modelo se fundamenta en los derechos humanos al guiar un aprendizaje por competencias acordes al contexto de la globalización. Por esta razón se busca mejorar los resultados en las pruebas de desempeño (UADY, 2017).

Su formación es integral, por lo que se divide en varios aspectos: la cualidad física, emocional, cognitiva, social y de valores. El aprendizaje cognitivo, el área que corresponde a la construcción de un pensamiento creativo y crítico, es enseñado por medio del lenguaje. Además, en el programa las competencias son diferenciadas. Las genéricas se estiman para

el desarrollo personal, las específicas para cada profesión por separado y las de perfil de egreso integran las expectativas para el campo laboral. Siendo las disciplinares la base de todas estas competencias, se enseñan desde la entrada a la universidad, es decir, durante el bachillerato. De esta manera se fomentan diversas actividades con las cuales se promueve la identidad, ciencia, el arte y deporte en la escuela preparatoria (UADY, 2017).

Muestreo.

Desde un principio se solicitó autorización para compilar los datos relevantes, pues el investigador es ajeno a la población y no participante. Esta recolección se realizó bajo la supervisión y apoyo del departamento de Coordinación de Comunicación y Lenguas de la escuela preparatoria. Así también se contó con la participación de los profesores a cargo de las asignaturas, de forma accidentada y pertenecientes al segundo año escolar.

Se calculó con la fórmula Krejcie & Morgan una muestra de hasta 306 participantes necesarios para representar, con un nivel de confianza de 95%; correspondiente al 24% de 1277 estudiantes en el segundo año del ciclo escolar 2018-2019 (Sampieri, 2003). El juicio para elegir la muestra se basó en la formación que ya tienen en este nivel, que incluye haber aprobado el curso de redacción y poseer un promedio general

El objetivo original era registrar las respuestas de 350 participantes para representar el total de estudiantes. Cada grupo consistía en cincuenta integrantes, pero se dividió cada aula en dos hasta ser catorce. Además, entre quienes faltaron por causa de dificultades en el clima y los que se negaron a responder el cuestionario aumentó hasta un 11% la mortandad de la muestra. Finalmente se pudieron obtener 310 cuestionarios respondidos.

Instrumentos

Con fines de esta investigación se elaboró un cuestionario autoadministrado para los alumnos de la preparatoria para que registren sus experiencias de escritura en escalas Likert y preguntas abiertas. Para elaborar este instrumento se buscó información para diseñar las categorizaciones preliminares (Tabla 14), la metodología y la integración de los referentes. Para elaborar los reactivos se usó como modelo las plantillas realizadas por Cassany (2011) sobre las estrategias de escritura en el bachillerato, así como la escala actitudinal. También se complementaron la tipología de Nesi, y Gardner (2015), indicadores por Fonseca (2009), y Firacative Ruiz (2014), así como Villaseñor (2013) y Moradiellos (2003).

Tabla 14.

Cuadro de referencia para la realización del cuestionario

Escritura Académica					
Contexto		Marco teórico			Dimensiones
Bachillerato		Disciplina		Tradición	Autor, Campo, Texto, Discurso
Republicano, laico, público, yucateco, constructivista	PNDE, MCC, MEFI, Visión 2022	Semiología		Conductismo, cognitivismo, área afectiva	
		Semiótica	Lingüística		
		Pragmática, Sintáctica, Semántica	Gramática, Ortografía, Fonética , Fonología		

Elaboración propia. Nota: Los campos tachados señalan a las disciplinas científicas que no fueron requeridas para el contexto de la investigación.

El cuestionario constó de 72 reactivos: 69 preguntas para las escalas y tres abiertas con espacio suficiente para comentar. La guía para interpretar las respuestas se dividió en los siguientes ejes de análisis para su composición (Jarpa, 2013):

- *Datos generales del participante.* Edad, género, promedio de calificación general, lugar de nacimiento, residencia actual, así como el último grado de estudios y las ocupaciones de los progenitores para contextualizar a la población.
- *Actitud o formación académica.* La escala registra la apreciación que el estudiante tiene acerca de la escritura académica. El aspecto afectivo es importante ya que la preparación se extiende a la identidad del alumno. Esta fue posible de medir con la escala, de cero a ochenta, donde se plantearon reacciones emocionales.
- *Organización de la información.* Los reactivos son correspondientes por medio de una escala Likert. Así se muestra la distribución de los tipos de escritura que los estudiantes acostumbran en elaborar, es decir, cuál es su producción académica.
- *Aspectos generales de la redacción.* En esta sección se agregaron los reactivos que permiten, gracias una serie de pruebas de Likert, observar la forma cómo el alumno elabora un escrito. Las estrategias se dividieron en fases de redacción, revelando así los hábitos que siguen durante el proceso. Además, se transcribieron en escala 100.

- *Expresión escrita.* Se realizaron tres interrogaciones abiertas. La primera trato sobre argumentar un tema en concreto (la violencia), el segundo, acerca de sus hábitos de escritura y uno más sobre alguna sugerencia para el curso escolar. El desempeño en su escritura se calculó en base a una escala del cero al cinco.

Procedimiento

Jueceo y prueba piloto.

En primer lugar, se realizó un juicio de expertos para revisar el cuestionario donde participaron cinco doctores de distintas disciplinas relacionadas con las ciencias sociales y las humanidades. Todos poseen una trayectoria en didáctica para la escritura y metodología para la comunicación. Posteriormente, se efectuó una prueba piloto a treinta alumnos de la muestra para corregir las posibles dificultades de comprensión de las preguntas o contexto. De acuerdo con las sugerencias de Cea D' Ancona (2001), igualmente el estudio se basó en cualidades de validación y que se describen a continuación.

La teoría fue delimitada para la interpretación de los datos, así que fue determinante el programa de la Universidad (2016). Con apoyo en esta literatura se ha considerado como ejercicios de lenguaje escrito las unidades de la escritura académica, siendo esta la escrita por los estudiantes en el contexto escolar. Estas tareas se acompañan con la facilitación de lecturas y la petición de un método discursivo específico por los profesores, además de un soporte para la entrega del escrito. Así es como la retórica, gramática y pragmática fueron los fundamentos para determinar los factores de estas actividades.

El marco de la muestra fue subordinado a un procedimiento de generalización con base en las características del marco de investigación. Así, la muestra es representativa del conjunto de estudiantes. cursaban el segundo año de la escuela preparatoria observada, ya que contaban con la cantidad y características acordes al estudio: haber concluido el curso de redacción y poseer un promedio general de calificaciones (Sampieri, 2003).

Aplicación de los instrumentos.

Se administró el cuestionario definitivo del 12 al 16 de noviembre del año 2018 con las correcciones debidas de la prueba piloto y el juicio de expertos; pues podían dificultar la aplicación o interpretación de los resultados. Para el análisis del contenido, fue de apoyo el manual para redacción de León (2005) y la rúbrica usual para el curso de la preparatoria. La

primera para definir los errores gramaticales y la segunda para poder medir el desempeño escrito en la escala habitual: “insuficiente”, “suficiente”, “satisfactorio” y “sobresaliente”. Se construyó también una lista de cotejo para apuntar la frecuencia del tipo de argumentos que utilizaron, está basada en la teoría citada de Firacative-Ruiz (2014) para reconocer los indicadores. Estos instrumentos se han adjuntado en el apartado de Anexos.

Análisis de datos.

Para cada una de las escalas del instrumento se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes. Se consideraron áreas de mejora aquellos aspectos vinculados a los reactivos cuya respuesta fuera al menos un 25% en la parte negativa de la escala (Nunca, Rara vez), para los reactivos en forma positiva; y la parte positiva (Algunas veces, Frecuentemente) para aquellos redactados en forma negativa. Debido a que hubo columnas con la totalidad de respuestas en ceros, las más negativas de la escala, las etiquetas definitivas concluyeron en: “Insuficiente”; “Satisfactorio” y “Sobresaliente”.

También se ha realizado una correlación con la información recabada. En cuanto a la examinación para la expresión escrita, se revisó con las indicaciones del manual de León (2005) la ortografía y sintáctica. El desempeño escrito se clasificó siguiendo la rúbrica de la escuela para etiquetar una calificación. Para verificar la argumentación que los estudiantes se usaron las respuestas a las preguntas abiertas. Debido a la inexistencia de alguna rúbrica para argumentar al realizar esta investigación, se analizaron las afirmaciones con una lista de cotejo de creación propia. Los resultados se escalaron a 100 para medir el uso habitual de la tipología y estrategias en el proceso para, por último, hacer las comparaciones.

Ética de la investigación

Para evitar el perjuicio de la población esta investigación se procedió con la ética de observación indirecta para ciencias sociales (Creswell, 1994). Se realizó con el permiso de las autoridades pertinentes y en todo momento se contó con supervisión. Los resultados se administraron de forma anónima y los cuestionarios se respondieron de forma voluntaria, así como se dispuso a las escuelas involucradas la presentación de los hallazgos.

Capítulo 4.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados surgidos de la información recolectada, dividida en los cuatro aspectos correspondientes al contenido analizado: el autor, discurso, proceso de redacción y texto. Cada apartado representa una categorización del universo de la escritura: producción académica, estrategias para redactar, discursividad y textualidad, y actitud del escritor.

Para tener una perspectiva de la población se comenzó por preguntarles acerca del último grado de estudios con los que cuentan sus progenitores. Los datos arrojaron que las madres poseen en un 38% la escolaridad básica y un 18% de esposos que no la terminaron. Asimismo, los hombres tienen un 40% licenciaturas mientras que sólo un 10% de mujeres cuentan con ella. Lo anterior se ve compensado en relación con los estudios terminados de bachillerato y el posgrado, puesto que en estos datos las mujeres tienen un 5% más títulos que sus cónyuges.

Con respecto a la ocupación profesional, el 38% de las madres trabaja en el hogar y para los hombres esta cifra se redujo en un 5%. Un 52% de los esposos tienen empleo y un 34% las esposas. De manera similar, para las ocupaciones de comerciante y profesionistas, el género masculino domina en un 5% y 10% más que el femenino respectivamente.

En cuanto a la población de estudiantes se mantuvo un equilibrio en el género para la investigación, con un 51% de varones y 49% de mujeres. En general, se reveló que sólo el 13% de los estudiantes cuentan con un empleo, ya sea con un trabajo fuera de la escuela o apoyando a sus progenitores. Sobre el lugar de nacimiento, un 17% son foráneos, aunque más del 99% residen actualmente en Mérida, Yucatán. Es una cifra relevante al representar al menos una sexta parte de la población, como se ilustra en la Tabla 15. No obstante, en el exterior de Mérida reside menos del 1% del total de los estudiantes.

Tabla 15.

Porcentaje de nacimientos foráneos y locales

Lugar de nacimiento	n	%	Residencia local
En Mérida	256	83	99%
Foráneo	54	17	<1%0

Elaboración propia.

En lo que sigue se describen los resultados recabados a partir del análisis estadístico para cada una de las categorías del proceso para escribir de esta población. En la expresión escrita se revisaron los puntos expuestos para la textualidad y discursividad de sus escritos. Por último, se representan con tablas los promedios correspondientes.

Producción académica

Primero, se midió la frecuencia con que elaboran los escritos según el tipo y a partir de lo que se afirma en la teoría sobre lo que se escribe en el bachillerato. Para indagar qué actividades de escritura realizan los alumnos de manera autónoma se agregó dos preguntas abiertas. El resultado fue que el método de escritura más utilizado es tomar “apuntes” de las lecturas facilitadas y lo dictado por el profesor en clase. Con un 91% en el rango deseado (algunas veces, frecuentemente), este tipo tiene un uso muy por encima de los demás tipos de escritura. Sigue en la escala escribir “ensayos” con un 74%, pero con una distancia de 34% en cuanto la etiqueta “frecuentemente”. Se puede apreciar mejor esta distancia en la Figura 3, donde se puede ver el tipo creativo o guion, fue la mediana de la escala.

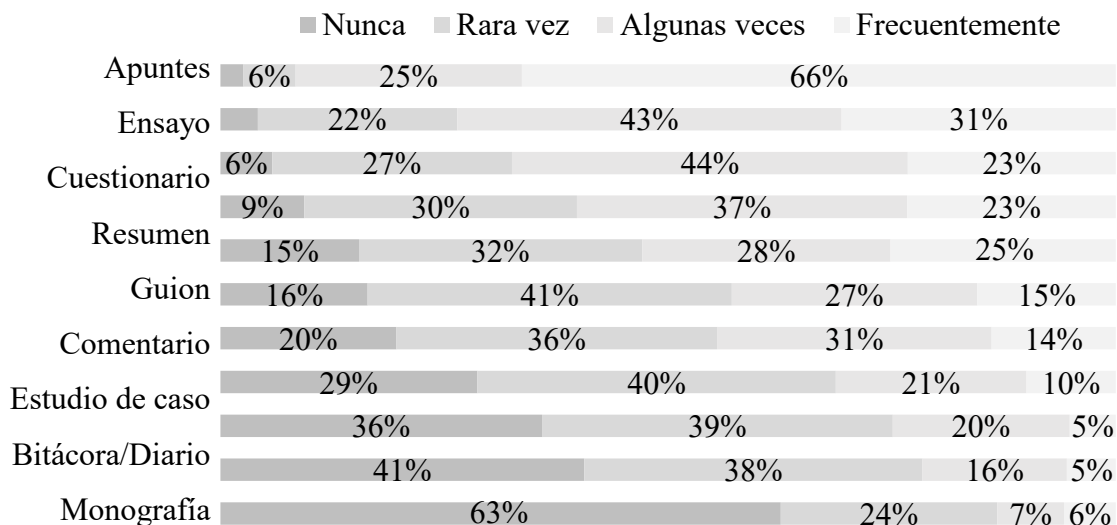


Figura 3. Producción académica de los estudiantes en el bachillerato.

Nota: Se señala la diferencia entre los ejercicios estructurantes con los creativos y los identitarios.

En cuanto a los demás tipos, puede apreciarse la frecuencia del cuestionario en un tercer lugar, es decir, es común responder preguntas sobre un tema por escrito. Le sigue el resumen, utilizado para asimilar las lecturas asignadas o bien con la intención de estudiar. Este posee un 50% de frecuencia, marcando de esta manera una media estadística. Al final

se encuentran los géneros periodísticos, el comentario y la columna, el estudio de un tema en específico, el diario de aprendizaje y la monografía. Estos dos últimos tipos de escritos son los principales formadores de una identidad. Cabe resaltar que el estudio acerca de un personaje o momento histórico es el menos frecuente con un 13% de “monografías”.

Actividades de escritura autónoma.

En un último apartado del cuestionario se preguntó a los estudiantes las actividades de escritura que realizaban fuera de la escuela. Esta solicitud vino acompañada de cuál les gustaría que se implementara en el programa. Las respuestas fueron diversas, más que los tipos de escritos aquí estudiados; e incluyeron suficientes sugerencias que pueden aplicarse como asignaturas, cursos, talleres y agrupaciones artísticas.

Pudo identificarse una diferencia entre los gustos de los hombres y de las mujeres. Incliniéndose a elaborar *cómics*, cuentos de terror y algunos escritos cómicos ellos; poesía, teatro y ensayo ellas. Así predominó en los varones la prosa y temas de la cultura pop. Por el contrario, ellas parecen escribir temas más reflexivos y ficción de fans. Asimismo, ambos sexos afirmaron tener agrado por la caligrafía, la novela corta y la poesía. En la Figura 4 se han categorizado estos temas.

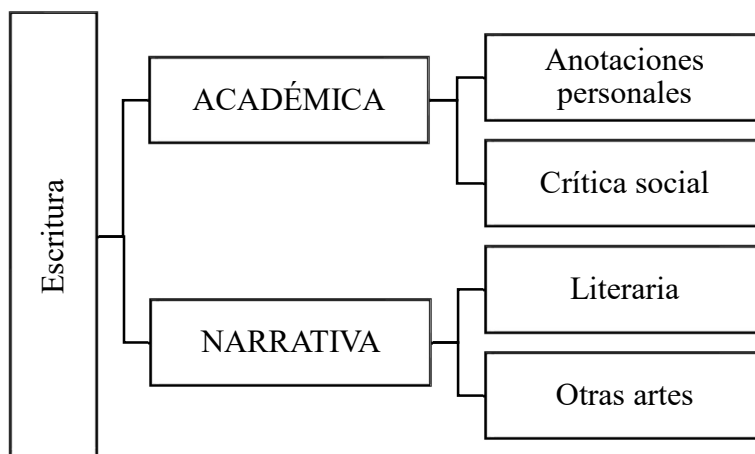


Figura 4. Escritura autónoma de los estudiantes en el bachillerato.

Entre estos se presentan con la Figura 5 las respuestas más representativas sobre la escritura creativa. Al menos 68 registros trataron acerca de este tipo de escritos; pues otros tantos sugerían actividades relacionadas como declamación, lectura de cuento, un periódico y representación de obras teatrales. El más constante fue la poesía, después relato y guion, ya sea porque la escriben de forma autónoma o bien en talleres y concursos.

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
Si, me gusta escribir cómo me siento e imaginar sucesos bonitos

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela.
Taller de escritura dramática.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Concurso de escribir chistes. xd

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Algún concurso de historias creativas, elaboración de cómics

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Redacción de guiones para usos varios.

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
Si, crear historias de diversos temáticas.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Talleres de escritura de diversos géneros literarios

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Escribir y exponer poesía.

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
A veces leo escritos y poemas y me inspiran a escribir

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Hacer escritos o poemas, por favor :)

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
Le escribo cartas a mi crush :)

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Taller de literatura sería una gran opción

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
Si, escribo con amigos un guion para un comic y al componer canciones para mi banda
Algunas veces me gusta escribir mis ideas acerca de algún tema y lo hago a través de "un diario".

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
Declamación.

Figura 5. Ejemplos de preferencias para la escritura creativa.

Es destacable además una mayor aceptación del formato para ensayo en las mujeres, pues este género discursivo obtuvo en la población general relación con la actitud negativa. Otro dato interesante fue que los escritos femeninos están más inclinados a las actividades para exponerlos, ya que sugerían compartir y comentar lo escrito. También hubo quienes afirmaron realizar por cuenta propia escritos críticos sobre temas que les interesan o bien con fines informativos. Estos se ejemplifican como el tipo críticos en la Figura 6, doce son sugerencias de ensayo, diez de reseña y otros que se combinan entre otras peticiones como actividades para la investigación y lectura de textos durante la asignatura. Algunos de estos pertenecen a los géneros periodísticos como la crónica y artículos de opinión.

<p>• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela</p> <p>Relatos, no solo históricos, igual de temas actuales</p>
<p>• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela</p> <p>Me gustaría que hicieramos ensayos sobre algo de nuestro interés.</p> <p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<p>• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela</p> <p>reseñas sobre títulos académicos.</p>
<p>• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?</p> <p>Sí, a mí me gusta leer y si es un libro que me gustó mucho suelo escribir lo que más me gusta o si hacen una película lo que me gustara que apareciera.</p> <p>• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela</p> <p>Que nos hagan leer un libro durante el semestre y escribir sobre el libro, lo que nos gusto, etc.</p> <p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<p>• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela</p> <p>realización de textos informativos menos comunes.</p>
<p>• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela</p> <p>Que a los alumnos se les muestre una película y al finalizar ésta, que los alumnos hagan un escrito sobre lo que más les gustó y lo que aprendieron.</p> <p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>

Figura 6. Ejemplos de preferencias para la escritura crítica.

En cuanto a la actividad de escritura autónoma más frecuente, veinte menciones, fue escribir en un diario con sus experiencias sentimientos, poesía y vivencias, así como hacer ilustraciones en este. Lo notable es la actitud conforme al tipo de presentación, los hombres

suelen escribir individualmente en tanto las mujeres acostumbran compartirlo dentro de los eventos sociales donde opinan. Esto coincide con sugerencias que hicieron varias alumnas. Usualmente anotaciones sobre sus reflexiones y sentimientos. En la Figura 7 se muestran estas elaboraciones y solicitudes.

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
 Si, escribo escritas acerca de los sentimientos humanos.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Sobre como te sentiste en el semestre.

¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
 Si, para desahogo de emociones en una hoja en blanco.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Que sientas, que te hace falta, necesitas ayuda?... etc...

¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Que se realicen conclusiones personales de cada actividad realizada en la escuela.

¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Que hagan actividades (line, foro, plática) y escribir lo que te pareció, entendiste o tu experiencia sobre eso.

¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
 Si-Escribo reflexiones de mi vida

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Nos piden a elegir una obra (musical, teatral, lecturas clásicas) y como nos sentimos con la obra.

¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊 y nos pidan un resumen, el porque lo elegimos

7

Figura 7. Ejemplos de preferencias para tipos de escritos.

En la didáctica, estas actividades son compatibles con los diarios de aprendizaje o bitácoras. Esto revela una oportunidad de mejora, pues escribir las vivencias académicas es un apoyo para la memorización y reflexión, lo que permite aprenderse los contenidos de los

cursos. A esto se agrega que han realizado ejercicios cognitivos, no encontrados en fuentes aquí referidas, entre los que se citan los crucigramas y dictados, cuyo objetivo es fortalecer la mente en vez de asimilar contenido. Estas actividades se muestran aparte en la siguiente Figura 8, pues se tratan de una dinámica más que un escrito.

<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Dictados</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Como una actividad para principiantes.</u> <p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Marcar tareas de repaso de palabras nuevas, más lecturas (de nuestro interés)</u> <p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál? <u>Pracuro transcribir un texto informativo que sea de mi agrado para practicar mi escritura y ortografía</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Copias a mano de textos que llamen nuestra atención y que tenga un valor puntativo.</u> <p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Crucigramas.</u> <p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál? <u>Quiero ser psicologo y escribir un libro</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>talvez como escribir un libro</u>

Figura 8. Ejemplos de preferencias para ejercicios de escritura.

El mayor de los conjuntos fueron los talleres o cátedras extra para la redacción. La intención fue expresada claramente para la mejora de la ortografía, pero incluso fue usual que pidieran además aprender la manuscrita o caligrafía. Lo último, a pesar de que fue un pedido constante, no es propiamente un escrito sino más bien un ejercicio motor y para la estética, por lo que no se cita en la presente. La gramática, en cambio, es básica. Esta puede observarse en algunos ejemplos que a continuación se presentan en la Figura 9.

<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Más concursos de escritura u ortografía.</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Un taller de ortografía.</u>
<p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Signos, para escribir bien, acentos, etc...</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Expresión escrita</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Un club donde te corrijan las fallas comunes al escribir.</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Enseña la manera correcta al hacer textos más técnicos.</u>
<p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Tal vez Sobre como Utilizar los Signos de Puntuación.</u>
<p>¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela <u>Un taller de ortografía.</u>

Figura 9. Ejemplos de preferencias para mejorar la expresión escrita.

De esta forma, las sugerencias realizadas por el alumnado se dividen asimismo en dos categorías: para la “formación” y para la “socialización”. En la primera los estudiantes manifestaron necesitar cursos o asesorías especializadas en gramática, así como un taller de caligrafía. Para la segunda categoría, esta se diversificó en varios eventos entendidos como concursos literarios y, por otro lado, los grupos de lectores como los fanáticos de un autor o un género literario en especial. Veinte tratan, como se especificó, sobre las actividades que fomentan la identidad y las relaciones a través de la escritura. Diez sugerencias respecto a la creación de grupos o clubes literarios y las otras diez trataron acerca de plataformas para la presentación o compartición analógica o en línea. Algunas se citan en la Figura 10.

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
 Redacto historias en plataformas x.d.

• ¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?
 Si, redactaba cuentos en un club de escritura.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 un taller acerca de la escritura y sus beneficios.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Que se hagan como clubes de lectura y escritura.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Actividades en línea.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Actividades para compartir textos, poemas, etc.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Una página web en donde estudiantes suban historias y otros opinen lo que les pareció.
 ¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Clubs donde se puedan escribir opiniones sobre libros.

• Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela
 Periódico o blog escolar.
 ¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊

Figura 10. Ejemplos de preferencias para crear grupos de escritores.

Finalmente, estos datos obtenidos serán analizados y reflexionados para encontrar las posibles correlaciones, comparaciones, confirmaciones y proponer posibles soluciones para los problemas hallados. De igual manera, con las preguntas abiertas se pueden crear *papers* con los cuales se aproveche la información.

Agregado a lo anterior, puede tomarse en cuenta las voces de estos estudiantes para promover y enseñar la escritura académica. A partir de sus intereses, se analizan todas las coincidencias en sus gustos y deseos de proyección; así como las áreas donde pueden tener iniciativa, o incluso, para tomar sus propias decisiones. Por tanto, se discute para el último capítulo donde se han planteado las conclusiones y alcances correspondientes.

Proceso de redacción

El presente apartado muestra los resultados acerca de las características del proceso de redacción y cómo se elaboran los escritos estudiantiles. Así, se exponen las estrategias que usan los alumnos para elaborar los escritos en escalas clasificadas por etapas, ilustrada para un mejor entendimiento con el modelo lineal adaptado por Cassany (2010). Consiste en tres etapas: la primera en la cual se planea el escrito, la segunda cuando se les da forma de texto a las ideas que hayan surgido y, por último, la revisión donde se hallan los errores y se cambia lo necesario. Los resultados obtenidos se ilustran en la Figura 5.

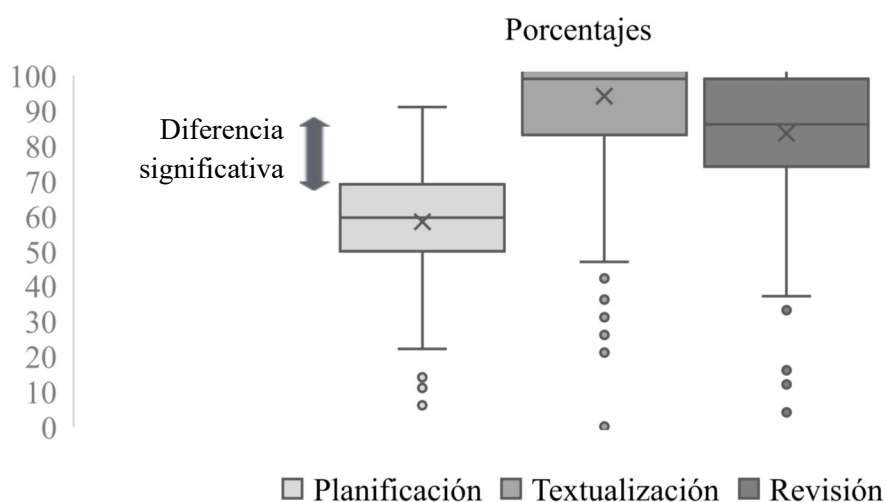


Figura 12. Uso en porcentajes de estrategias en la redacción.

Nota: cada conjunto representa una etapa diferenciada de un mismo proceso.

Cada etapa se registra por reactivos que describen una estrategia de escritura distinta dentro de un mismo proceso para la composición. Existe pues relación entre las distintas fases, dado a que se indagaron las estrategias adoptadas por un mismo sujeto. Se describe en los apartados siguientes a detalle la frecuencia y porcentaje en el uso de estas.

Planificación.

Al realizar el cálculo estadístico se reveló que un 58% general de estudiantes utiliza estrategias para planificar, un 94% para hacer la textualización y 84% para revisar. Estas medias tienen una desviación típica de 5. Con la prueba de Friedman se vio también que hay diferencia significativa entre cada etapa al comparar la frecuencia de uso de la primera etapa, correspondiente a la planeación, con las otras dos. En esta fase en particular se ha registrado un uso mucho menor ($\chi^2 = 163.9$, $gl = 2$, $p < .001$).

Entre las estrategias de planificación del escrito (Tabla 15) quedaron por debajo del rango deseado la frecuencia de cuatro: “tener presente al lector” como la menos frecuente, luego “numerar los temas y subtemas”, “hacer un mapa mental o esquema” y “pensar en el propósito” para la elaboración. Existen entonces áreas de oportunidad para la formación en la etapa para planificar a los alumnos y mejorar su desempeño.

Tabla 16

Frecuencia de estrategias de planificación

Estrategia	%		
	Nunca o rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. Tiene presente al lector	61	23	16
10. Numera los temas y subtemas	56	27	17
11. Mapa conceptual o esquema	43	34	23
2. Piensa el propósito	33	43	24
3. Tiene una idea general	44	29	26
4. Aplica la lluvia de ideas	33	41	27
5. Hace una primera escritura	28	36	36
6. Explora subtemas	21	39	40
7. Hacerse preguntas	18	34	47
8. Maneja palabras clave	10	28	62
9. Planea la estructura	7	30	63

Nota: los reactivos se enlistan de menor a mayor frecuencia para revelar áreas de oportunidad. Se ha señalado aquellos que salen del rango deseado de uso mínimo (25%).

Una falta constante en la respuesta de los reactivos es tener un objetivo claro en el momento de planificar el escrito. En cambio, para la construcción de la estructura textual, afirmaron “planear la estructura” y “manejar las palabras clave”. El problema se halla en relación al ejercicio cognitivo: los alumnos no tienen conciencia de a quién va dirigido su comunicación, ni hace uso de “mapas conceptuales o esquemas” para prepararlos. Así, el rango de uso para estas estrategias de los estudiantes está fuera del rango deseado (dentro del 25% más frecuente). Lo anterior revela un área de oportunidad.

Textualización.

Para las estrategias de textualización (Tabla 16) se reveló como la estrategia más usual escribir “frases diversas para conectar los párrafos y argumentos”. Igual reportaron respetar las “palabras que se deben manejar” dependiendo del tema del escrito. Respecto a la estructura afirmaron “aplicar la tipografía” y los “signos de puntuación”.

Ninguna estrategia estuvo por debajo del 25% deseado. En cuanto a la frecuencia de uso, las menos frecuentes fueron aquellas relacionadas con la discursividad. Este es el caso de usar un “lenguaje respectivo para cada tipo de párrafo”, así como el deber de “presentar el escrito explicando la razón de este”. Además, el reactivo “explicar la razón del escrito” fue el menos utilizado. En la textualización pues, se pone menos atención al propósito del escrito, no lo hacen explícito, lo que se confirma al no subtitular.

Tabla 17.

Frecuencia de estrategias de textualización

Estrategia	%	%	%
	Nunca o Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. Primero explica la razón	30	42	28
8. Realiza varias versiones	33	38	28
3. Respeta el tipo de párrafo	34	33	33
2. Titula los temas y subtemas	18	35	47
7. Aplica la tipografía adecuada	16	31	52
6. Usa los signos de puntuación	13	30	58
5. Adecua sus palabras al tema	6	21	74
4. Utiliza diversos conectores	8	15	78

Nota: los reactivos se enlistan de menor a mayor frecuencia para revelar áreas de oportunidad.

Este apartado sobre textualización revela una tendencia positiva esperada, debido a que esta fase para redactar es bien conocida y familiar a los alumnos. También se espera el sesgo en el análisis, pues sus respuestas tienen una inclinación hacia lo que parece correcto. No obstante, las estadísticas que se presentan aquí son autorreferenciales, por tanto, esta diferencia significativa entre la etapa de planificación y en la que se textualiza es válida.

Revisión.

El análisis de las estrategias de revisión (Tabla 17) arrojó un 84% de frecuencia de uso, cercano a la textualización y con una diferencia significativa con las estrategias para planear. Lo que confirma la diferencia entre cada etapa ($\chi^2 = 163.9$, $gl = 2$, $p < .001$). Así, la revisión y textualización son las fases con mayor atención del estudiante.

En el área de mayor porcentaje se observa que la última versión del escrito es aquel presentado formalmente para la entrega. También “se cercioran de la calidad de sus escritos con los procesadores de texto” y hay una continuación con los reactivos sobre “cumplir con la tarea asignada” y “limpiar los errores”.

Tabla 18.
Frecuencia de estrategias de revisión

Estrategia	%	%	%
	Nunca o Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
3. Comparar con modelos	35	35	30
6. Consultar manuales	36	30	35
5. Verificar con compañeros	29	33	38
1. Anticipar la corrección experta	15	45	40
2. Leer en voz alta	23	25	52
8. Limpiar los errores	14	28	58
4. Cerciorar el cumplimiento	7	29	64
7. Usar verificadores digitales	13	20	67
9. Finaliza la presentación formal	8	21	71

Nota: los reactivos están enlistados de menor a mayor frecuencia para revelar áreas de oportunidad.

Lo anterior revela la carencia de una revisión autodidacta, pero en equipo; es decir, lo menos frecuente es comprobar los errores y aciertos entre compañeros; así como el uso de manuales, diccionarios y otros materiales de redacción. Faltan entonces actividades que formen la colaboración y compromiso. Según los datos la entrega se limita a cumplir con el protocolo de presentación al profesor en cuanto el formato que lleva el escrito recepcional. También es posible que se exponga ante la clase como parte del programa actual del curso. Aunque existen los trabajos de creación de ensayos en equipo, se infiere que la escritura es principalmente vista como un ejercicio individual; lo que ha provocado que en gran medida se deje a cargo del profesor la tarea de revisar.

Las conclusiones, implicaciones y contrastaciones correspondientes a los ejercicios independientes de los alumnos y las asignaciones hechas por los profesores serán discutidas en el último capítulo. Por lo pronto, se presenta el resultado de la aplicación de estrategias durante el proceso de redacción, es decir, las características textuales en los escritos, en el apartado siguiente.

Expresión escrita

Aplicación de la gramática.

La expresión escrita fue revisada en una categoría aparte, con la cual se analizó la estructura textual y discursiva de los escritos estudiantiles. Se ha utilizado la rúbrica de la escuela preparatoria adaptada para calificar ortografía y vicios de lenguaje. También, con

una lista de cotejo, creada a partir de la búsqueda literaria, se identificaron los argumentos más frecuentes. Dado que se trata de un mismo constructo, se describe la estructura textual con un conteo de errores en una escala valorativa del uno al cinco para medir el desempeño. Para la estructura discursiva se utilizó otra escala para identificar cuál es la argumentativa más usual y sacar los porcentajes de uso.

Para escribir se agregó en el cuestionario un escenario que representa la violencia en el noviazgo, y paso seguido se les preguntó qué piensan es lo que genera esta situación. De esta manera, se identificó posteriormente si utilizan o no los diversos recursos textuales, así como la forma de articular los argumentos que utilizaron.

Para medir el desempeño se revisó si usaba el recurso textual de forma correcta. Se creó un sistema de puntaje con cinco niveles, etiquetado según la rúbrica de la preparatoria, para detectar las áreas que requieren atención con el tipo de error (León, 2005). Cada punto correspondiente a un recurso gramatical. De esta forma, no se repitió en la suma la misma falta ortográfica o sintáctica.

A saber, un recurso es el uso de los signos de puntuación y otro evitar los vicios de lenguaje (las cacofonías, barbarismos, informalidades). También la coherencia del lenguaje utilizado (relación de significados). La brevedad (menos de 30 palabras por enunciado) y el ritmo (variar el vocabulario). De esta forma la suma en el uso correcto de cada una de estas reglas fue igual a cinco.

Además, para cotejar la rúbrica, se revisó tomando en cuenta el tipo de error y no la cantidad de errores. Si el alumno se equivocó con el uso de la tilde, por ejemplo, se apuntó que no sabe usarla correctamente haciendo innecesario registrar este problema nuevamente. Pero si además cometió otro tipo de error como la cacofonía, el mal uso de las comas o de otra índole, se registraba como un nuevo error.

Al seguir este procedimiento la puntuación máxima que el alumno podía alcanzar era hasta cinco y la mínima de cero. Con esto se descubrió que el error más común fue la falta de las comas y de brevedad en los escritos. Sus enunciados fueron confusos debido a su extensión exagerada y el no dividir las ideas en estos. Debían hacer pausas para indicar los enunciados y escribir una sola idea por cada enunciado. Asimismo, deben aplicar tildes para la conjugación en pasado, que fue el siguiente error más frecuente.

La categoría para señalar el desempeño de los estudiantes fue etiquetada en un nivel según el puntaje alcanzado: “insuficiente” (0 puntos) cuando tuvo cinco faltas, “suficiente” (1-2) con tres o cuatro errores, “satisfactorio” (3-4) uno o dos, y “sobresaliente” (5) cuando no se encontró ninguno. A partir de hacer esta suma se calculó el desempeño por alumno y se sacaron porcentajes para la cantidad de alumnos en cada nivel de la escala.

En cuanto a los porcentajes, un 15% de los alumnos alcanzó el “sobresaliente” y un 5% obtuvo un desempeño insuficiente en la escala. Estos niveles de desempeño significan que los que sacaron un “insuficiente” fallaron en cada una de las categorías gramaticales y que los estudiantes “sobresalientes” aplicaron correctamente cada aspecto clasificado. Los resultados se expresan en la Tabla 18. En esta se puede apreciar que el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en “satisfactorio” con un 48%, seguido de un “suficiente” que marca un 32% dentro de la escala de desempeño.

Tabla 19.

Desempeño de los estudiantes en expresión escrita

Puntaje	Etiqueta	Porcentaje
5	Sobresaliente	15
3-4	Satisfactorio	48
1-2	Suficiente	32
0	Insuficiente	5

Nota: se señala la categoría con mayor porcentaje registrado.

Al revisar la ortografía se descubrió que un 51% del alumnado utilizó correctamente los signos de puntuación, mientras que el uso de lenguaje fue hasta un 70% correcto. En la sintáctica, entendida como la buena estructuración del texto, se registró que hasta un 48% de los estudiantes aplicaron adecuadamente la *longitud* de los enunciados. Es decir, con la suficiente información sin llegar a la saturar al lector. Lo anterior está basado en el manual de León (2005), por lo que se examinaron estos párrafos basado en su criterio.

También se examinó si los alumnos fueron concisos para los párrafos y respetaron la función. Su uso alcanzó un 72% de una aplicación adecuada. En cuanto al *ritmo*, con el que se refiere a la alternancia entre palabras y medida de los enunciados, se registró un 64% de uso adecuado. En la detección de áreas de oportunidad para la mejora, no ingresaron al cuartil del rango deseado: el ritmo, la longitud y los signos de puntuación, por lo que se han considerado retos a superar.

Articulación del discurso.

Dentro de la expresión escrita, además del uso adecuado de los signos y el lenguaje, también es medible el fundamento del texto. Esta se compone de una serie de argumentos conectados entre líneas o párrafos en las cuales existen articulaciones simples, múltiples y seriadas (Firacative-Ruiz, 2014). Lo esperado es que se utilizaran el tipo seriado guardando cohesión entre sí, es decir, que una serie de ideas lleven a una conclusión. Sin embargo, el más utilizado fue un solo argumento, seguido de dos, acerca del mismo tema. En la Tabla 20 se muestra la distribución de este hecho entre los alumnos. El mayor porcentaje fue el uso de un argumento “simple” con 64%, seguido del “múltiple” con 21%.

Tabla 20.

Tipos de articulación de argumentos en el bachillerato.

Articulación	Frecuencia	Porcentaje
Sin argumento	37	12
Simple	200	64
Múltiple	64	21
Seriada	9	3

Nota: se señala el mayor porcentaje registrado para el tipo de articulación.

Los resultados indican que un doce por ciento de estudiantes plasmaron un escrito sin argumento alguno. Un 64% utilizó una sola idea para argumentar, el 21% más de una, y solo el 3% restante utilizó tres o más de forma seriada. Algunos usaron los tres tipos para la argumentación, otros uno o dos, pero expusieron más de una idea al respecto. Por tanto, es observable que un porcentaje bajo de estudiantes ha desarrollado la habilidad de mirar un problema desde varias perspectivas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que a nivel del bachillerato todavía no se les exige fundamentos disciplinares con cuales adoptar más de una perspectiva, aun así, algunos se mostraron capaces de ello. Para los porcentajes en el uso de tipos de argumentos véase la Tabla 21.

Tabla 21.

Tipos de fundamentos para argumentar en el bachillerato.

Argumentación	Frecuencia	Porcentaje
Universal	112	64
Concreta	87	28
Abstracta	70	23

Nota: se señala el mayor porcentaje registrado para el tipo de argumento.

En cuanto al tipo de argumento que usaron, existen tres tipos descritos por la teoría: universal, concreto y abstracto. El dominio de uso fue para la argumentación “universal”, es decir, argumentaron por medio de la expresión de emociones y sentimientos que despertó la escena presentada en el cuestionario (violencia en el noviazgo). Le sigue “concreta” con un 28%, esta trata de fundamentos relacionados con hechos históricos y científicos. En tercer lugar, está la “abstracta” con 23%, trata de reglas desde las naturales a las civiles. Ahora, el grado de actitud de los estudiantes para estas actividades de escritura es el tema restante.

Actitud para escribir

Para medir el grado de actitud se registraron reacciones que expresan sentimientos y creencias. Los estudiantes registraron que tan de acuerdo estaban ante situaciones que se les describieron en el cuestionario con dos tipos de actitud, refiriendo a que puede ser positiva o negativa. La escala pedía a los estudiantes responder en qué grado se identifican con estas reacciones cuando realizan las actividades de escritura en la escuela.

La medición, con base en la escala elaborada por Cassany (2009), va desde ochenta puntos como la calificación negativa máxima, hasta cero la más positiva posible. Se utilizó posteriormente la media hipotética de cuarenta para determinar el rango deseado entre los cuartiles cero y veinte. Quedó considerado como neutra aquellos alumnos cuya mayoría de reacciones se ubicaron en los cuartiles centrales veinte y sesenta. Resulta, por tanto, como una actitud negativa el superar el cuartil sesenta. Los resultados obtenidos por esta escala se presentan en la Figura 13.

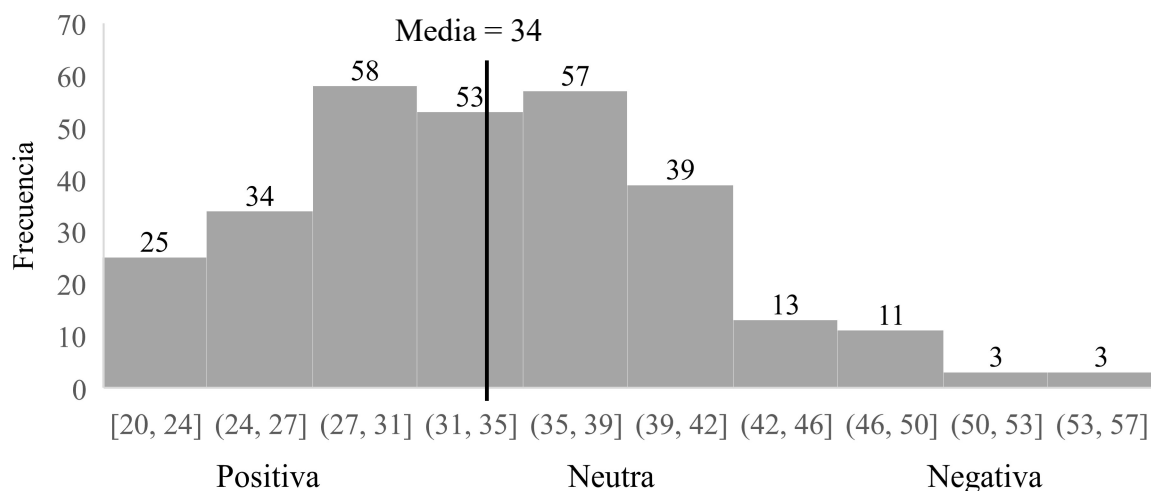


Figura 13. Grado de actitud general ante la escritura en el bachillerato.

El resultado fue un promedio de 33.6, es decir, el grado de actitud de los estudiantes se encuentra en un rango neutro con una leve inclinación hacia el lado positivo de la escala. En cuanto al género quedaron un poco por debajo del promedio los hombres. Esto se ilustra en la Tabla 22. Este grado es apenas perceptible, pero estadísticamente significativo.

Tabla 22.

Grado de actitud ante la escritura en el bachillerato por género.

Género	n	\bar{X}	Estado
Masculino	146	35	Neutra
Femenino	150	32	Neutra

Nota: En la escala actitudinal mientras la media esté más cercana a cero tiene una actitud positiva, más se acerque a la cifra máxima de ochenta es más negativa.

Ambos promedios en la escala se encuentran fuera del rango deseado (0-20), por lo que existe la posibilidad de mejorar el gusto desarrollado por la escritura para el alumnado. El porcentaje de los estudiantes que mostraron una buena actitud, o sea dentro del 25% del puntaje más positivo, fue casi inexistente (una mujer en el cuartil 20). Los que tuvieron una mala actitud resultaron representar un 19% del alumnado, por tanto, resultó sobre el rango neutral la mayoría de los alumnos con un 81%. Una quinta parte del alumnado cuenta con una actitud negativa para escribir.

Ahora bien, para la descripción de las unidades específicas el rango deseado se ha ubicado en el cuartil superior para las reacciones positivas y en el cuartil inferior para las negativas. De igual forma los reactivos han sido escritos como afirmación y negación para una mayor confiabilidad de los resultados. Por último, se les aplicó un análisis estadístico por reacción atendiendo las dos etiquetas “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”, que son las columnas de mayor puntaje.

El análisis arrojó que las situaciones más frecuentes fueron las registradas en los reactivos: “prefiero escribir sobre algún tema que explicarlo en clase hablado”, seguido de “escribir tiene beneficios”. Estos dos reactivos corresponden a la eficacia de escribir para aprender y comunicarse. En otras dos reacciones positivas también se ve una frecuencia baja en “pienso que se entiende lo que escribo” y “no me da miedo a que se corrijan mis escritos”. Estas respuestas representan inseguridad en el dominio de la escritura académica. El reporte se expresa en las Tabla 23.

Tabla 23.
Reacciones positivas ante la escritura en el bachillerato.

Situación	%	%	%
	En desacuerdo	No lo tengo claro	De acuerdo
4. Prefiero escribir sobre un tema que explicarlo hablado.	17	22	61
14. Escribir bien tiene sus beneficios.	9	17	73
13. Pienso que se entiende lo que escribo.	7	7	86
2. No tengo miedo a que se corrijan mis escritos.	6	11	84
19. Siento entusiasmo cuando escribo sobre algo.	5	16	81
10. Confío en mi capacidad para expresarme por escrito.	4	9	85
1. Me gusta apuntar mis ideas y reflexiones.	4	7	90
15. Me agrada comentar y compartir lo que escribo.	4	7	91
18. Necesito saber escribir bien para mi futura profesión.	2	8	89
12. Disfruto escribir en las actividades de la escuela.	2	2	96

Nota: Las reacciones se han enlistado de mayor a menor según el área de mejora señalado.

Sin embargo, es visible que muchos disfrutaban de las “actividades de escritura para la escuela” y que reconocen la necesidad de “saber expresarse por escrito correctamente para su futura profesión”. A esto agrega el interés por “compartir lo que escriben”, lo que brinda nuevas oportunidades de aprendizaje. En la Tabla 24 se muestra las actitudes negativas.

Tabla 24.
Reacciones negativas ante la escritura en el bachillerato.

Situación	%	%	%
	En desacuerdo	No lo tengo claro	De acuerdo
9. La escritura sólo es otro medio para comunicarse.	14	18	69
17. Prefiero hablar un tema en clase que escribirlo.	17	20	63
5. Siento temor cuando mi escrito es revisado.	19	24	57
7. Expresarse por escrito no es necesario para aprender.	23	26	52
3. Me disgusta tener que escribir para alguna tarea.	18	32	50
6. Cuando voy a escribir mi mente se queda en blanco.	22	33	45
8. No me gusta se evalúe la calidad de mi redacción.	28	38	34
11. Hacer textos son una forma anticuada de aprender.	35	35	30
16. La paso mal cuando trato de escribir lo que pienso.	26	34	40
20. No soy nada bueno escribiendo.	33	33	34

Nota: Las reacciones se han enlistado de mayor a menor según el área de mejora señalado.

Con una cantidad similar a la tabla anterior, sobre reacciones positivas, un 61% de los estudiantes manifestó, por lo contrario, preferir “explicar el tema en clase que hacer el escrito”. Esto coincide con el sentimiento de “temor cuando sus escritos son revisados”, es una equivalencia con lo reportado por la escala anterior. Le sigue en frecuencia la creencia de que “no es necesario para aprender hacer un escrito del tema” y sentir “disgusto hacia las tareas escritas”. Lo que recalca el hecho la importancia de enseñar la principal función de la escritura académica en la tarea de aprender.

En resumen, las áreas para mejora encontradas en cuanto a la actitud del alumnado son aquellas relacionadas con la posibilidad de mejorar el entendimiento para “utilizar la escritura como un medio de aprendizaje”. Un gran porcentaje del alumnado considera a la escritura sólo “un medio más para comunicarse”. Esto significa que piensan que sólo sirve para presentar sus avances al profesor y la han considerado como una actividad reflexiva y creadora. Así también, hace falta que ganen seguridad para el “compartir sus escritos”. Los aspectos mencionados están relacionados con los tipos de escritos que son asignados, pues a mayor cantidad de asignaciones mejora la actitud hacia los mismos. A continuación, se presentan las correlaciones.

Relaciones entre las estrategias y la producción académica

Se analizó la relación entre el uso de escritos estructurantes con el uso de estrategias en cada etapa del proceso a través de una regresión lineal múltiple. Los resultados señalan que el modelo fue estadísticamente significativo ($F = 40.91$; $gl = 3,306$; $p < .001$) y explica un 27.9% de la varianza de los escritos estructurantes.

Tabla 25.

Relación entre las estrategias y los escritos estructurantes.

Predictor	Beta	Beta estandarizada	Sig.
Intercepto	4.08		.004
Planificación	.471	.419	<.001
Textualización	.075	.066	.356
Revisión	.112	.096	.185

Tal se puede apreciar en la Tabla 25, únicamente la planificación estuvo asociada al uso de textos estructurantes ($b = 4.08$; $p < .001$) con una relación positiva. Por tanto, indica que con un mayor uso de las estrategias para la planificación existe una mayor producción de escritos estructurantes.

Asimismo, se analizó la relación entre la creación de escritos críticos con el uso de estrategias en cada etapa del proceso a través de una regresión lineal múltiple. Se reveló el modelo como estadísticamente significativo ($F = 34.03$; $gl = 3,306$; $p < .001$) y explica un 24.3% de la varianza de la elaboración de escritos críticos.

Tabla 26.

Relación entre las estrategias y los escritos críticos.

Predictor	Beta	Beta estandarizada	Sig.
Intercepto	.280		.844
Planificación		.408	<.001
Textualización	.083	.076	.302
Revisión	.086	.055	.459

Se puede apreciar en la Tabla 26, únicamente la planificación estuvo asociada al uso de escritos críticos ($b = .280$; $p < .001$) con una relación positiva. Lo que indica que con un mayor uso de las estrategias para la planificación existe una mayor elaboración de escritos estructurantes. Se infiere que una mayor planeación aumentará la producción académica.

Relación entre el uso de estrategias y la actitud

También se hizo el análisis de relación entre el grado de actitud con el ejercicio de estrategias en cada etapa del proceso a través de una regresión lineal múltiple. Se descubrió que el modelo fue estadísticamente significativo ($F = 24.14$; $gl = 3,292$; $p < .001$) y explica un 19% de la varianza del grado.

Tabla 27.

Relación entre las estrategias y el grado de actitud.

Predictor	Beta	Beta estandarizada	Sig.
Intercepto	48.91		.000
Planificación	-.310	-.217	-.004
Textualización	-.387	-.263	<.001
Revisión	-.026	-.017	.823

Tal como se puede apreciar en la Tabla 26, las estrategias para la planificación y la textualización resultaron las asociadas con el grado de actitud ($b = 48.91$; $p < .001$) con una relación positiva. Lo anterior indica que con un mayor uso de estas estrategias existe una actitud más positiva entre los estudiantes. Se infiere que a mayor uso de estrategias mejor es la actitud que obtendrán.

Capítulo 5.

Discusión, conclusiones e implicaciones

Al analizar los resultados obtenidos se ha inferido los tipos de escritos que conocen los estudiantes y las estrategias que usan para elaborarlos. De esta forma ha sido posible abordar su experiencia en la escritura a partir de las asignaciones de los profesores, pero también por iniciativa propia. Tomando en cuenta lo anterior, se verificó la competencia adquirida en su paso por el bachillerato a partir del análisis de contenido de las respuestas del alumnado en los cuestionarios. A continuación, se discute con base en la literatura.

Discusión

En la indagación sobre otras actividades de escritura que suelen elaborar, ya sea por cuenta propia o fuera de la escuela preparatoria, estas se han clasificado en académicas y la creativa. Dentro de la primera categoría los frecuentes fueron el ensayo y el comentario en el tipo crítico. Los estructurantes fueron los apuntes y cuestionarios los más, según la escala Likert. Para la narrativa dominó la escritura literaria por encima de la adaptación a medios audiovisuales. También entra en este tipo otras artes como la música, el teatro e incluso lo popular con los chistes. Estos géneros no han sido considerados en la teoría, sin embargo, los alumnos lo han considerado así al registrarlo como parte de su formación escritural. En lo académico por cuenta propia, recurren regularmente a los apuntes y técnicas de estudio que sirven para memorizar como la transcripción y el resumen.

La observación anterior coincide con lo descrito por Hernández-Navarro, y Castelló (2014) tras analizar los textos de 258 estudiantes de una facultad veracruzana. Quedaron como los menos usuales la escritura intrapersonal, como ellas lo llaman, así como estudios de diseño y bibliográficos. En otras palabras, los que estudian casos o personajes históricos (aquí traducidos como monográficos) y los artísticos, o para adaptar en otros medios. Esto hace pensar que esta forma de distribuir la producción académica no se queda en el nivel de bachillerato, sino que continua en la carrera profesional. En cambio, estudios realizados en bachillerato, pero otros países (Miller-McLemore, 2016; Ortiz, 2015; Brown, y Marshall, 2012; Carrasco, et al., 2013), sí revelaron un mayor uso de ensayos y reseñas.

Con este resultado, estos estudios han revelado que los escritos más comunes son los críticos. En cambio, el presente mostró prevalencia estadísticamente significativa de los

estructurantes, sobre todo se diferencia en la asignación de resúmenes. Igualmente se reveló que el más usado, por su flexibilidad y amplitud de habilidades que desarrolla, es el ensayo temático (Miller-McLemore, 2016; Ortiz, 2015; Brown, y Marshall, 2012; Carrasco, et al., 2013). Aquí también se ha presentado que es el escrito crítico más frecuente, pero tiene una diferencia significativa en cuanto a los estructurantes. Por razones descritas se considera al ensayo el escrito académico más útil debido a sus formas reflexivas y creativas. Además, el método para investigarlo más usual han sido los grupos focales, lo que podría reflejar una disyuntiva a la estadística presente.

Lo anterior confirma el descubrimiento acerca de las asignaciones del tipo crítico, son en general menores en frecuencia, en especial los géneros periodísticos. Esto es debido al desconocimiento de modelos y elementos con los que se construyen, según otro estudio (Hernández, 2015). Se interpretó así debido a las respuestas obtenidas en los reactivos ante las diversas situaciones de escritura. En los resultados predominó una falta de práctica y la incapacidad de ejemplificar este tipo de textos, así como el desconocimiento de su utilidad en la escuela. Algunos alumnos incluso respondieron que escribir no les era útil o un factor importante para ejercer una profesión. El alumnado en general sí considera de provecho la comunicación entre pares, pero ignora en mayor medida que escribir es lo más eficaz para adquirir nuevos conocimientos en conjunto. Tampoco se acostumbra para hacer escenarios y encontrar las soluciones a los problemas que planteen.

Siguiendo con la línea anterior, se reveló que hay poca asignación de escritos que son considerados del campo periodístico. A través de su trayectoria por los primeros años de la preparatoria, se da énfasis en la escritura como herramienta de estudio, pero en menor medida para opinión y debate. Esto es importante debido a que el género periodístico es el conjunto de escritos utilizado por los escritores más competentes, por las habilidades que desarrolla el uso de sus técnicas de escritura. Esto se confirma con los países como EE.UU. y España, donde más han avanzado en las investigaciones sobre su enseñanza y forma una parte de la gestión básica. Para comprobarlo Cassany (2011) reunió a un grupo de escritores profesionales y midió sus habilidades infiriendo e indagando las técnicas que utilizan y con qué tipo de escritos se formaban. Quedo de esta forma como los más competentes aquellos que ejercían una profesión periodística por encima de editores y académicos.

Aunque como vimos en la literatura (Capomagi, 2013), no suelen enseñarse en un nivel superior actividades de escritura, este es el eje de los cursos de redacción durante el bachillerato. Se aprende el uso del español por medio de los términos de la gramática y el modelo con el cual se describe el circuito comunicativo. Una lista de cotejo sirve en esta para evaluar su expresión oral y con una rúbrica se revisa su habilidad ortográfica. Pero si nos basamos en las investigaciones de los especialistas mencionados, se considera la forma más adecuada enseñar la argumentación desde una lógica planteada en la estructura textual. Es decir, por medio de la categorización de los recursos discursivos. Es el discurso el cual conecta el contenido con la habilidad para componer el tipo de escrito más apropiado. Por tanto, la articulación del método elegido depende del caso o ejercicio a resolver.

También, según lo previsto por el estudio de Brown y Marshall (2012), el uso de un ensayo del tipo académico es el más indicado para aprender las estrategias para argumentar. Es el método que se ha mostrado más efectivo para dominar los protocolos de presentación y fundamentos de las lecturas. Se ha explicado en este mismo estudio cómo varios autores han confirmado el valor del ensayo. No obstante, su influencia se ha limitado al extranjero a falta de investigaciones acerca del bachillerato en México. Han hallado un efecto positivo en breves períodos si la enseñanza se enfoca en sus pensamientos retóricos.

Vinculado a la idea anterior, con la necesidad de enseñar el pensamiento crítico, los estudiantes se inclinaron en el uso de argumentos universales por encima de los concretos o abstractos. Aquellos que podrían demostrar haber hecho suficientes lecturas académicas. A pesar de mostrar una articulación adecuada de los argumentos, se mantuvieron simples, es decir, su creencia se basó en una sola idea que fue la emocional. Lo anterior es la muestra del sentido con el cual comprenden los acontecimientos (Sheard, y Sheard, 2015), en otras palabras, basan sus interpretaciones en lo que sienten.

Este hecho en particular se fundamenta mediante el análisis mixto de percepciones en una investigación anterior sobre la integridad académica de los estudiantes y profesores. Resultó que la conducta es determinada por el conocimiento técnico y que su percepción de confianza acerca del dominio de este es primordial en la toma de decisiones. Esto significa que los alumnos pueden involucrarse en conductas indebidas, cuando las opciones parecen iguales, o bien, al enfrentar pruebas para las que no están debidamente preparados (Sheard,

y Sheard, 2015). El argumento universal, al menos en los estudios consultados sí es una constante, pero en los discursos políticos no en los académicos. En el contexto académico se esperan argumentos basados en leyes naturales y con una revisión histórica, nombrados aquí como concretos y abstractos (Firacative-Ruiz, 2014; Bañalez, et al., 2015).

En los resultados esta diferencia significativa se midió con la prueba de Cochran debido a que pudieron escribir más de un tipo de argumento, aunque no se relacionen. Se infiere que la capacidad de argumentar en general careció de habilidades de comprensión y conocimiento de los recursos discursivos, siendo la principal característica del tipo crítico (Pérez, y Vega, 2002). Las respuestas mostraron que los alumnos recurrieron a una manera sencilla para articular y argumentar, pues aún no poseen una fundamentación amplia. Sin embargo, se debe considerar que su desarrollo no viene hasta las carreras universitarias.

Al respecto no hubo diferencia en las habilidades de hombres y mujeres, al contrario de algunos estudios que mostraron diferencias entre estos sexos en los niveles superiores. Probablemente este resultado es debido a los niveles para dichos estudios, mientras que el presente se ha realizado sobre el bachillerato. La tendencia en la selección de una carrera universitaria puede ser un factor importante, que por obvias razones no ha influido para la presente investigación. No obstante, de esta forma se ha descubierto que la formación para los factores aquí estudiados tiene mayor peso que la edad, el sexo u origen en el desempeño argumentativo.

El método de ensayo fue recurrente tanto en cursos como por iniciativa propia, sin embargo, un diario donde escriben fue el más recurrente para la escritura independiente. En este elaboran y coleccionan poemas, cuentos cortos, dibujos y coleccionan pegatinas. Se ha demostrado que actividades como estas sirven para desarrollar la creatividad, debido a los ejercicios para imaginar, así como se les da un orden interpretativo a escenarios conocidos. También se necesita describir la realidad en la observación objetiva, por lo que desarrollar esta habilidad es importante en lo académico (Miller-McLemore, 2016).

Aunado a lo anterior, muy pocos estudiantes reportaron saber cómo se escribe una reseña. Este método de escritura es el modelo que sirve para analizar e interpretar las obras artísticas, así como eventos políticos y culturales de la vida histórica y académica. Permite también, en lo didáctico, verificar lo que han comprendido los estudiantes (Fernández, y

Lorena, 2009). Además, es el principal texto utilizado para realizar una valoración desde fundamentos que han hecho propios. Por tanto, debe ser un valioso recurso para revisar la habilidad para la comprensión de las lecturas (Pérez, y Vega, 2002). Si se ayuda a conocer la complejidad de este proceso, podrán tener una ruta crítica durante las lecturas asignadas (Carrasco, et al., 2013).

De igual forma, se reveló que no se aplica regularmente en la escuela una escritura con carácter más personal e histórico, caracterizado principalmente por las monografías. Un estudio a nivel profesional (Hernández-Navarro, y Castelló, 2014), promueve una relación con la escritura. Este tipo de ejercicios desarrollan las cualidades que permiten relaciones afectivas con los colegas por la sociabilidad y la identificación que otorgan. Asimismo, una buena actitud promueve el gusto por la investigación y expresarse por escrito, dando pie a trabajos periodísticos. Una producción de carácter monográfico y de facilitación de casos para comentar escaso imposibilita la construcción identitaria necesaria para desarrollar la profesionalidad que se busca con el perfil de egreso.

Ahora bien, para el tipo de escritura académica estructurante, es decir, con fines de estudio, los alumnos mostraron iniciativa. Suelen elaborar de modo independiente escritos que apoyan el aprendizaje como el tomar apuntes durante las cátedras de los profesores y las lecturas que asignan. Entre los métodos más utilizados se registraron resúmenes hechos a partir de las lecturas en casa, así como las reflexiones personales. En los hallazgos se vio también que un escrito recurrido fue la transcripción. Mostraron con esto la confianza que tienen para el uso de este tipo de escritos. Se infiere a la alta frecuencia en las asignaciones de las actividades de escritura estructurantes, pues hubo relación en el análisis estadístico al respecto entre la actitud y esta categoría.

En la estrategia se encontró una diferencia significativa entre las correspondientes a la etapa de planificación con las fases para textualizar y revisar, quedando la segunda como la más frecuente. Al estar relacionadas, alumno y escrito, se usó la prueba de Friedman. El mismo no es el mejor escenario. Según Cassany (2011) está comprobado que los escritores más competentes dedican mayor atención a la primera etapa de redacción. Es necesario los trazos para señalar las lecturas, hacer citas, mapas conceptuales, rutas críticas, nubes de palabras, lluvia de ideas, entre otras estrategias básicas para obtener el mejor producto

final. Igualmente, la conciencia sobre la fase en la que se encuentran y el conocimiento de las estrategias respectivas, resultan en una mejor comprensión de lectura y las conclusiones adecuadas (Carrasco, et al., 2013).

Por esto se debe enseñar las estrategias de planificación que manuales de redacción o para la mejora del estudio plantean. La escritura comienza con el trazo de diversos mapas mentales, apuntes y llevar un disciplinado archivo de señalizaciones en lecturas. Esto motiva en perder el miedo a ser revisados, para lo cual también se debe conocer los tipos textuales respectivos. La actitud para hacerlo resultó relacionada directamente con el conocimiento y práctica de los métodos en los análisis hechos.

Las mejoras que se pueden adaptar para la calidad de los escritos es precisamente la habilidad de planear. Visualizar el resultado a partir de un objetivo concreto es necesario para articular los argumentos y recursos textuales. Entiéndase cumplir con la función de los tipos de párrafo, los tipos argumentativos, así como los conectores más adecuados para una estructura pulcra y coherente. Por supuesto esta forma depende de la tipología, por lo que un primer paso es dar a conocer los distintos formatos y cuál es la razón para manejarlos.

Los datos obtenidos muestran que el alumnado conoce el propósito del ensayo, los apuntes y resúmenes, pero no los otros géneros. En el programa del curso la exposición oral y las reglas gramaticales son enseñadas, pero saber describir lo observado conecta estas con el ámbito profesional y personal. Por supuesto, la salida al campo es poco viable durante el bachillerato, pero se pueden realizar ejercicios para describir los entornos habituales.

En resumen, se necesita enseñar la razón para elegir un tipo de escrito a elaborar a partir de categorizar el problema a resolver o la habilidad para desarrollar, en cuanto a la planificación. Según los resultados también, la textualización es bien conocida, pues los estudiantes consideran importante el formato de presentación del documento entregado al profesor. En cuanto a la revisión se deja a cargo del docente sin tomar la responsabilidad de verificar lo necesario antes de entregar el escrito. Por lo que es recomendable también que los alumnos dominen la lista de cotejo, manuales o modelos para revisar lo que han escrito.

Igualmente, acerca de la etapa donde se textualiza el contenido, es importante que tengan en mente el propósito del escrito además de darle el formato adecuado. Los alumnos demostraron una mayor atención a aquellos recursos como aplicar la tipografía, el lenguaje

formal y cumplir con los señalamientos estéticos del profesor. Si bien son importantes, se deja de lado el desarrollo de los objetivos, fundamentos del discurso y razón del escrito. Así también fue frecuente el lenguaje descriptivo, pero no el narrativo, como interpretar por el medio subjetivo. Esto incide en la identidad que fomenta por ejemplo el trabajo en equipo.

Finalmente, para la fase donde se revisa y corrige se carga la responsabilidad casi en su totalidad a los profesores. Es necesario que los alumnos realicen varios borradores antes de entregar el escrito final a la evaluación experta. Hay distintos modos para hacerlo, desde la comunicación con los compañeros o el uso de manuales de redacción. Es recomendable que asignen modelos o listados con lo que un escrito debe llevar según el tipo elegido y con seguimiento a la regla general. Por ejemplo, el fin del resumen es facilitar la información de una lectura extensa y la regla es que el escrito debe ser más breve que esta. Para aprender el tipo y características bien pueden ayudarse de procesadores de texto sin ningún problema.

Otra sugerencia es impartir asesorías durante el proceso de redacción, en las cuales se instruya sobre ortografía en un lugar como la biblioteca. En segundo lugar, los alumnos solicitaron un taller de caligrafía, que bien podría verse como un rescate artesanal debido a que especificaron la técnica manual y no por computadora. Se sabe además que esta forma tiene beneficios cognitivos (Perea, y Perea, 2014). En una tercera categoría expresaron su deseo por concursos literarios. La diversidad de los eventos que dijeron querer es extensa, pero afín a su idea acerca de conformar grupos a la manera de los clubes extranjeros. Los alumnos sugirieron desde crear grupos de seguidores de un autor, como los *potterheads*, a grupos para la lectura de sus obras favoritas. Variaron en géneros: teatro, cinema, comedia, y se mencionó la creación de plataformas de comunicación donde se traten temas para el estudio literario además de compartir sus creaciones, incluso de investigación. Hubo una propuesta más sobre hacer encuestas para saber opiniones que podrían realizarse.

Otras sugerencias hechas por el alumnado también se categorizan dos necesidades más: el mejoramiento en los cursos de la ortografía o asesorías para la misma y la creación de concursos relacionados con escribir. Así como que los dos intereses más solicitados por los estudiantes fueron: un taller de caligrafía y los modos para socializar mencionados. Por ejemplo, se pueden organizar eventos para los admiradores de géneros como el dramático, la sátira o de terror.

Sobre todo, se recomiendan actividades de iniciación y fomento a la escritura como lo son los grupos lectores y escritores, exposiciones de arte para ser interpretadas. Además, se observó que los autores más mencionados por los estudiantes fueron extranjeros, por lo que se podría dar a conocer autores nacionales. Lo anterior considerando autores históricos como actuales que comenten su trabajo.

Conclusiones

La actitud del alumnado fue en general satisfactoria. La medición se realizó con la escala actitudinal de Cassany (2009) y el resultado fue cercano al cuadrante más positivo; solo una alumna quedó suscrita en el rango deseado. Así, fueron más aquellos ubicados en la parte negativa de la escala, aunque muchos menos que en la actitud neutral.

En esta se enumeraron momentos relacionados a la elaboración de un escrito en la que el tipo crítico representó la mayoría de las notas bajas. Así, la primera conclusión es que existe una inseguridad al respecto. Los escritos como reseñas, ensayos y monografías de obras, personajes y eventos históricos podrían mejorar esta actitud, pues se infiere este resultado por la poca familiaridad que tienen al respecto. Al igual que descubrió Castillo (2012), al investigar los hábitos de estudio, desconocer las estrategias de escritura provoca un bajo rendimiento y una falta de actitud positiva en el alumno. Se usan con regularidad ejercicios de escritura relacionados a la comprensión de lectura, pero los estudiantes fallan debido a que no han entrenado las emociones positivas. La mejor opción para hacerlo son los escritos introspectivos y los que promuevan la colaboración al presentarlos en clase.

En general hay un establecimiento satisfactorio de ejercicios del tipo estructurante, es decir, se ejercita la adquisición de los contenidos teóricos en clases. Sin embargo, existe al momento de realizar la investigación pocas asignaciones de escritos que mejor entrenan las habilidades de expresión escrita y la planificación. Por tanto, se afectan otros aspectos asociados como la actitud hacia la escritura periodística y crítica, que puede compensarse con eventos que la promuevan. Por ejemplo, los alumnos sugirieron hacer grupos de lectura y concursos literarios.

Para la argumentación, como afirmaron Pérez y Vega (2002), además de saber los tipos de lenguaje (narrativo, descriptivo y explicativo), sería ventajoso conocer del discurso (universal, concreto y abstracto). Pues esto ayuda en convencer y comprender lo expresado

por escrito. Está comprobado que compartir valores y mejora la comprensión de lectura, así como la habilidad lingüística. Por ello la enseñanza y dominio de la tipología argumentativa es primordial. En este nivel se brindan las herramientas para manejar el lenguaje del ámbito profesional que decida ejercer, pues en los últimos años cobra importancia la cooperación interdisciplinaria. La conciencia del lenguaje escrito consiste en reconocer su propio sistema de valores y las formas en que funciona su razonamiento. Por este medio se ha probado un mejor manejo para las estrategias comunicativas.

También está lo descubierto por Padilla (2012) durante una serie de intervenciones didácticas en Argentina. Se observó que la enseñanza para la articulación argumentativa se resolvía en un período no menor a dos años. Los estudiantes mejoraban su capacidad para argumentar. Más allá de acumular y reproducir el conocimiento ellos lograron aplicarlo en sus vidas y hacer aportaciones de calidad en lo académico. El problema anterior tiene una similitud con lo encontrado en esta investigación, por lo que podría ser una característica latinoamericana. En tal estudio se resolvió con la enseñanza de estrategias escritoras que apoyan la cohesión léxica.

En la presente escuela los problemas específicos fueron la falta de brevedad por el mal uso de las comas, así como de una articulación seriada. El error de cohesión se trató fue el error de conexión entre los argumentos de distinto tipo y cada una en su propio apartado. Esto último provocó a su vez una falta de cohesión entre las palabras. En cuanto a logros, hubo una adecuada aplicación de la estructura canónica y sus conectores adecuadamente.

En general, los estudiantes se mostraron dispuestos a aprender lingüística básica, es decir, ortografía y saber hacer resúmenes. La principal consecuencia por desatender estos aspectos de la redacción es que los alumnos no habitúen escribir de manera independiente. Es común que los estudiantes no apliquen la escritura en su vida cotidiana, más que breves listados o comunicación *en línea*; lo que quedó demostrado por la actitud neutral que tienen ante las actividades relativas a la escritura académica. Sin embargo, al confirmarla como la herramienta principal para su vida es probable que la adopten para presentar contenidos en su vida profesional, proyectarse como persona y para la comunicación social.

Es posible continuar este tipo de estudios con métodos cuantitativos que sirvan para profundizar en las cualidades que desarrollan los estudiantes al escribir. Lo más usual han

sido los grupos focales para discutir con los estudiantes y profesores sobre cómo mejorar la composición escrita durante los cursos o como ejercicios en casa. Todo esto servirá además de aplicar el mejor diseño de enseñanza, para motivarlo. La escritura por sí sola no motiva ni asegura el aprendizaje integral si no se complementa con otro tipo de actividades en las que la investigación es aún muy escasa. En especial para la educación, es primordial en el perfil de egreso del bachillerato el dominio del aprendizaje escrito, la principal herramienta para desarrollar las habilidades en la competitividad global.

Alcance

Las primeras limitaciones fueron con respecto a las circunstancias poblacionales. El aspecto acerca del “lugar de origen” y su “residencia”, fue un porcentaje bajo. Para abordar sus problemas específicos y características hace falta un estudio más particular. Lo mismo sucede con aquellos contados alumnos que estaban exentos por tener un alto promedio y no asistieron durante las fechas cuando se administró el cuestionario.

Para el estudio tampoco fue posible involucrar actividades de formación fuera de la escuela que pudieron influir en el estudio. Situaciones de aprendizaje que los padres u otras instancias como escuelas anteriores han expuesto a los alumnos con anterioridad a mejoras en su desempeño, debido a su amplitud. No obstante, el principal objetivo fue describir el actual potencial estudiantil por lo que no fue relevante. No se consideró en los objetivos del estudio, por motivos de factibilidad, significados y experiencias de los alumnos durante el desarrollo de su aprendizaje. Quizá otro diseño para el análisis y registro podría acceder a estos detalles, con herramientas como entrevistas y grupos focales. El estudio se delimitó a los aspectos que mejor representaran el programa preparatorio.

Por igual razón, el análisis de los escritos se limitó a un aproximado de 300 palabras para el análisis, que se redujo a la construcción de un párrafo. Existen otros aspectos para la textualidad y discursividad solo alcanzables con escritos más amplios. No pudo revisarse, por tanto, su habilidad de citación y memorización de las lecturas a través de su escritura; procedimiento que necesita un tiempo y organizaciones mayores a las realizadas. Es para considerar extender los estudios sobre escritura académica en el bachillerato, pues existe un campo amplio para su desarrollo. Es posible profundizar en la tecnología e implicaciones personales que tiene un alumno para esta formación.

Referencias

- Bañalez, G., Vega N., Araujo, N., Reyna, A., y Rodríguez, S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la Universidad. *RMIE* 66(20), 879-910. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n066/pdf/66008.pdf>
- Bastiani-Gómez, J., y López-García, M. (2016, enero-junio). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación* (40) 1, 89-112, <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.18420>
- Brown, G., y Marshall, J. (2012, septiembre). The impact of training students how to write introductions for academic essays: an exploratory, longitudinal study (El impacto de entrenar a los estudiantes a escribir presentaciones para ensayos académicos: un estudio exploratorio y longitudinal). *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37(6), 653-670. Taylor & Francis. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.563277>
- Capomagi, D. (2013, abril). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo* (25). 29-40. Universidad de Guadalajara.
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/RED25%20vf.pdf
- Carrasco, A., Encinas, P., Fátima, M.T., Castro, M.C., y Bonilla, G. (2013). Lectura y Escritura Académica en la Educación Media Superior y Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (57), 349-354.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774002>
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura* (1993). Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula* (2006). Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (2009). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito* (1993). Editorial Graó.
- Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados*. Paidós Educador.
- Cassany, D. (2010). *Describir al escribir: Cómo se aprende a escribir* (1989). Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (2011) *Construir la escritura* (1999). Paidós Papeles de pedagogía.
- Cassany, D.; Marta L.; Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua* (1994). Editorial Graó.

- Castillo, J. (2012, agosto). *Taller para el desarrollo de hábitos de estudio en alumnos de bachillerato con bajo rendimiento* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Cedeño, F. R., Rodríguez, Y., Quesada, C. E. (2018, mayo 1-agosto 31). La necesaria prevención en la formación de las habilidades ortográficas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3,5).
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- CENEVAL (enero, 2017). Centro Nacional de Evaluación para Educación Superior. Expresión en español: examen de expresión escrita en español. *Guía del sustentante*.
- CENEVAL (enero, 2017). Centro Nacional de Evaluación para Educación Superior. Examen de competencia comunicativa y pensamiento crítico: ECC y PEC. *Guía del sustentante*.
- Creswell, J.W. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Cruz, A. G. (2014-2015, octubre-marzo). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *Revista de investigación educativa de la REDIECH* (9), 51-59. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
- De Anda, B. (2019, mayo 1- agosto 31). Un acercamiento teórico para el abordaje de la habilidad de la argumentación en la expresión escrita en función de los estudiantes del nivel medio superior técnico. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3,4).
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- De Castro, D., y Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1 (10), 71-85. Universidad Santo Tomás.
<http://www.redalyc.org/pdf/679/67935714005.pdf>
- Elton, L. (2015, abril). Academic writing and tacit knowledge (Escritura académica y conocimiento tácito) 15(2), 151-160. *Teaching in higher education*. University College London. 10.1080/13562511003619979

- Erofeeva, A. A., Korneyeva, T., Irgasheva, T., Kuznetsova, G. (2019, marzo). Actividad comunicativa y formación de la cultura del habla en los estudiantes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 15 (6).
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Fernández, F., y Lorena, R. (2009, abril). *Plan de enseñanza de escritura académica: Guía para la evaluación de trabajos escritos*. Universidad Católica Argentina.
http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/escritura-academica-indicadores_de_evaluacion_julio_2009.pdf
- Firacative-Ruiz, R. (2014, julio-diciembre,). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de lingüística hispánica* (24), 25-42. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322231458003.pdf>
- Galindo, C., Galindo, M., y Torres-Michúa, A. (2002). *Manual de redacción e investigación* (1999). Grijalbo.
- Gardner, Sh. (2015, julio). *Genre families of university student writing* (Familias de género de escritura de estudiantes universitarios). Universidad de Birmingham.
https://www.researchgate.net/publication/268203928_Genre_Families_of_University_Student_Writing
- Gardner, Sh., y Nesi H. (2008, june). “A new categorization of university student writing tasks” (Una nueva categorización de tareas de escritura de los estudiantes universitarios). *Language Issues in English-medium Universities: A Global Concern*. Universidad de Hong Kong.
http://www.fe.hku.hk/clear/conference08/doc/handouts/GARDNER%20Sheena%20Hilary%20Nesi_handout.pdf
- Guevara, F. D., Pérez, Y. M., Macazana, D. M (2019, noviembre). Pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en la investigación formativa de los estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(13). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Hernández, E. (2015, julio-diciembre). Prácticas y concepciones de alumnos bachilleres al escribir comentarios de textos narrativos. *CPU-e: Revista de investigación educativa* (21), 231-253. Universidad Veracruzana.

- Hernández, G. (2016 diciembre,). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, N., y Castelló, M. (2014, mayo-agosto). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa* 65(14), 61-80. Instituto Politécnico Nacional.
<http://www.redalyc.org/html/1794/179431512005/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación* (1991). Mc Graw Hill Interamericana.
- Herrera, L., Camaño, L., Espinoza, C., González, Y., Granda, L. (2019, agosto 31). Factibilidad de aplicación de una metodología para el desarrollo de habilidades de generalización del pensamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 6(3, 12). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Huicalpi, M. R., Oviedo, D., Galarza, F. A. (2019). Acercamiento a las categorías de la gestión didáctica y formación por competencias en estudiantes de la enseñanza tecnológica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- 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. <http://www.rinace.net/riee>
- Jurado, M., Oropeza, E. V. (2015, enero-junio). A model of correction pattern for argumentative essays (Pautas de corrección para ensayos argumentativo). *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(78), 145-166.
<http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/782015/aot1/juradosalinasm/oropezagraciaev>
- Krejcie, R. & Morgan, D. (1970, septiembre). Determining Sample Size for Research Activities (Determinación del tamaño de muestra para actividades de investigación). *Educational and Psychological measure* (Medición educacional y psicológica) 30, 607-610. University of Minnesota, A & M University.

- León, G. (2005). *Cómo redactar textos científicos en psicología y educación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Llanga, E. F., Guacho, M. E., Andrarde, C., Guacho, M. R. (2018, agosto 31). Formación por competencias desde el pensamiento complejo en estudiantes universitarios de Cultura Estética. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3,9). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Miller-McLemore, B. (2016, diciembre). Getting it Write: On the Craft of Academic Writing (Por Escrito: En la artesanía de la escritura académica). *Pastoral Psychology*, 6(65), 803-820. 10.1007/s11089-016-0707-3
- Moradiellos, E. (2003, octubre). Introducción a las técnicas del trabajo universitario 111-224. *El oficio de historiador*. Siglo XXI.
- Moreno, M. G. (2005). Potencias la educación: un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 3 (1), 520-540. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *Delta*, 235-267. Universidad de Flores. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Muhammad, A., Kazim, S., Muhammad, M. (2019, agosto). Cohesion in Argumentative Writing: A Case Study of Pakistani Essay Writers (La cohesión en la escritura argumentativa: un estudio de caso de escritores de ensayos pakistaníes). *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(41). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Munguía, I. (2015, diciembre). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Iztapalapa: Revista de ciencias sociales y humanidades*, 79(36), 11-29. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. <http://dx.doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc1/munguiazataraini>
- Muñoz, R. M. (2011). Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en inglés como lengua extranjera: variables lingüísticas y extralingüísticas. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.

- Nesi, H. (2008). *BAWE: an introduction to a new resource* (BAWE: una introducción a un nuevo recurso), 213-228. BAWE.
http://www.academia.edu/20494806/Introducing_BAWE_A_New_Lexicographical_Resource
- Nogueras, A. I. (2018, mayo-agosto). Propuesta didáctica para la enseñanza de los procedimientos de cohesión textual gramaticales en la construcción de textos escritos. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(3).
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>
- OCDE (2016). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, 2015): Resultados*.
<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Ortiz, E. M. (2015, enero-junio). La escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Zona Próxima* 1-16(22). Universidad del Norte.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658002>
- Perea, J. y Perea, M. (2013-2014). Desarrollo didáctico de la escritura. *CAUCE: revista internacional de filología, comunicación y sus didácticas*, 36-37.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce36-37/cauce_36-37_012.pdf
- Pérez-Abril, M. y Rincón-Bonilla, G. (Coords.) (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la Universidad Colombiana?: Un aporte a la consolidación académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
<https://wac.colostate.edu/books/international/colombian/>
- Pino, P., Ormeño, C., Zuñiga, M., Zanicco, P. (2019, septiembre 1- diciembre 31). El significado del desarrollo anidado de las literacidades y numeracidades académicas en el currículum universitario. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10 (1).
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>
- Rifo, M., y Vega, O. (2002) Enseñanza del discurso argumentativo: la argumentación por valores (7), 403-411. Pontificia Universidad Católica de Chile.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518098019>

- Rincón, G., y Saúl, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419. Universidad del Valle. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1057-las-practicas-de-lectura-y-de-escritura-academicas-en-la-universidad-del-valle-tendenciaspdf-yhgZt-articulo.pdf>
- Rodríguez, B., y Leal, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e: Revista de investigación educativa*, (24), 224-239. Universidad Veracruzana.: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1708>
- Sánchez, H. (2015, diciembre). Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle: (Reseña del libro *Caracterización de prácticas y tendencias*, por Rincón, G., y Saúl, J. Universidad Antonio Nariño.
- Savio, K. (2015, abril 20) La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios 15(2), 1-26. *Revista: Actualidades investigativas en educación*. Instituto de Investigación en Educación. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n2/a10v15n2.pdf>
- SEP (2015, agosto) *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*. Secretaría de Educación Pública. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>
- SEP (2016a). *Nuevo Modelo Educativo: Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12614/1/images/Presentacion_General.pdf
- SEP (2016b). *Documento Base del Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública. http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/documentobase/DOC_BASE_16_05_2016.pdf
- Serrano de Moreno, M. S., Duque de Duque, Y., y Madrid de Forero, A. (2012, enero-abril). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar. *Educere* 53(16), 93-108. Universidad de los Andes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011>

- Sheard, S. y Sheard, J. (2015, noviembre). *In their own words: students and academics write about academic integrity* (En sus propias palabras: estudiantes y académicos escriben sobre la integridad académica). Procedimientos de la 15th Koli Calling Conference on Computing Education Research, 97-106. 10.1145/2828959.2828977
- Stephen, I., & William, M. (1995, March 1) “Statistical techniques and the analysis of data” (Técnicas estadísticas y análisis de datos). *Handbook in Research and Evaluation: A collection of principles, methods and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences* (Manual en Investigación y Evaluación: Una colección de principios, métodos y estrategias útiles en la planificación, diseño y evaluación de estudios en educación y ciencias del comportamiento), 192-193. Edits Pub.
- Suresh, C. (2011, septiembre). “Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging” (Code Meshing en Escritura Académica: Identificando Estrategias Educativas de Translanguaging). *The Modern Language Journal*, 95, 401–417. 10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Tolchinsky, L.(coord.) (2014). *La escritura académica*. Octaedro.
- Toro, E. E., Ponce, R., Ramírez, R., Navia, J. G. (2019, noviembre). Pensamiento crítico-complejo-innovador: reencuentro con una nueva pedagogía. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(14).
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- UADY (2008, enero). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Universidad Autónoma de Yucatán.
www.oei.es/historico/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- UADY (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- UADY (2013). *PIH-MEFI: Programa Institucional de Habilitación en el MEFI*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- UADY (2014). *Plan de Desarrollo Institucional*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- UADY (2015, julio). *Plan de estudios de Bachillerato General Universitario*. Universidad Autónoma de Yucatán.

- UADY (2016a). Modelo Educativo para la Formación Integral, *MEFI: Estudiantes*. Universidad Autónoma de Yucatán.
www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_estudiantes.pdf
- UADY (2016b). *Resultados PLANEA 2015*. Universidad Autónoma de Yucatán.
<http://www.csems.uady.mx/new.php?id=53>
- UADY (2016c). Bachillerato. *Segundo informe de la gestión 2015-2018*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- UADY (2017). Universidad Autónoma de Yucatán. *Oferta educativa*.
<http://www.uady.mx/bachillerato/>
- Uribe-Álvarez, G., y Camargo, Z. (2011, enero-junio). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana 3(6), 317-341. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*. Pontificia Universidad Javeriana.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734005>
- Velasco Rojas, A. (comp.) (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: experiencias innovadoras en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Villalón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Madrid.
- Villaseñor López, V. (2013, abril) Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*, 66, 90-101. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019010>
- Weideman, A. (2016, julio). Academic literacy: ¿why is it important? Introduction to: Weideman & Van Dyk (Alfabetización académica: ¿por qué es importante? Introducción a: Weideman y Van Dyk), *Academic literacy: test your competence* (Escritura académica: prueba tu competencia) (2014), ii-ix. Geronimo.

Apéndices

Rúbrica

Criterio	Sobresaliente 5 puntos	Satisfactorio 4-3 puntos	Suficiente 1-2 puntos
Ortografía Sintáctica	El texto no tiene faltas	De una a tres faltas	De cuatro a cinco

Adaptado de: Segmento de la rúbrica institucional “Argumentando”, UADY, 2018.

Lista de cotejo

Articulación	Definición	Indicador	Hecho
Simple	Una opinión respaldada por un argumento	Un enunciado	<input type="checkbox"/>
Múltiple	Una opinión y al menos dos argumentos	Dos enunciados	<input type="checkbox"/>
Seriado	Una opinión cohesionada en una serie argumentativa	Tres enunciados (relacionados)	<input type="checkbox"/>
Argumentos			
Universales	Son globales, absolutos y puros. Comunes en discursos políticos para buscar comunión.	La verdad, el orden, por amor, por miedo, lo quiso Dios...	<input type="checkbox"/>
Abstractos	Apelan a la igualdad, la justicia, el derecho y otros discursos de compromiso ético. Suelen ser muy requeridos para el juicio crítico.	Las libertades, la democracia, los valores republicanos, los de familia, del cargo, el deber...	<input type="checkbox"/>
Concretos	Principios como la solidaridad, disciplina, lealtad y responsabilidad. Frecuentes en la filosofía al haber sido desarrollados por la cultura griega y el derecho romano.	Unida, responsable, amorosa, soberana, fiel, leal, miembro, honorable, libre, culta, actual, desarrollo, formativo...	<input type="checkbox"/>

Fuente: adaptado de Firacative-Ruiz (2014), y Pérez, y Vega (2002).

Cuestionario

CUESTIONARIO ACERCA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL BACHILLERATO

Estamos recogiendo información **anónima** acerca de los tipos y características de la escritura de los estudiantes en el bachillerato. Los fines son estadísticos por lo que no existen respuestas incorrectas y la información se manejará de forma estrictamente confidencial.

Agradecemos tu disposición a responderlo de la manera más honesta y no dejar nada sin contestar.

Tus respuestas contribuirán a la mejora del aprendizaje en tu escuela.

DATOS GENERALES

Instrucciones

De acuerdo con las siguientes preguntas marca con una **X** la respuesta que corresponda o escríbela sobre la línea correspondiente

•**Género:** Masculino Femenino

•**Edad:** 15 o menos 16 17 18 o más

•**Grado escolar** Primero Segundo Tercero

•**Promedio general actual:** 0-59

60-69

70-79

80-89

90-100

•**Último grado de estudios de tu papá** Básico Bachillerato Carrera Posgrado

•**Ocupación de tu papá** Trabaja en el hogar Empleado Comerciante Profesionista

•**Último grado de estudios de tu mamá** Básico Bachillerato Carrera Posgrado

•**Ocupación de tu mamá** Trabaja en el hogar Empleado Comerciante Profesionista

•**Lugar de tu nacimiento (ciudad/municipio/comunidad)**

Mérida, Yucatán Otro ¿Cuál? _____

•**Lugar donde resides actualmente (ciudad/municipio/comunidad)**

Mérida, Yucatán Otro ¿Cuál? _____

• **¿Trabajas además de estudiar?** Si No

I. ACTITUDES

Tus creencias y sentimientos sobre escribir

Instrucciones

De acuerdo con la escala marca con una X la opción que exprese mejor tu opinión

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	No lo tengo claro	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Me gusta apuntar mis ideas y reflexiones					
2. No tengo miedo de que se corrijan mis escritos					
3. Me disgusta tener que escribir para alguna tarea					
4. Prefiero escribir sobre un tema que hablarlo en clase					
5. Siento temor cuando mi escrito es revisado					
6. Cuando voy a escribir mi mente se queda en blanco					
7. Expresarme por escrito no es necesario para aprender					
8. No me gusta que se evalúe mi redacción					
9. La escritura sólo es otro medio para comunicarse					
10. Confío en mi capacidad de expresarme por escrito					
11. Hacer textos es una forma anticuada para aprender					
12. Me agrada escribir para la escuela					
13. Pienso que se entiende lo que escribo					
14. Escribir bien tiene sus beneficios					
15. Me gusta comentar y compartir lo que escribo					
16. Lo paso mal cuando trato de escribir mis ideas					
17. Prefiero hablar un tema en clase que hacer un escrito					
18. Necesito saber escribir bien para mi futura profesión					
19. Siento entusiasmo cuando escribo					
20. No soy nada bueno escribiendo					

Fuente: Adaptado de Cassany (2009). *Construir la escritura*. Paidós.

**A continuación, para esta nueva escala,
piensa en *los ejercicios de escritura que realizas para las asignaturas*,
estos ejercicios son conocidos como escritura académica**

II. TIPOS DE TEXTO QUE ESCRIBO

Formas en las que presentas tu escritura

Instrucciones

De acuerdo con la siguiente escala marca con una **X** la opción que exprese mejor tu opinión.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. Elaboro ensayos escritos para alguna asignatura o evento escolar				
2. Comento en foros, redes o grupos de discusión <i>en línea</i>				
3. Hago resúmenes de las lecturas asignadas en clases				
4. Escribo reseñas de alguna obra (cine, teatro, libro, artículo, etcétera)				
5. Tomo apuntes de lo dictado y explicado en clases				
6. Colaboro escribiendo <i>en línea</i> (Blog, Página, Wiki, etcétera)				
7. Apunto mis experiencias de aprendizaje en el curso o alguna visita				
8. Describo por escrito lo estudiado de un caso o pasaje de la historia				
9. Explico la obra de algún autor o grupo de pensadores ejemplares				
10. Resuelvo por escrito cuestionarios que tienen preguntas abiertas				
11. Explico un tema escribiendo creativamente (cuento, guion, etcétera)				

Fuente: Adaptado de Nesi, & Gardner (2008). *A new categorization of university student writing tasks*. Universidad de Hong Kong.

**En los siguientes tres apartados *piensa en los momentos en que realizas los trabajos escritos,*
un ensayo escrito donde reflexiones algún tema, por ejemplo**

III. PREVIO A ESCRIBIR

El momento en que planificas tu escrito

Instrucciones

De acuerdo con la siguiente escala marca con una **X** la opción que exprese mejor tu opinión. *Previo a escribir ...*

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. Tengo presente al lector al que irán dirigidas mis palabras				
2. Pienso cuál será el propósito del escrito antes de empezarlo				
3. Me hago una idea general de todo lo que quiero expresar				
4. Escribo una lista con todas las ideas que se me ocurren primero				
5. Hago una primera escritura de prueba hasta agotar todo lo que sé				
6. Exploro el tema principal de mi escrito dividiéndolo en subtemas				
7. Me hago preguntas acerca de lo que debo agregar				
8. Me informo más a partir de las palabras clave de cada tema				
9. Planeo una estructura para mi escrito según la tarea asignada				
10. Utilizo una numeración decimal para darle un orden a los temas				
11. Realizo un mapa o esquema acerca de lo que voy a escribir				

Fuente: Adaptado de Cassany (2009). *Construir la escritura*. Paidós.

IV. CUANDO ESCRIBO

El momento en el que estás escribiendo

Instrucciones

De acuerdo con la siguiente escala marca con una X la opción que exprese mejor tu opinión. *Cuanto estoy escribiendo...*

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. Comienzo por explicar la razón de mi escrito y sus partes				
2. Le pongo un título según el subtema a cada apartado de mi escrito				
3. Procuro escribir respetando el tipo de párrafo, por ejemplo: introductorio, expositivo, comparativo, concluyente, etcétera				
4. Utilizo diversas frases para conectar los enunciados, por ejemplo: además, y, también, por tanto, por el contrario, etcétera				
5. Procuro que mis palabras sean las más adecuadas para la asignatura				
6. Uso adecuadamente los diversos signos de puntuación, por ejemplo: coma, punto, punto y coma, tilde, etcétera				
7. Aplico una tipografía adecuada a lo que corresponda, por ejemplo: negritas, cursiva, guion largo, comillas, siglas, etcétera				
8. Elaboro las versiones que sean necesarias para lograr el mejor escrito				

Fuente: Adaptado de Cassany (2009). *Construir la escritura*. Paidós.

V. REVISIÓN

El momento final de tu escrito al pasarlo en limpio

Instrucciones

De acuerdo con la siguiente escala marca con una X la opción que exprese mejor tu opinión. *Cuando estoy por terminar el escrito...*

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente
1. Pienso qué podría corregir de mi escrito quien lo va a revisar				
2. Leo en voz alta el escrito para comprobar su legibilidad				
3. Comparo con modelos o ejemplos para revisar mi escrito				
4. Me cerciero de que el escrito cumpla con lo asignado en clase				
5. Verifico la calidad de mi escrito con ayuda de compañeros				
6. Consulto el diccionario y otros materiales de apoyo para corrección				
7. Uso los verificadores de ortografía y gramática de la computadora				
8. Leo mi texto hasta eliminar todos los errores de redacción				
9. Paso en limpio la última versión para su entrega formal				

Fuente: Adaptado de Cassany (2009). *Construir la escritura*. Paidós.

VI. EXPRESIÓN ESCRITA

La habilidad para expresar por escrito tus ideas

Instrucciones.

Observa bien la siguiente imagen →

Es un meme sobre violencia que está circulando por la Red y que afirma:

“Si dejaste que lo hiciera una vez, la segunda vez le será más fácil”.

¿Qué piensas al respecto? ¿Qué genera la violencia? Argumenta tu respuesta.

NOTA: por favor, **escribe al menos entre 5 y 10 líneas a renglón seguido**. Puedes escribir uno o más párrafos.



¿Realizas alguna actividad de escritura fuera de la escuela? Si es así, ¿cuál?

Sugerencia de actividad de escritura que te gustaría que se complementara en tu escuela:

¡GRACIAS POR TU VALIOSA PARTICIPACIÓN! 😊