



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Prácticas de escritura en reportes de
lectura con opinión en estudiantes de
bachillerato y licenciatura**

TESIS PRESENTADA POR

Andrea Nayeli Pérez Bedolla

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Ana María Méndez Puga (Tutora)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

María de Lourdes Vargas Garduño

Doctora en Ciencias Sociales

Erwin Rogelio Villuendas González

Doctor en Ciencia del Comportamiento

REVISORES

Laura Teresa Raya Rojas

Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Montserrat Castelló Badia

Doctora en Psicología



MORELIA, MICH., DICIEMBRE DE 2016



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Prácticas de escritura en reportes de
lectura con opinión en estudiantes de
bachillerato y licenciatura**

TESIS PRESENTADA POR

Andrea Naveli Pérez Bedolla

PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE

Maestra en Psicología

COMITÉ TUTORAL

Ana María Méndez Puga (Tutora)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación

María de Lourdes Vargas Garduño

Doctora en Ciencias Sociales

Erwin Rogelio Villuendas González

Doctor en Ciencia del Comportamiento

REVISORES

Laura Teresa Raya Rojas

Maestra en Desarrollo y Aprendizajes Escolares

Montserrat Castelló Badia

Doctora en Psicología



MORELIA, MICH., DICIEMBRE DE 2016

Agradecimientos

Agradezco al Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y al Posgrado de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, así como a la Facultad de Psicología, por su apoyo al proyecto de tesis “Prácticas de escritura en reportes de lectura con opinión en estudiantes de bachillerato y licenciatura”.

De igual manera, agradezco a las instituciones que me abrieron la puerta para llevar a cabo este proyecto, Facultad de Psicología, Facultad de Ingeniería en Tecnología de la Madera y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Michoacán.

Especialmente agradezco a los jóvenes que participaron en esta investigación, lo cuales hacen posible conocer y acercarse a los procesos de escritura.

Igualmente extiendo mi agradecimiento a los profesores que conforman mi comité de evaluación, la Dra. Lulú Vargas y el Dr. Erwin Villuendas, los cuales me ayudaron durante estos dos años a recorrer el camino de la investigación.

Especialmente quiero agradecer a la Dra. Montserrat Castelló por haberme recibido en su grupo de trabajo y enseñado a ver la escritura desde otra perspectiva.

Quiero hacer un reconocimiento especial a mi asesora la Dra. Ana María Méndez Puga, por su contribución a mi crecimiento profesional, pero sobre todo por brindarme la oportunidad de trabajar con ella y aprender mucho. Así como por apoyarme a viajar y pensar las cosas desde otras miradas.

Por último, agradezco a mi familia por el apoyo que me han dado durante este recorrido, el cual no hubiera sido de la misma manera sin ellos, a mis papás, mis hermanos y a mis amigos.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
Capítulo 1. Las demandas de escritura en la universidad, reflexiones desde la alfabetización académica	16
1.1 La alfabetización académica implica participar en comunidades discursivas	16
1.2 De la psicología cognitiva a una visión sociocognitiva en el estudio del proceso de escribir	17
1.3 La escritura académica como objeto de investigación en varias partes del mundo	19
Capítulo 2. La escritura como proceso cognitivo y social en la Universidad y el Bachillerato	23
2.1 La actividad de escribir está compuesta por dos procesos: operaciones simples y operaciones complejas	23
2.2 Los marcadores discursivos, la ortografía y la puntuación también son parte del proceso en la producción escrita de los estudiantes	25
2.3 El plagio puede ser un proceso de apropiación del conocimiento: el caso del <i>Patchwriting</i>	27
2.4 La escritura se puede evaluar de manera holística y analítica	31

Capítulo 3. Los géneros discursos en las comunidades académicas. El caso del reporte de lectura	34
3.1 El análisis de la escritura desde el género discursivo	34
3.2 Swales y el modelo CARS para analizar las estrategias que siguen los escritores	36
3.3 Nuevos modelos de análisis de género	39
3.4 El reporte de lectura como género académico que se debe analizar	40
Capítulo 4. Método	43
4.1 Participantes	44
4.2 Diseño	45
4.3 Instrumentos	45
4.3.1 Las rúbricas empleadas para la evaluación de los textos	45
4.3.2 Esquema para el análisis discursivo	47
4.4 Procedimiento	52
Capítulo 5. Resultados y discusión	61
5.1 Instrumento de Evaluación de escritura	61
5.2 Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva- argumentativa)	66

5.3 El análisis discursivo en los reportes de lectura a partir del esquema de movimientos para la reseña	69
5.3.1 Los marcadores discursivos	82
5.3.2 La ortografía y la puntuación	84
5.3.3 El <i>patchwriting</i>	85
Capítulo 6. Conclusiones y propuestas	90
6.1 Incorporación de marcadores discursivos, <i>patchwriting</i> y el conocimiento de los géneros, son elementos que contribuyen a escribir mejores textos	90
6.2 La escritura se construye en conjunto y abriendo espacios de reflexión	92
6.3 Limitaciones y sugerencias para próximos estudios	93
Lista de referencias bibliográficas	95
Apéndices	101

Lista de Tablas

Tabla		Página
1	Las variables medidas con el instrumento “Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva- argumentativa)”	46
2	Categorías de reporte de lectura	53
3	Participantes y sesiones de taller	57
4	Participantes que presentaron pretest y postest	58
5	Cambios en la aparición del tema en el texto	63
6	Aparición de la estructura de reporte con opinión	64
7	Empleo de argumentos	65
8	Total en las calificaciones	66
9	Valoración del coeficiente Kappa (Landis y Koch, 1977)	67
10	Los movimientos y estrategias empleadas en los textos calificados con mayor puntuación.	70
11	Los movimientos y las estrategias de los textos calificados con puntuaciones bajas	76
12	Cuestiones normativas de la ortografía	85

Lista de Figuras

Figura		Página
1	El proceso de la escritura de acuerdo a los postulados de Cassany (2005)	24
2	Cuadro retomado de Errázuriz (2013). Tipo de marcadores discursivos	26
3	El taller de escritura	55
4	Los textos con calificaciones altas	83
5	Los textos con calificaciones bajas	83
6	Parte de los textos plagiados parcialmente	86
7	Parte de los textos plagiados totalmente	88

Lista de Apéndices

Apéndice		Página
A	Instrumento de Backhoff, Velasco y Peón (2013)	101
B	Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva- argumentativa)	104
C	Cuestionario para profesores y profesoras acerca del reporte de lectura	107
D	Taller de escritura	109
E	Textos	112
F	Carta de consentimiento	122

Resumen

La escritura posee una función epistémica e indiscutiblemente es una vía de aprendizaje en contextos formales, esto ha llevado a fijar mayor atención por parte de los investigadores en los procesos de escritura de los estudiantes universitarios en los últimos años. Siguiendo esta línea de indagación la presente investigación tuvo como objetivo analizar los elementos de construcción que inciden en la escritura de un reporte de lectura. El estudio se llevó a cabo con tres muestras de distintos grados académicos (licenciatura y bachillerato) y distintas disciplinas (Psicología y Tecnología de la madera). El diseño de la investigación contempló un estudio mixto explicativo secuencial (DEXPLIS) con pretest y postest. Se emplearon dos rúbricas para evaluar los textos producidos en un taller y se realizó un análisis discursivo a los textos que obtuvieron las calificaciones más altas y bajas. Los resultados apuntan a que los estudiantes incorporan elementos de estructura y forma en sus textos es decir, operaciones simples, según el modelo de Cassany, sin embargo, muestran dificultades en el empleo de los marcadores discursivos, así como la inserción de la voz propia, además recurren al uso del plagio para poder dejar claras sus ideas, mostrando menos habilidad en el empleo de las operaciones complejas. A partir de la revisión de la literatura y las reflexiones que surgen de este trabajo se recomiendan actividades dentro de las aulas que abran espacios para que los estudiantes desarrollen de mejor manera las habilidades de escritura, tomando en cuenta que la escritura es un proceso social en el cual intervienen los docentes, los géneros textuales, los estudiantes y la institución.

Palabras clave: escritura académica, estudiantes, reporte de lectura, universidad, docentes.

Abstract

Writing has an epistemic function and is indisputably a way of learning in academics contexts. This has lead to a focus attention by researchers in the writing process of university students in recent years. Following this line of inquiry the present investigation had as objective to analyze the elements of construction, that influence in writing Reading report process. The study was carried out with three samples of different academic degrees (undergraduate and high school) and different disciplines (Psychology and Wood Technology). The research design contemplated a mixed sequential explanatory study (DEXPLIS) with pretest and posttest. Two rubrics were used to evaluate texts produced in a workshop and a discursive analysis was performed on the texts that obtained the highest and lowest scores. The results point out that students incorporate elements of structure and form into their texts, simple operations, according to the Cassany model. However, they have difficulties in the use of discursive markers, as well as the insertion of the own voice, besides they appeal to the use of plagiarism to be able to make clear their ideas, Showing less skill in the use of complex operations. From the review of the literature and the reflections that arise from this work, we recommend activities within the classroom that open spaces for students to better develop writing skills, taking into account that writing is a social process, which involves teachers, textual genres, students and academics institutions.

Keywords: academic writing, students, reading report, university, teachers.

Introducción

¿Por qué hablar de escritura en el contexto universitario? La escritura es un medio por el cual se realizan la mayoría de las evaluaciones que toman en cuenta los profesores para asignar una calificación en la universidad. No obstante, escribir no es una adquisición elemental que se da en la educación básica y que se pueda aplicar de la misma manera en todos los contextos (Carlino, 2003a), ésta va cambiando y tomando forma según el entorno académico donde el estudiante se desenvuelva. De hecho, escribir en educación superior requiere una nueva alfabetización, en el sentido del acercamiento que tiene el estudiante con otras formas de leer, escribir y pensar las cosas.

Sin embargo, pareciera que los docentes y las instituciones educativas no son totalmente conscientes de lo que implica escribir en la universidad, lo cual representa, en realidad, una nueva cultura académica. Esta nueva cultura exige una alfabetización, “entendida como las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento” (Caldera y Bermúdez, 2007, p.248), que ayuden a los alumnos a apropiarse de marcos cognoscitivos comunes a cada profesión. Además la escritura es un conocimiento que es construido en el intercambio del dialogo social (Bronckart,2008), es decir, el saber se construye a partir de la interacción social que pueda tener el alumno dentro de determinada cultura académica en la cual participan los docentes, los géneros textuales, los compañeros de clase y la propia institución.

Para integrarse a una nueva cultura es necesario pasar por un proceso de construcción y asimilación de saberes, este aprendizaje será una especie de alfabetización y el recorrido que tendrá que realizar el joven para convertirse en miembro de esta cultura no es fácil ni rápido, pues deberá desarrollar una nueva identidad que estará mediada por el contexto disciplinar (Hyland, 2002). Castelló (2013, p. 123) señala que para escribir en contextos académicos es necesario “disponer de un conjunto de competencias que van más allá de los aprendizajes básicos”.

Dentro de la universidad se espera y se requiere que los estudiantes sean más analíticos y apliquen el conocimiento adquirido en la formación (Carlino, 2003a), trasladando sus ideas a un discurso coherente. Por eso en la medida en que los estudiantes participen en procesos de escritura que les requiera reflexionar,

desarrollarán herramientas que les permitan aprender de mejor manera (Méndez, Vargas- Garduño y Lepe, 2011), pero para poder diseñar estrategias de reflexión efectivas para la escritura, antes es necesario conocer cómo escriben los jóvenes dentro de la escuela, específicamente cómo redactan los textos de uso escolar más comunes en el aula, como el caso del reporte de lectura, de tal manera que en esta investigación se pretende responder, ¿cómo son los elementos que retoman los estudiantes en la construcción de sus reportes de lectura?

Se han realizado investigaciones en torno a la escritura, pero ha sido desde hace 40 años que se viene desarrollando con mayor énfasis una línea de investigación sobre los procesos de escritura en la educación superior (Castelló, 2014; Marinkovich, 2002). Los investigadores coinciden en ciertos problemas que presentan los estudiantes cuando desarrollan las tareas escritas, entre las que destacan: la falta de regulación de procesos de planificación, redacción y revisión (Bañales, Vega, Reyna, Pérez y Rodríguez, 2014; Castelló, 2013), dificultades para incorporar marcadores discursivos (Errázuriz, 2012), falta de la expresión de la voz propia en el texto, emisión de evaluaciones poco matizadas en los textos que se requiere de una opinión por parte del estudiante (Castro y Sánchez, 2013), cuestiones ortográficas y de puntuación (Gómez, 2005), el plagio (Howard, 1995), así como el desconocimiento o incompreensión de la exigencia de la tarea (Bañales, et. al., 2014).

Actualmente en México existe poca investigación sobre lo que en Latinoamérica se conoce como Alfabetización Académica (Carrasco, Encinas, Castro y López, 2013), si se desea mejorar la calidad de las producciones de los estudiantes universitarios, es menester conocer lo que hacen ellos cuando escriben, a partir de más indagaciones al respecto. Partiendo de esta idea es que el presente estudio se plantea contribuir a entender los procesos de producción escrita, por medio de analizar los elementos de escritura que incluyen los estudiantes en un reporte de lectura con opinión. Para lograr lo acometido la presente tesis se desarrollará en cinco capítulos.

En el capítulo 1. *Las demandas de escritura en la universidad, reflexiones desde la alfabetización académica*. Se hace una recensión sobre las características de la escritura académica, así como de sus

exigencias en cuanto a un saber disciplinar que se desarrolla dentro de una licenciatura o institución de educación superior. Dentro de este capítulo también se integra un recorrido sobre cómo surge la investigación de la escritura académica, para finalizar con las investigaciones que sirven de antecedentes a este trabajo,

Continuando en el tenor de la escritura académica, en el capítulo 2. *La escritura como proceso cognitivo y social*, se describe desde el modelo de Cassany (2005), cómo es el proceso de escritura y qué elementos se toman en cuenta cuando se produce un texto. Entre los elementos que más se describen en este capítulo están los relacionados con los marcadores discursivos, la ortografía y la puntuación, y el plagio como una forma de apropiación del discurso. Por último en este capítulo se abordan los modelos de evaluación de la escritura a través de rúbricas.

En cuanto al capítulo 3. *Los géneros discursivos en las comunidades académicas. El caso del reporte de lectura*. Se describen en qué consisten los géneros discursivos y cómo estos forman parte de las comunidades académicas, y por lo tanto de la alfabetización dentro de la universidad. Además se retoma el modelo de Swales para explicar cómo se configuran los textos desde la perspectiva del género. Por último se justifica desde ésta mirada porque el reporte de lectura es un género académico.

Después de explicar el marco teórico de este trabajo, se incluye el capítulo 4. *Método*, donde se describen los objetivos de la investigación, así como el diseño, los participantes y el procedimiento. Se explican los tres instrumentos que se emplearon, que sirvieron para identificar y analizar los elementos que incorporan los estudiantes en sus reportes de lectura. Al final del capítulo se explica el proceso de recolección de los datos.

En el capítulo 5. *Resultados y discusión*. Se presentan los resultados y a su vez se discuten, reflexionando lo encontrado a partir de lo que se ha planteado en otras investigaciones. La discusión y los resultados se organizan en distintos apartados, el primero está conformado por el análisis de la rúbrica para evaluar elementos de estructura que toman en cuenta los estudiantes cuando escriben; en el segundo se integran los resultados de la rúbrica que está dirigida a evaluar la calidad de los elementos presentes en el texto; finalmente se hace un análisis discursivo de los textos que obtuvieron las calificaciones más altas y bajas

en las rúbricas, con la intención de contrastar qué elementos retoman los estudiantes que escriben bien y que no hacen los que muestran calificaciones bajas en sus textos.

Por último se presenta el capítulo 6. *Conclusiones y propuestas*. Donde se describen las ideas y conocimientos generados a partir de este estudio y se materializan en la propuesta de tres actividades de escritura, las cuales podrían contribuir a reflexionar acerca de la escritura académica de los jóvenes. Al final del capítulo se expresan las limitaciones de este estudio, las cuales, en cierto modo, son parte del proceso de investigar.

Capítulo 1

Las demandas de escritura en la universidad, reflexiones desde la alfabetización académica

Cuando Paula Carlino hace un recuento y valoración en su artículo *Alfabetización académica diez años después* (2013) sobre la escritura en la educación superior, esboza muy bien las demandas que exige escribir en y para la comunidad universitaria. Las demandas no sólo requieren que el estudiante escriba bien en términos de redactar un párrafo congruente y sin faltas de ortografía, sino también tomar en cuenta las maneras en las que se escribe en las distintas disciplinas, adecuar el texto en función de una audiencia, aprender de lo que se escribe y reflexionar sobre la propia identidad como integrante de una comunidad discursiva.

La alfabetización académica, exige una revisión a profundidad, no sólo en su concepto, sino también en la forma en la que se investiga, para poder realizar aportaciones que se concreten en acciones que se puedan poner en marcha dentro de las universidades (Carlino, 2013). Este capítulo aborda, el concepto de alfabetización académica, las visiones teóricas y movimientos de estudio sobre la escritura académica y por último, algunas investigaciones realizadas sobre el abordaje de ésta.

1.1 La alfabetización académica implica participar en comunidades discursivas

Según Carlino (2003b), además de las deficiencias que traen arrastrando los alumnos de niveles educativos anteriores en cuanto a las prácticas de lectura y escritura, también se les unen las exigencias pertinentes al nivel universitario, las cuales “requieren un cambio en la identidad como pensadores y analizadores de textos” (p. 2) y por supuesto como escritores, lo que complica su ingreso a la nueva cultura académica.

Esta nueva cultura exige una alfabetización académica, “entendida como las actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada disciplina elabora el conocimiento” (Caldera y Bermúdez, 2007, p. 248), que ayude a los alumnos a apropiarse de marcos cognoscitivos comunes a cada profesión. La única forma de lograr esto es diseñar y aplicar estrategias eficientes y

encaminadas al desarrollo de las competencias deseadas para cada perfil profesional, puesto que tanto las formas de aprendizaje como los textos abordados y elaborados varían según la disciplina (Shih, 1986), condicionando por ende las habilidades y competencias de los estudiantes que pondrán en juego y desarrollarán durante su estadía en la licenciatura.

La alfabetización académica, que comprende “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (Carlino, 2003a p.410), implica ser miembro de una cultura académica y adoptar las convenciones de una comunidad, lo que requiere leer y escribir como lo hacen los integrantes de esa disciplina. Aunque, como bien menciona Carlino (2013), estas habilidades estarán mediadas también por las instituciones y los profesores que participan en la comunidad discursiva.

1.2 De la psicología cognitiva a una visión sociocognitiva en el estudio del proceso de escribir

El problema de la escritura en la Universidad lleva años en la mira de los investigadores, pero fueron tres los eventos que abrieron el camino a la indagación de la escritura académica. El primero fue el aumento de la matrícula de ingreso a las universidades de Estados Unidos y Reino Unido a mediados del siglo XX; el segundo la implementación de cursos remediales para la escritura a partir de que se observaron serias deficiencias en los estudiantes; y el tercero las nuevas reformas curriculares emprendidas en Reino Unido en 1960 y 1970 (Castelló, 2014).

Sin embargo, el estudio de la escritura desde una posición cognitiva se da a partir de principios de los años 80s con la aparición de la Psicología Cognitiva y los posicionamientos de Gardner en 1985 (Marinkovich, 2002). Algunos de los primeros trabajos de Hayes y Flower (1980), Bereiter y Scardamalia (1987) abordaban los procesos cognitivos implicados en la escritura, los cuales suponían que conocer el proceso de composición daría las pistas de qué y cómo enseñar a escribir (Castelló, 2002). La incapacidad de responder **a todas** los retos que implicaba escribir movió la mirada a una “visión contextual y flexible para

explicar los procesos de composición” (Castelló, 2002, p.150), enmarcados más en un enfoque sociocognitivo.

Dentro de esta visión se pueden encontrar autores como, Olson, 1977, Bazerman, 1988, Russell, 1991, Scardamalia y Bereiter, 1987, (Nystrand, 2008). Otros investigadores han hecho aportaciones desde la didáctica de la escritura, Camps, 2001, Castelló, 2002, Calsamiglia y Tusón, 1999, Cassany, 2008, Tolchinsky y Simón, 2001, Ferreiro y Teberosky, 1979, y otros (Ortíz, 2011). Específicamente autores como Carlino (2004), Vázquez, Rosales, Jakob, Pelizza y Astudillo, (2005), Castelló (2002), Camps (2003), Cassany, (2006), Bañales, (2010), Castro y Sánchez, (2013), han puesto mayor atención en el desarrollo de la escritura académica con estudiantes hispanohablantes.

A partir del inicio de la investigación acerca de la escritura académica se han desarrollado propuestas y visiones sobre el abordaje de este fenómeno (Castelló, 2014), entre las más representativas se encuentran la Escritura a través del currículo (Writing Across Curriculum o WAC), donde proponían la escritura a partir de las disciplinas, posteriormente apareció el movimiento de la Escritura en las disciplinas (Writing in the Disciplines o WID) que estudiaba tanto las formas textuales, los géneros y los discursos predominantes, así como las prácticas discursivas de cada disciplina para diseñar propuestas formativas, estas derivaron según Castelló (2014), en dos líneas actuales de investigación: a) El estudio de textos y discursos de los profesionales representantes de una determinada disciplina, y b) la que se pregunta por los textos que se producen en las aulas universitarias para aprender cierta disciplina.

Por otro lado, influenciado por los movimiento de WAC y WID se desarrolló en Reino Unido el movimiento de Alfabetización Académica o Alfabetizaciones Académicas (Academic literacies) que remite a la “formación continua en lectura y la escritura que nos convierte en personas letradas” (Castelló, 2014, p. 350). La manera de ver la escritura en la universidad se vuelve más social, es decir se determina que ingresar a la universidad implica volverse miembro de una cultura nueva y por lo tanto se debe alfabetizar al estudiante para ser parte de ésta.

1.3 La escritura académica como objeto de investigación en varias partes del mundo

A partir de los movimientos de WAC, WID y *Academic Literacies* se comienzan a desarrollar investigaciones alrededor del mundo que contribuyen al estado del conocimiento de la escritura académica. Los estudios que se describen a continuación siguen tres líneas de desarrollo, la primera contempla las cuestiones formales y estructurales que toman en cuenta los estudiantes cuando escriben, la segunda se enmarca en el proceso que siguen cuando escriben y revisan sus textos y la tercera hace referencia al grado de incidencia que tienen las instituciones educativas y los profesores en el desarrollo de la escritura académica.

Las investigaciones que indagan sobre los aspectos formales de los textos y cómo son empleadas por los estudiantes son las de Piacente y Tittarelli, Errázuriz, Castro y Sánchez, y Pacheco, Reséndiz y Mares. Piacente y Tittarelli (2006) exploraron y describieron las características de diversos tipos de textos producidos por dos grupos de estudiantes en Argentina, uno de la licenciatura en Psicología (n=58) y otro de Lenguas modernas, Letras y Bibliotecología (n=33), los cuales produjeron un corpus de 621 textos que se analizaron a partir de tres categorías que indicaban presencia o ausencia de dificultades normativas, morfosintácticas y semánticas. Los hallazgos descritos en esta investigación indican que los estudiantes tienen mayor problema en los tipos de textos de paráfrasis y resumen. Los ámbitos donde muestran mayor dificultad son los relativos a la puntuación, cohesión y coherencia textual, distorsiones u omisiones semánticas referentes a la extracción de información, inadecuada disponibilidad de recursos léxicos y confusión en el tipo de registro empleado.

En la Universidad Católica de Chile realizaron un estudio a cargo de Errázuriz (2012) sobre los marcadores discursivos que utilizan los alumnos universitarios de la licenciatura de Educación General Básica cuando elaboraban ensayos argumentativos. Lo que encontró la investigadora fue que los alumnos con puntajes más altos en las evaluaciones (en una escala de 1 al 5, siendo el 5 el nivel más alto en uso de marcadores discursivos y 1 el nivel más bajo donde no se recurre a ningún marcador) fueron los que empleaban mayor cantidad de marcadores discursivos en la elaboración de los ensayos y por lo tanto mostraban mayor estructura en los textos escritos, de esta manera se llegó a la conclusión de que el empleo de marcadores discursivos de forma pertinente y adecuada es directamente proporcional al nivel de coherencia y claridad

de los ensayos presentados. Sin embargo el porcentaje de la muestra de alumnos que sacó una calificación inferior a 3 (siendo el 3 la calificación mínima para aprobar el examen) fue el 63.25 de una muestra de 80 estudiantes, lo cual señala que el nivel de argumentación y marcadores discursivos es bajo para lo esperado en el nivel superior.

En el estudio de Castro y Sánchez (2013) sobre el análisis de ensayos, escritos por estudiantes universitarios que cursan los últimos grados académicos, se tenía el objetivo de identificar las marcas lingüísticas que empleaban los alumnos al posicionarse ante una área de conocimiento. Lo que encontraron es que para construir y expresar una opinión se requiere del dominio de recursos discursivos asociados con la inserción y manejo de voces (polifonía), de lo cual carecen la mayoría de los ensayos. La muestra estuvo conformada por 40 ensayos de estudiantes de la licenciatura de Lenguas Modernas de una universidad pública de México.

Pacheco, Reséndiz y Mares (2010) realizaron un análisis de 26 textos producidos por estudiantes de dos grados de la licenciatura (1er y 6to semestre) de psicología en una universidad de México para evaluar cohesión y coherencia a partir de categorías. Lo que encontraron es que los escritos elaborados por los alumnos de 6to semestre son más coherentes que los producidos por los de 1er semestre, las autoras piensan que tal vez esto se deba al tiempo que han pasado los alumnos de grados superiores expuestos a las exigencias de la institución incidiendo en el desarrollo de habilidades de escritura, otro factor que al parecer repercute son los criterios impuestos por lo profesores, lo cual determina que el estudiante desarrolle o no habilidades de escritura.

Además de las cuestiones formales y estructurales también se han investigado los procesos que siguen los estudiantes durante la escritura y revisión de sus textos, como el realizado por Oliveira y Leitao, Corcelles, Cano, Bañales y Vega, y Vardi. En Brasil, en la universidad pública de Pernambuco, Oliveira y Leitao (2011) siguieron una investigación con siete estudiantes universitarios, a los cuales les pidieron que hablaran en voz alta mientras escribían un ensayo, con la finalidad de entender los procesos que subyacen cuando se escriben argumentos. La finalidad de este estudio era investigar el proceso de producción de los textos escritos para explicar los mecanismos de reconstrucción de conocimiento que en él operan. Encontraron que la revisión focalizada que realizan los estudiantes de sus propios textos promueve la

reflexión y por lo tanto la reconstrucción del conocimiento. Además, la revisión de argumentos en cuanto a un proceso lineal está constituido por momentos de estabilidad y variabilidad, es decir el conocimiento está sujeto a continuas reformulaciones debido a las frecuentes operaciones dialógico- argumentativas que suceden en la mente del escritor. Estas afirmaciones sugieren que el fenómeno argumentativo que se genera cuando el estudiante escribe y revisa su texto promueve la construcción de conocimientos en varias aristas, entre ellas el conocimiento de cuestiones gramaticales y procedimientos específicos de la redacción, la condición pragmática en cuanto a las condiciones de la producción escrita y por último la reflexión sobre el tema o tópico del que se escribe.

En una colaboración de España y México, Corcelles, Cano, Bañales y Vega, (2013) realizaron una investigación donde se analizaba los aspectos que se revisaban cuando estudiantes de psicología elaboraban un artículo. La muestra consistió en 35 estudiantes y 8 profesores, y el diseño fue longitudinal ex- post facto de grupo único y medidas repetidas. Los investigadores analizaron el tipo de revisión que hacían entre pares los estudiantes y las revisiones que hacían los profesores a los textos. En general observaron que la revisión continua repercutía favorablemente en la calidad final del texto. En cuanto al tipo de revisiones que hacían los pares estudiantes describen que estos emplean una revisión más dirigida al formato, mientras que la revisión de los docentes estaba dirigida mayoritariamente a la coherencia y cohesión del texto, después a los aspectos formales y en una menor recurrencia a la voz del estudiante y sus implicaciones en el texto.

Vardi (2012) realizó una investigación sobre las características de los textos escritos de los estudiantes y los cambios que realizan cuando reciben retroalimentación prescriptiva y tienen oportunidad de reescribirlos. Participaron 100 alumnos de la licenciatura de negocios de una universidad de Australia. El análisis revela un rango de cambios a través de los procesos de escritura y reescritura dados por la retroalimentación prescriptiva a los textos. Los cambios más sobresalientes se dieron en el cumplimiento de los requisitos dados por la tarea, en el mejoramiento de la coherencia y en las formas de citación usadas. Sin embargo no se observaron cambios significativos en el empleo de expresiones académicas, mecanismos y referencias al final del texto.

Aunado a los procesos que siguen los estudiantes cuando escriben hay quienes sostienen que parte de escribir un buen texto tiene que ver con las creencias que se tienen sobre la escritura y la lectura. Miras, Solé y Castells (2013) hicieron un estudio con 48 estudiantes de educación secundaria con un rango de edad entre 15 y 16 años en la ciudad de Barcelona, España, donde se les pidió que escribirán una síntesis. Los resultados muestran que los escritos de los alumnos que tienen creencias más sofisticadas de la escritura y lectura muestran mejor organización y mayor integración de los contenidos; igualmente quienes elaboran textos más integrados obtienen más beneficios en términos de aprendizaje.

Aunque la tarea de la escritura no puede sólo recaer en los alumnos, puesto que como muestran Pérez y Rodríguez (2013), es también responsabilidad de la institución. Ellos realizaron una investigación con 17 universidades de Colombia con el propósito de saber ¿para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Para el estudio se obtuvieron datos de cinco fuentes: encuestas a estudiantes, programas de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura, documentos de política institucional, grupos de discusión de estudiantes, docentes e investigadores y 17 estudios de casos de prácticas destacadas. Encontrando que las universidades se encargan de la formación en el área de la lectoescritura por medio de materias que ofrecen esos contenidos, sin embargo lo ofrecen más como una práctica formal que como una práctica epistémica. Entre los resultados más destacados en cuanto a qué es lo que más leen los universitarios están: los apuntes de clase propios, materiales elaborados por el profesor y páginas web y blogs. En cuanto a la escritura el tipo de texto que más elaboran es el apunte de clase, seguido por el resumen y el ensayo.

Capítulo 2

La escritura como un proceso cognitivo y social en la Universidad y el Bachillerato

Escribir es un proceso cognitivo complejo que implica traducir ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto, en un discurso coherente que está en función de un contexto comunicativo y social determinados (Díaz- Barriga y Hernández, 2010). Pero este proceso no es inherente a la condición humana por naturaleza, sino es una práctica adquirida en el seno de la cultura, particularmente en la escuela, aunque no exclusivamente, y es relevante para preservar y construir saberes. De esta manera la escritura es considerada una de las “herramientas más sofisticadas y exigentes pero a la vez extremadamente relevante para promover y comunicar conocimiento” (Castelló, 2013, p.133).

Para conocer más sobre este proceso en el siguiente capítulo se desarrollan cuatro subapartados que describen en una primera instancia, el proceso de la escritura desde una visión cognitiva, en un segundo momento, algunos componentes de la escritura como los marcadores de discurso y la ortografía, en un tercer lugar, el plagio como una práctica recurrente en la escritura, y por último, al ser la escritura académica una práctica propia de las instituciones, las formas de evaluación que existen sobre la calidad de ésta.

2.1 La actividad de escribir está compuesta por dos procesos: operaciones simples y operaciones complejas

Cassany (2005) describe el acto de escribir como un proceso arduo, que comprende dos tipos de operaciones, las simples y mecánicas y las más complejas. Las primeras son las que se llevan a cabo a través de una producción física, es decir la caligrafía, las reglas gramaticales, los espacios entre palabras, en resumen la parte formal/normativa de la escritura. Por su lado las operaciones complejas son procesos psicológicos implicados en la cognición como la reflexión, memoria y creatividad, estos procesos actúan para seleccionar información, planificar la estructura del texto, crear y desarrollar ideas y buscar un

lenguaje compatible para el lector. La conjunción de estos dos procesos es lo que llamamos la actividad de escribir.

Cassany (2005) reconoce que hay dos cuestiones importantes en la escritura como competencia, es decir escribir implica “saber”, dominar el código y el conocimiento de las convencionalidades del sistema de escritura, y “saber hacer”, saber utilizar el código en función del deseo del escritor por medio de estrategias. Estas estrategias implican conocer el contexto comunicativo, generar y jerarquizar ideas, revisar y reescribir varias veces el texto elaborado. Así un escritor competente, como lo llama Cassany, es aquél que conoce y domina ambos procesos.

Figura 1.

El proceso de la escritura de acuerdo a los postulados de Cassany (2005)



Figura 1. Adaptación gráfica del modelo que postula Cassany. El proceso de escribir comprende un saber y un saber hacer, cuando se dominan ambas habilidades se puede hablar de un escritor experto.

2.2 Los marcadores discursivos y la puntuación también son parte del proceso en la producción escrita de los estudiantes

Dentro de la escritura existen elementos que ayudan a que un texto tenga mejor calidad en el sentido de cohesión y coherencia, los marcadores textuales, la ortografía y la puntuación contribuyen a que un texto sea más claro para el lector. Por otra parte también el proceso del plagio a la producción propia puede ser visto como un progreso en la apropiación del conocimiento y la iniciación de la voz del autor.

Errázuriz menciona que uno de los elementos importantes en la cohesión y congruencia de un texto son los conectores de discurso o también conocidos como ordenadores del discurso, marcadores discursivos, enlaces cohesivos (Errázuriz, 2013; Martín, 2004), los cuales cumplen un papel clave en la orientación de las inferencias y por lo tanto en el procesamiento de la información.

Los marcadores de discurso “señalan y explicitan las relaciones establecidas entre las unidades de discurso” (Errázuriz, 2013, p. 102), es decir, dejan en claro la posición que ocupa el hablante o escritor respecto a lo que dice o escribe, esta posición puede tener distintas intenciones como la predicativa o designativa, o quiere indicar una conexión, puntualizar consecuencias o simplemente mostrar otro tipo de interrelaciones en su discurso (Martín, 2004). De esta manera la integración de un marcador de discurso en un texto da coherencia al escrito y aclara las relaciones entre los significantes.

Para delimitar la idea de la coherencia es importante remitirnos al principio de relevancia propuesto por Sperber y Wilson en 1986 (2004) en el que explican que los interlocutores, lector u oyente, buscan en el discurso del emisor algo que sea relevante y que los lleve a descifrar el significado del mensaje, Dianne Blakmore (2002) señala a los marcadores discursivos como ese principio de relevancia puesto que funcionan como mecanismos “ostensivos- inferencial”, puesto que el escritor en un primer momento llama la atención de su lector con el marcador y posteriormente genera un contexto del cual el lector es capaz de deducir las intenciones del escritor.

Figura 2.

Cuadro retomado de Errázuriz (2013). Tipo de marcadores discursivos

Inicio		Continuación				Cierre
Topicalizadores	Adición	Continuidad	Orden	Conformidad	Disconformidad	
A propósito de, Con respecto a, En cuanto a, en lo concerniente a, en lo que atañe a, en relación con, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, respecto de, según, a mi juicio, en mi opinión.	Además, asimismo, encima, todavía, más/ menos, igualmente, ante todo, de igual modo, en realidad, también, tampoco, en este sentido	Bueno, claro, desde luego, por supuesto, también, ciertamente, por cierto, probablemente, sin duda, definitivamente, en general...	<u>Enumeración:</u> Primero, segundo, tercero, en primer lugar, en segundo lugar... <u>Distribución:</u> a continuación, primero, luego, después, finalmente, por último, por un lado, por otro, por una parte, por otra...	<u>Equivalencia:</u> es decir, o sea, vale decir, quiero decir, en otras palabras, mejor dicho, en el fondo... <u>Inclusión:</u> Así, por ejemplo... <u>Causalidad:</u> De este modo, entonces, en efecto, en consecuencia, así, por consiguiente, por ende, por lo tanto, de hecho...	<u>Oposición:</u> de todos modos, de cualquier modo, en todo caso, no obstante, pero, por el contrario, sin embargo, ahora bien, a pesar de todo, después de todo, antes bien...	<u>De epílogo, reformulación, recapitulación:</u> Al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen, en síntesis, en suma, finalmente, para concluir, por último, para terminar...

Nota: Aunque Errázuriz realiza un cuadro que enmarca los marcadores discursivos empelados en un ensayo, se retoma éste porque se considera que la clasificación que hace abarca los marcadores que también competen cuando se escribe una reseña con opinión (reporte de lectura).

En cuanto a la ortografía y los signos de puntuación, Gómez (2005) menciona que estos son elementos importantes en un texto al ser la ortografía la manera correcta de escribir las palabras, definición que

retoma de María Moliner. No es tanto una secuencia de reglas o normas que se deben aprender, sino es una forma de emplear el lenguaje para tener una comunicación precisa. El ser usuarios del castellano supone tener un buen manejo de éste, sin embargo, a pesar de que se inculque en las escuelas de educación básica lecciones de español o comunicación, las dudas ortográficas persisten en niveles posteriores como el bachillerato y la universidad (Gómez, 2005).

Piacente y Tittarelli (2006) identificaron en una muestra de 621 textos de estudiantes universitarios, que estos presentaban altos grados de problemas en los aspectos normativos, la cual implicaba, puntuación y ortografía. En donde mostraron mayores dificultades los estudiantes fue en el empleo de la puntuación, seguido de la ortografía, acentuación y empleo de mayúsculas. Gómez (2005) considera que el tratamiento sobre el aspecto de la ortografía y la puntuación en niveles superiores de educación no debe ser el mismo que en el caso de la educación básica, puesto que no es un problema de conocimiento de las normas sino más bien de práctica, esto resulta lógico, si se aumenta el vocabulario aumentan las dudas ortográficas. Por lo cual se debe pensar a la ortografía desde otra perspectiva que permita a los estudiantes reflexionar sobre esta. Los marcadores así como la ortografía obedecen a la dimensión formal del texto, los cuales son importantes cuando se habla de la cohesión y coherencia.

2.3 El plagio puede ser un proceso de apropiación del conocimiento: el caso del *Patchwriting*

El empleo de ideas plagiadas en los trabajos académicos es una práctica común que se encuentra en el ámbito universitario, esto debido principalmente a dos motivos, la falta de ética y el desconocimiento de normas de escritura. Además se pueden identificar distintos tipos de plagio cuya diferencia radica en la implicación cognitiva que puede derivarse de esta experiencia, sin por ende dejar de ser una falta de ética. El plagio es definido por Hexham (2005) como: el acto deliberado de engañar al lector a través de la apropiación y presentación de un trabajo como propio cuando éste pertenece a otro. Continua señalando este autor en su artículo que el plagio académico ocurre cuando el escritor en repetidas ocasiones usa más de cuatro palabras de otra fuente sin introducir las marcas para precisar la referencia.

De esta manera el escrito queda como si fuera un texto original y no da el crédito al otro autor. Dentro del ámbito académico y científico ésta es una falta ética, que tiene implicaciones legales y morales. Y también es un tema que compete a la enseñanza de la escritura (Hernández y Kalman, 2016; Howard, 1995). Tanto Howard (1995) como Hexham (2005) sostienen que el plagio ocurre por dos razones, la primera por ignorancia y desconocimiento de normas de citación y redacción, y la segunda por falta de ética. Cualquiera que sea la razón no termina de ser un problema.

Sin embargo, cabe destacar que no todos los plagios se dan de la misma manera ni tienen las mismas implicaciones éticas. Por ejemplo se puede identificar el plagio directo: cuando las palabras empleadas son las mismas que las que utiliza el autor en el texto fuente. El plagio directo puede tener variaciones, Según Hexham, por ejemplo se puede citar a alguien que está citando, pero no se dice que es una cita de cita. Se puede retomar textos de los pies de página y no hacerse referencia al autor, o se puede comenzar citando pero al final no se emplean los marcadores adecuados para indicar que se sigue citando hasta el final (2005). Otra forma de plagio es el parafraseo sin cita, el cual consiste en decir la idea de otra persona tal vez no con las mismas palabras pero sin hacer alusión a que esa idea es de otro autor (Hexham, 2005).

Howard por su parte identifica dos tipos de plagio: el plagio prototípico, donde hay una intención de engañar, y el patchwriting, el cual es común en los escritores novatos (1995). El patchwriting implica “copiar de la fuente textual y suprimir algunas palabras, alterando la estructura gramatical o cambiar una por una las palabras remplazándolas por sinónimos” (Howard, 1995, p.788). Para esta autora el patchwriting es una transición que realizan los estudiantes en su adherencia a una comunidad discursiva.

Sin embargo, sea cual sea el tipo de plagio esto es un grave problema para la comunidad académica y científica. Por esta razón es que se ha estudiado este fenómeno desde distintas líneas entre las que se pueden identificar aquellas investigaciones dirigidas a la cuestión normativa e implicaciones éticas y legales del plagio (Sutherland-Smith, 2005; Rojas y Olarte, 2010; Soto, 2012), y por otro lado aquellas indagaciones que ven en el plagio una oportunidad de transformación en el estudiante como lo hace Howard. Que para fines del tema que se intenta discutir aquí es la que conviene indagar.

Ochoa y Cueva- Lobelle (2014), realizaron un estudio en una universidad colombiana dónde indagaron a través de entrevistas realizadas a 21 profesores y 36 estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas la percepción que tenían sobre el plagio en los trabajos académicos. Las respuestas de los profesores giraron principalmente en torno a dos ideas, la primera de ellas se refiere a la mala formación que tienen los alumnos en cuanto a la lectura y la escritura, es decir, los docentes piensan que el plagio se debe a que los jóvenes no comprenden los conceptos teóricos, no tiene aptitudes para manejar una tarea que implica analizar y traducir lo leído en un lenguaje propio, o porque los alumnos no confían en ellos mismos.

La segunda idea de los profesores se relaciona con los malos hábitos de los estudiantes adquiridos en los niveles inferiores de educación, que vienen a repercutir en su proceso de aprendizaje actual. Los docentes consideran que hay maneras de apoyar a los alumnos para corregir estas conductas, una de las propuestas es realizar un acompañamiento en los trabajos escritos durante el semestre, de esta manera se obstaculiza el plagio. Otra propuesta es la revisión constructiva de los textos que escriben los alumnos, es decir, donde los docentes pueden emitir comentarios, y si se hace de manera constante la posibilidad del plagio disminuye (Ochoa y Cueva-Lobello, 2014).

Por otro lado en las respuestas que recogen los autores de los alumnos, estos vinculan el plagio a la dificultad de plantear un problema y luego argumentarlo, les es difícil aportar una idea propia, no acostumbran hacer un análisis profundo del texto, tienen dificultades en la búsqueda de fuentes primarias y en la forma de incluirlas en el texto de manera adecuada, y por último que los profesores no revisan a profundidad los trabajos (Ochoa y Cueva-Lobello 2014).

Ochoa y Cueva-Lobello (2014) subrayan que los estudiantes plantean problemas de contenido y no de forma como mencionan los docentes. Además los alumnos sugieren que uno de los motores más importantes para escribir es la motivación (que les agrada e interese el contenido) y el dominio del tema (comprensión sobre el tópico que abordan), por lo cual se les dificultan los trabajos teóricos porque hay vacíos conceptuales.

Los alumnos expresan que tienen problemas con la especificidad de la tarea y la dicotomía entre las solicitudes de los profesores (a veces piden las ideas y opiniones de los estudiantes y en otras una relación

entre las ideas de los teóricos), sugieren además que las exigencias universitarias los rebasan. Por otra parte, una manera muy recurrente de aprender a escribir es por medio de ensayo y error, estos los convierte en responsables de su aprendizaje en cuanto a su procesos de escritores (Ochoa y Cueva-Lobello ,2014); sin embargo, tienen que ser conscientes los profesores e instituciones educativas que la escritura académica es un aprendizaje social que se da en conjunto.

Por último Ochoa y Cueva-Lobello (2014) encuentran puntos convergentes entre los docentes y los estudiantes, el primer punto es que el plagio también se puede ver como una construcción en el sentido de que es un texto enriquecido por otros debido a que el conocimiento se construye a partir de lo ya existente. El segundo punto se relaciona con la incorporación de la propia voz, es decir los estudiantes adoptan la voz ajena por cierta incapacidad académica y por las presiones universitarias.

En cuanto a este segundo punto Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales (2011), señalan que la voz del escritor proviene de un constructo individual y social, cultural e históricamente situado. Es decir el estudiante debe poseer el manejo de formas lingüísticas que le permitan enunciar o posicionar su pensar, además de tener conciencia de que es parte de una comunidad discursiva y por ende ajustar su discurso en función de sus lectores.

También Ochoa y Cueva-Lobella (2014) encuentran que el tipo de texto condiciona la dificultad de los estudiantes para introducir la voz propia, por ejemplo en el resumen los estudiantes se encuentran ante un dilema, qué tanto deben de escribir lo que dice el autor y qué tanto lo que piensan ellos y al final cómo deben ir entrelazados.

Otro estudio en el mismo tenor realizado en Canadá por Abasi y Graves (2008), donde intentan comprender cómo las políticas de plagio universitario se relacionan con la escritura académica de los estudiantes y a su vez cómo esta relación impacta en la diada profesor-estudiante. El estudio fue etnográfico y participaron cuatro estudiantes de distintos países que estudiaban un master en comunicación, 3 profesores que impartían cursos a la muestra y 12 profesores más que participaban en las clases. La investigación fue longitudinal y duró 2 semestres, según lo que describen los autores. Lo que

encuentran Abasi y Graves (2008) es que las políticas institucionales y el contexto universitario reducen el fenómeno de plagio.

Ahora bien si un texto no presenta plagio en su interior, por ende ¿se puede considerar un buen texto? Para Pecorari (2010) la ausencia de plagio no es garantía de que las fuentes han sido usadas efectivamente. Es decir, la ausencia de plagio solo implica que carece de cierta característica considerada como un defecto u error. Pero esto no es garantía de que un texto está bien escrito. No obstante, escribir desde las fuentes y propiciar la intertextualidad es una sub-habilidad de la escritura académica que sí puede garantizar esta calidad en el escrito (Pecorari, 2010). Sin embargo, casi toda la formación en la escritura, específicamente en el tema del plagio, se da una manera normativa, es decir se les dice a los estudiantes lo que no deben de hacer, pero no les explican cómo pueden lograr un texto auténtico. Ante esto, la responsabilidad de no plagiar pareciera que es sólo del estudiante (Pecorari, 2010), sin tomar en cuenta que las instituciones académicas son sistemas sociales que interactúan y por lo tanto que inciden y comparten una responsabilidad.

2.4 La escritura se puede evaluar de manera holística y analítica

Actualmente una de las líneas de investigación en la escritura académica ha sido a través de valorar su calidad tanto en sentido formal (ortografía, marcadores, etc.) como estructural (género lingüísticos). En un sentido más concreto los investigadores han puesto énfasis en determinar qué elementos caracterizan un texto “bueno” y uno “malo” para poder delimitar qué es lo que hacen los estudiantes cuando escriben y qué los puede llevar a ser mejores escritores (Bañales, 2010; Muñoz y Valenzuela, 2015; Guzmán-Simón y García- Jiménez, 2015).

Existen distintas maneras de evaluar la escritura, sobre todo su calidad (Schriver, 1989). Las dos principales formas de evaluarla es la holística o global y la analítica o local (Bañales, 2010; Muñoz y Valenzuela, 2015). La evaluación holística valora al texto como un todo, mediante una única puntuación global de acuerdo a unas determinadas características esenciales, mientras que el enfoque de evaluación analítico implica la valoración y puntuación por separado de varios aspectos de los textos (Bañales, 2010).

Schriver (1989) no hace esta diferenciación de evaluación holística y analítica como tal, sino los refiere a ambos dentro de lo que llama métodos de rango holísticos para evaluar la calidad de un texto “El método holístico...no está diseñado para corregir o editar los textos, o para diagnosticar debilidades. Sin embargo, es un conjunto de procedimientos para asignar un valor a las muestras de escritura de acuerdo con un criterio previamente establecido” (Charney, 1984, en Schriver 1989, p. 245).

Existen diferentes formas de evaluar con el método holístico; dos de las formas más empleado son: a partir de la impresión general y el rasgo principal de puntuación. La impresión general es un criterio al cual se llega de manera inductiva, ya sea por un test organizador o por la visión de los evaluadores dando una valoración general (Schriver, 1989), que comparándolo con lo señalado por Bañales (2010) correspondería con la visión holística. El rasgo principal de puntuación fue desarrollado por Lloyd –Jones en 1977, difiere con la primera en que le da una guía de puntuación a los evaluadores, cuidadosamente adaptada para la tarea de jueceo; por lo tanto, se utiliza un conjunto de criterios explícitos. Los evaluadores son entonces capacitados para evaluar los textos utilizando el conjunto acordado de las características del texto, como el estilo, la organización y la coherencia (Schriver, 1989); igualmente podría hacerse una equiparación con el modelo analítico. Bañales (2010) señala que no existe en la literatura un consenso definitivo para decir cuál de los dos enfoques es más adecuado para evaluar de manera confiable y válida la calidad de los textos, por lo cual se recomienda utilizar ambos.

Los estudios realizados donde se emplean rúbricas que miden la calidad de textos escritos por estudiantes son diversos, los géneros académicos más estudiados con esta metodología han sido los ensayos y los textos expositivos. Por ejemplo Bañales (2010) estudió los procesos de composición escrita en una población de 24 estudiantes de una universidad en España; le pidió a los estudiantes que escribieran un ensayo y evaluó con dos rúbricas los elementos contemplados en el texto. La calidad del texto en cada dimensión podría ser puntuada en 5 niveles de acuerdo a sus respectivos criterios de evaluación.

Backhoff, Velasco y Peón (2013) diseñaron una rúbrica para evaluar los rasgos generales de la escritura y argumentación escrita en estudiantes de licenciatura, éste consta de 23 indicadores que se contestan con si, parcial y no (si=2, parcial=1, no =1), la respuesta depende de si el elemento de la rúbrica se encuentra presente en el texto producido por el estudiante. La muestra estuvo compuesta de 308 estudiantes de una

universidad de México. El alfa de cronbach del instrumento fue 0.87 lo cual la hace una escala confiable y precisa. Backhoff y su equipo consideraron que el instrumento era pertinente para evaluar textos de contraste y argumentativos.

Muñoz y Valenzuela (2015) validaron un instrumento para evaluar la calidad de la escritura académica en ensayos en una universidad de Chile. Obtuvieron una muestra de carácter incidental, que estuvo constituida por 745 estudiantes provenientes de 17 carreras universitarias en el área de Humanidades y Ciencias sociales. Y los evaluadores fueron 11 profesores pertenecientes a las mismas instituciones. La rúbrica utilizada evalúa dos aspectos, el formal y el contenido del escrito a través de 9 dimensiones las cuales se evalúan con 3 puntos si se logró lo esperado en la dimensión, 2 puntos si se logró parcialmente y 1 punto si necesita reforzarse, de esta manera la puntuación máxima que puede obtenerse en la rúbrica es de 27 puntos. Después de realizar un análisis factorial el instrumento arroja un $\alpha = .923$ para el factor 1 (Rasgos globales de la estructura y organización del texto) y $\alpha = .717$ para el factor 2 (coherencia local). Los investigadores concluyen que el análisis de las “características psicométricas de la rúbrica permite afirmar que este instrumento es capaz de evaluar de manera válida y confiable la competencia de expresión escrita en alumnos que ingresan al ciclo superior de educación” (2015, p.82).

Bañales (2010) señalan que sería deseable y adecuado a nivel metodológico que la evaluación de la calidad de los textos incluya “el uso combinado de procedimientos holistas y analíticos, que tengan en cuenta la naturaleza situada y funcional de la evaluación en las dimensiones que se valoran e incluyan de ser posible, una evaluación de la calidad del texto por parte de la persona que es evaluada” (p.53) de esta forma se podría garantizar mayor confiabilidad y validez en los instrumentos empleados.

Capítulo 3

Los géneros discursivos en las comunidades académicas. El caso del reporte de lectura

Las prácticas de escritura dentro de las disciplinas académicas se han vuelto un punto de partida para analizar las formas textuales que se utilizan en las comunidades escolares y científicas como generadoras de conocimiento. A estos grupos disciplinares Swales (1990) los llamó comunidades discursivas, las cuales comparten aspectos como: líneas generales de acuerdo en las metas de publicación; mecanismos de intercomunicación entre sus miembros; uso de mecanismos de participación principalmente para proveer información y feedback; el uso de géneros y por lo tanto posesión de uno o más géneros para fomentar sus propósitos y por último la adquisición de un léxico específico.

Swales ve al género textual como el producto de la interacción de las comunidades discursivas donde se negocian significados, y también como una oportunidad para observar cómo los escritores entienden sus comunidades, lo que creen ellos que sus lectores encuentran convincente y persuasivo. Las decisiones del escritor no sólo “construyen comunidades, también construyen individuos” (Hyland, 2015, p. 36). La visión dinámica de género “insta a reconocer características formales de los textos, está conectada con propósitos sociales y maneras de ser y de conocer en relación con estos” (Bawarshi & Reiff, 2010, p.4).

Para discutir sobre los géneros discursivos que cada disciplina elabora este capítulo aborda en cuatro subtemas, la definición de género discursivo, el modelo CARS de Swales para analizar las estrategias de escritura en los géneros textuales, los modelos que se desprenden de CARS y por último las características que hacen al reporte de lectura un género discursivo en la universidad.

3.1 El análisis de la escritura desde el género discursivo

Dentro del análisis del discurso utilizado como método de investigación, se puede encontrar el análisis de género que se desarrolló para el estudio especializado en la organización del discurso, es decir el análisis de género ofrece un esbozo descriptivo de los datos textuales. Existen tres enfoques distintos para el

análisis de género: la nueva retórica (NR), la lingüística sistémica funcional (SFL) e Inglés para propósitos específicos (ESP) (Stejskalová, 2012).

La Nueva Retórica (NR) está descrita como “una acción social recurrente que reconocen al escritor y al lector” (Stejskalová, 2012). El aspecto esencial es el significado puesto que los estudios de género bajo la Nueva Retórica están más interesados en la interacción entre el texto y el contexto que en el desarrollo del propio texto (Stejskalová, 2012).

Por otra parte la Lingüística Sistemica- Funcional (SFL) ve el género como etapas de objetivos orientados por procesos sociales (Halliday y Martin, 1993 en Stejskalová, 2012), de esta manera el género es un proceso social porque involucra interacción con personas que tienen que ir a través de etapas concretas para lograr sus propósitos. La SFL se enfoca en los propósitos sociales y la estructura, la cual ayuda a lograr el propósito (Stejskalová, 2012).

En relación con el enfoque de Inglés para Propósitos Específicos (ESP), Swales (1990) dice que hay tres términos centrales: comunidad de discurso, género y esquema. Comunidad de discurso es un grupo que comparte seis características: objetivos comunes, mecanismos de participación, intercambio de información, comunidad de géneros específicos, terminología altamente especializada y un alto nivel de experticia. El género es definido como una clase de eventos comunicativos con un conjunto de metas que son compartidas por miembros de una comunidad (Swales, 1990; Stejskalová, 2012).

En otras palabras el género puede ser descrito como un tipo de actividad social en la cual el lenguaje juega un rol esencial. Hay dos aspectos importantes en el género: el uso de lenguaje como un marco de convencionalismos y de estructura. El uso del lenguaje en un marco particular se refleja en los propósitos comunicativos, por lo tanto la estructura del texto así como las características lingüísticas del texto debe ir acorde con ese propósito establecido. La estructura del género es determinada por el propósito o función social de un género en términos de pequeñas partes llamadas por Swales movimientos. Cada movimiento está caracterizado por su propio y muy específico propósito, que es dar estructura al género o construirlo (Stejskalová, 2012,).

El último término es esquema, el cual es un concepto psicológico asociado con la organización del conocimiento en la memoria y es influenciado por experiencias previas y textos modelos. El género está identificado por dos tipos de esquemas: esquema de contenido y esquema de forma. El esquema de contenido contempla el conocimiento de hechos y conceptos adquiridos desde experiencias previas y los primeros textos. El conocimiento de la estructura del texto, la retórica, el estilo y los procedimientos obtenidos de los primeros textos contribuyen al esquema formal (Stejskalová, 2012).

Swales menciona que históricamente el análisis del lenguaje para propósitos específicos comenzó en los estudios cuantitativos de las propiedades lingüísticas de las distintas funciones o registros de un lenguaje y se ha desarrollado en varias direcciones, volviéndose más estrecho y profundo su estudio, debido a la complejidad del lenguaje como un acto de comunicación social, dando la idea que el lenguaje es una especie de *multicapa textual*. Como resultado “hay un creciente interés en investigar los propósitos retóricos, en desarticular estructuras de información y contabilizar las elecciones sintácticas y léxicas” (1990, p. 10).

3.2 Swales y el modelo CARS para analizar las estrategias que siguen los escritores

El modelo de Creación de un Espacio de Investigación (CARS) fue desarrollado por Swales en 1990 y aún se encuentra vigente, basado en un análisis de las prácticas de escritura de artículos de revistas representativas de disciplinas duras. Este modelo intenta explicar y describir la organización de patrones de escritura en las introducciones de investigaciones de estudios escolares (Swales, 1990; Aull & Swales, 2015; Organizing your social sciences research paper: the CARS model).

Este modelo asume que los escritores siguen un patrón de organización en respuesta a dos tipos de retos: 1) la competencia de crear un espacio retórico; 2) la competencia de atraer a los lectores dentro de ese espacio. De esta manera el modelo CARS propone tres acciones (Swales los llama movimientos), acompañados por pasos específicos, que reflejan el desarrollo de una introducción efectiva para un documento de investigación (Organizing your social sciences research paper: the CARS model).

Los movimientos que propone el modelo de CARS (Swales, 1990), se retoman de Organizing your social sciences research paper: the CARS model, y se traducen del inglés de la siguiente manera:

Movimiento 1: Estableciendo el territorio

Generalmente esto se consume en dos formas: demostrando que un área general de investigación es importante, crítica, importante, relevante o de otra forma digna de investigar y por la introducción y revisión de fuentes claves de investigaciones previas en esa área que muestran huecos de conocimiento o donde investigaciones previas han sido inadecuadas en el manejo del problema de investigación.

Los pasos que deben seguirse para lograr eso es:

Paso 1. Reclamando importancia de/y/o [acción escrita= describir el problema de investigación y proveer evidencia para apoyar la importancia del tema]

Paso 2. Hacer generalizaciones del tema, y/o [acción escrita= proveer afirmaciones acerca del presente estado de conocimiento, consensos, prácticas o descripciones del fenómeno]

Paso 3. Revisión de puntos de investigaciones previas [acción escrita= sintetizar las investigaciones previas que pueden soportar las necesidades del problema de investigación; no es una revisión de la literatura sino más bien una reflexión sobre los estudios claves que han tocado pero no suficientemente el tema dirigido.

Movimiento 2: Estableciendo el nicho

Esta acción se refiere a hacer un argumento claro y convincente del aporte de la investigación. Esto se puede hacer indicando una falta o hueco específico en investigaciones previas, desafiando una suposición ampliamente aceptada, elevando una pregunta, una hipótesis, o necesidad, o mediante la ampliación de los conocimientos previos de alguna manera.

Los pasos para lograrlo se enuncian a continuación:

Paso 1. Mostrando-reclamando, o [acción escrita = introducir un punto de vista o perspectiva opuesta o identificar un vacío en la investigación antes de que usted cree ha debilitado o socavado el argumento prevaleciente].

Paso 2. Indicando un hueco, o [escribir acción = desarrollar el problema de la investigación en torno a un espacio o área poco de la literatura].

Paso 3. Pregunta de fondos, o [acción = similar a la identificación brecha, este consiste en la presentación de las preguntas clave acerca de las consecuencias de la falta de investigación previa que serán abordados por el estudio. Por ejemplo, se podría afirmar, "A pesar de las observaciones anteriores de comportamiento de los votantes en las elecciones locales en Detroit urbana, no queda claro por qué algunas madres solteras optan por evitar"]

Paso 4. Continuando con una tradición de acción [escribir = ampliar la investigación antes de ampliar o clarificar un problema de investigación. Esto es a menudo una señal con la terminología de la conexión lógica, tal como, "por lo tanto", "por lo tanto", "en consecuencia", "por lo tanto" o lenguaje que indica una necesidad. Por ejemplo, se podría afirmar, "Por lo tanto, estos factores deben examinarse con más detalle...." o "La evidencia sugiere una correlación interesante, por lo tanto, es deseable para estudiar diferentes encuestados"]

Movimiento 3: ocupando el nicho

El movimiento final es anunciar que tu estudio contribuirá con nuevo conocimiento o una nueva explicación, en contraste con las investigaciones previas en el tema. Es también el lugar donde se escribe la organización de la escritura del documento.

Los pasos a seguir para lograrlo son:

Paso 1 A. Esquema fines, por [la escritura acción = responder a la "¿qué tan?" Pregunta. Explicar en un lenguaje claro los objetivos de su estudio]

Paso 1 B. Al anunciar esta investigación [escribir acción = describir el propósito de su estudio en términos de lo que la investigación se va a hacer o lograr. En las ciencias sociales, la "¿tan qué?" Pregunta todavía tiene que abordarse]

Paso 2 - Anunciando principales conclusiones [la acción de escribir = presente un breve resumen general, de las principales conclusiones escritas, tales como, "Los resultados indican la necesidad de ...", o "La investigación sugiere cuatro enfoques para"]

Paso 3 - Introducir estructura del artículo [la acción de escribir = estado de cómo se organiza el resto de su papel]

3.3 Nuevos modelos de análisis de género

A partir del modelo propuesto por Swales (1990) y por su vigencia en el estudio del género (Aull & Swales, 2015) han surgido nuevos estudios en la exploración del otros género académicos.

Stejskalová, T. (2012) estudió una muestra de 35 *reportes científicos*. La autora se basa el modelo de Nwogu (1991) que revisa los movimientos en la escritura de reportes científicos, y propone 8 movimientos:

Move 1: propósito- para presentar el marco teórico de la investigación

Move 2: Propósito- para anunciar los recientes hallazgos de la investigación

Move 3: a) Move 3 – ampliar contexto:

Propósito. Para proveer un conocimiento general acerca de los estudios evaluados o llenar huecos de en el conocimiento

b) Move 3- limitaciones de las investigaciones actuales

Propósito- informar sobre las limitaciones de las investigaciones recientes o previas a este estudio

c) Move 3- estudios previos:

Propósitos- proveer información de los estudios previos relacionados

Move 4. Propósito- presentar nueva investigación y explicar el propósito de la investigación

Move 5. Propósito- indicar los resultados de la investigación a detalle

Move 6. Propósito- describir los procedimientos de la recolección de datos

Move 7. Propósito- indicar los principales hallazgos y proveer una descripción y explicación

Move 8. Propósito- proveer conclusiones de la investigación y futuras implicaciones en los resultados

En otro estudio Jian (2010), elabora un patrón de cuatro movimientos para revisar artículos científicos elaborados en inglés y en chino, tratando de hacer una comparación desde una mirada intercultural sobre las prácticas de escritura. Los movimientos que propone son:

Move 1. Estableciendo el territorio temático

Move 2. Encuesta y resumen de investigaciones previas

Move 3. Creando un nicho de investigación

Move 4. Ocupando el nicho de investigación

3.4 El reporte de lectura como género académico que se debe analizar

Dentro de los géneros que se emplean en la práctica docente universitaria como medio de enseñanza y aprendizaje está el reporte de lectura o también conocido como informe de lectura, en algunas ocasiones se le puede identificar como resumen, síntesis, extracto o reseña descriptiva (López, 2007, p. 28. en

Gracida y Martínez, 2007). Desde la perspectiva de Silvestri el género discursivo al que pertenece el reporte de lectura es un *género conceptual*, este género es propio del ámbito educativo y son “...textos que forman parte de un circuito comunicativo cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento” (1998, p.6). Sin embargo, al parecer, no hay una definición del reporte de lectura bien delimitada, lo cual aparentemente no representa un mayor problema en la vida académica. Sin embargo, si se considera que el reporte de lectura es un género discursivo y que los géneros discursivos implican que quienes los generan desempeñen “funciones cognitivas que [les] permiten desarrollar procesos mentales vinculados a la adquisición y la construcción del conocimiento” (Silvestri, 1998, p.5), bajo qué concepción de reporte de lectura está pidiendo la tarea el docente y por consecuencia qué está esperando que realice el estudiante en su escrito.

Borioli (2015) menciona que uno de los problemas a los que se enfrentan los alumnos universitarios es la unificación de criterios de los profesores respecto del uso de los formatos textuales académicos, causando confusión y detrimento en la calidad de los trabajos escritos. Por su parte Vazquez, Jacob, Pelizza y Rosales (2009) encontraron que las concepciones de escritura de los profesores son importantes en la asignación de tareas, puesto que solo aquellos que conciben la escritura como una herramienta para la promoción de aprendizajes significativos y profundos (visión epistémica) asignan tareas con especificaciones y siguen procesos tendientes a orientar a los estudiantes durante la escritura.

En este mismo tenor se puede encontrar que la concepción de los estudiantes referente a la escritura incide en su desempeño ante esta tarea. González-Lamas, Cuevas & Mateos (2016) evalúan un programa para mejorar la argumentación e indagan la concepción epistémica de la escritura y el rendimiento en una tarea con 74 estudiantes españoles con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, los estudiantes con creencias más epistémicas acerca de la escritura académica obtuvieron puntuaciones más altas que los estudiantes con creencias menos epistémicas. Por otro lado Difabio (2013) diseñó una escala para evaluar concepciones de escritura académica de 39 estudiantes de doctorado en Argentina, donde encontró que el 41% de la muestra posee un enfoque superficial sobre la escritura que no le ayuda a escribir la tesis doctoral de una mejor manera, ubicando su concepción en baja elaboración- baja reproducción.

Ramírez (2012), en una investigación longitudinal que llevó a cabo con estudiantes universitarios en México, describe las impresiones que los estudiantes alcanzan a percibir sobre la importancia que le otorgan los docentes a la escritura, las cuales giran en torno a que los profesores ponen mucha atención en el formato del texto pero no en el proceso de la escritura; que la escritura por sí misma no es importante más que para evaluar, aunque durante el semestre no se haya escrito un trabajo, el peso que le otorgan los docentes a la evaluación escrita es mucho, y por último que los estudiantes alcanzan a diferenciar a los profesores que poseen una visión más epistémica de la escritura a través del énfasis que ponen en mostrarles las formas de escribir y las revisiones que les hacen.

Tal vez gran parte de las concepciones de los docentes sobre la escritura esté regida desde las atribuciones que se le da a la enseñanza y aprendizaje en la universidad. Elena Martín (2013) menciona que algunas concepciones sobre el procesos de enseñanza- aprendizaje de los docentes actúan como resistencias para el cambio de paradigma en las aulas universitarias, entre las que destacan: que aprender significa una apropiación de los contenidos de las disciplinas; que los estudiantes inteligentes son capaces de generalizar lo que han aprendido a otros contenidos y otras situaciones sin necesidad de ayuda; que la evaluación tiene que servir ante todo para comprobar con objetividad lo que el alumno ha aprendido; que los profesores en la universidad no tienen por qué motivar a los alumnos a aprender; los elementos emocionales no son responsabilidad de los docentes; es cierto que los estudiantes aprenden otras cosas en la universidad (capacidad crítica, expresarse correctamente; utilizar argumentación; valorar los otros puntos de vista...) pero son aprendizajes que no hacen falta enseñarles expresamente; y que primero hay que tener una buena base teórica y luego hay que garantizar buenas prácticas que les permitan aplicar estos conocimientos teóricos. Estas concepciones de los docentes que expone Martín tienen su origen en la influencia de los contextos sociales en los que se desenvuelven las personas (2013). De esta manera la concepción de la escritura y en particular del género de reporte de lectura estará dado por la comunidad discursiva en la que están inmersos los docentes.

Capítulo 4

Método

El presente estudio es de tipo mixto, se recolectaron reportes de lectura a partir de un taller de escritura llevado a cabo en tres instituciones de nivel medio superior y superior del estado de Michoacán, México, durante el segundo semestre de 2015. Las instituciones educativas dieron el visto bueno para llevar a cabo el taller en las instalaciones de cada una de las escuelas participantes, los estudiantes de la muestra firmaron una carta de consentimiento informado para participar en el estudio (Apéndice F).

Pregunta de investigación

¿Cómo son los elementos que retoman los estudiantes en la construcción de los reportes de lectura?

Objetivo general

- Analizar los elementos de construcción que inciden en la escritura de un reporte de lectura con opinión.

Objetivos específicos en el estudio con los estudiantes

- Identificar los elementos que toman en cuenta los estudiantes cuando escriben un reporte de lectura.
- Describir cómo incorporan los elementos de escritura en un texto propio y el proceso que siguen para hacerlo.
- Evaluar si existen cambios en los textos producidos después de asistir a un taller de escritura.
- Comparar los textos de los alumnos de bachillerato con los de licenciatura para identificar si existen diferencias.

4. 1 Participantes

La muestra fue por conveniencia, y estuvo conformada por 35 estudiantes de tres grupos pertenecientes al sistema educativo público del estado de Michoacán (Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo y Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Michoacán). Los criterios de inclusión fueron: ser alumnos en alguna de las instituciones mencionadas y que desearan mejorar sus habilidades de escritura. En caso del grupo de Ingeniería en Tecnología de la madera se aceptó a todos los alumnos enviados por la Coordinación Académica de la carrera.

Bachillerato Cecytem No. 15 Álvaro Obregón. Este bachillerato se encuentra en la zona conurbada de Morelia y pertenece al municipio de Álvaro Obregón, Michoacán. La muestra de nueve participantes de esta escuela fue por conveniencia. Los participantes fueron alumnos del 5to semestre, todos con interés de seguir estudiando en la universidad. Este dato es relevante en un contexto donde la mayoría de los jóvenes no continúan con estudios superiores. A los alumnos se les ofreció un taller de escritura. Por circunstancias administrativas de la escuela el taller se llevó a cabo en dos días con un total de 8 horas y un día más para realizar la evaluación final.

Facultad de Psicología U.M.S.N.H. La muestra de la facultad fue por conveniencia, tres de los participantes fueron de primer semestre, uno de séptimo y uno recién egresada. Los participantes pertenecían al turno matutino. En esta institución se lanzó una convocatoria para tomar un taller de escritura, el cual constó de 5 sesiones de dos horas cada una a lo largo de un mes, y una sesión más para la evaluación final.

Facultad de Ingeniería en Tecnología de la Madera U.M.S.N.H. Campus Bicentenario. El campus bicentenario se encuentra en Cd. Hidalgo, Michoacán, la muestra de participantes pertenecen a los grados de 1ro, 3ro y 5to semestre de la ingeniería y la muestra es por conveniencia. La facultad de Ingeniería en Tecnología de la Madera, solicitó un taller para mejorar habilidades de estudio, en el contenido de este taller se contempló la parte de la escritura, de esta manera se impartieron tres sesiones de dos horas exclusivas a la temática de la escritura, donde se retomaron las mismas estrategias que en los talleres impartidos en las otras dos escuelas que contemplan la muestra del estudio. Debido a cuestiones

administrativas este grupo del estudio no tiene una evaluación posterior, así que no se contempló para medir la eficacia del taller, sin embargo, se contempla en la evaluación con rúbricas.

De esta manera la muestra quedó constituida de la siguiente forma: nueve estudiantes del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Michoacán, cinco estudiantes de la Facultad de Psicología y 21 estudiantes de Ingeniería en Tecnología de la madera.

4.2 Diseño

El estudio fue de Diseño explicativo secuencial [DEXPLIS], el cual consiste en dos etapas, la primera en la recolección de los datos con un análisis cuantitativo y la segunda parte en un análisis cualitativo; término retomado de Hernández Fernández y Baptista (2010), con prueba pretest y posttest. Se realizó una evaluación al inicio y al final de un taller de escritura, del cual los textos producidos fueron calificados con dos rúbricas por varios jueces, los resultados de las rúbricas guiaron la selección de textos con calificaciones altas y bajas para posteriormente realizar un análisis discursivo (Swales, 1990) que permitiera conocer las características del corpus conformado.

4.3 Instrumentos

4.3.1 Las rúbricas empleadas para la evaluación de los textos

Se adaptó un instrumento de Backhoff, Velasco y Peón (2013) para revisar de manera holística los textos producidos por los estudiantes. El instrumento de Backhoff, Velasco y Peón evalúa rasgos generales de la escritura y de argumentación escrita en estudiantes de licenciatura, este consta de 23 indicadores que se contestan con sí, parcial y no (sí=2, parcial=1, no =2) la respuesta depende de si el elemento de la rúbrica se encuentra presente en el texto producido por el estudiante. Para la evaluación de los textos de la muestra de este estudio se hicieron modificaciones al instrumento original, se omitieron 10 indicadores, algunas porque se consideraban repetitivas y se podían incluir dentro de otras rúbricas más generales (indicadores

8,10,11,13,14,16 y 17) y algunas otras no eran necesarias en esta parte de la evaluación por su relevancia para el objetivo perseguido con este instrumento (indicadores 1, 20, 21). El instrumento que resultó consta así de 13 indicadores y tiene dos o tres opciones según la rúbrica (a =2, b=1 y c=0), se califica de mayor a menor valor según se identifique si el elemento de la rúbrica se encuentra presente o no en el texto. (Apéndice A)

Adicionalmente se diseñó una rúbrica exprofeso para esta investigación en conjunto con las Doctoras Castelló y Méndez, “Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva- argumentativa)” a partir del análisis de la estructura de reseñas científicas y críticas, que permite hacer una valoración analítica de los textos producidos. La rúbrica consta de 5 dimensiones las cuales analizan 1. Grado de estructuración y grado de personalización en el texto; 2. Presencia y calidad de las ideas nucleares o principales; 3. Registro lingüístico académico; 4. Identificación de opinión en el texto; 5. Coherencia y cohesión. Las dimensiones se valoran de 0 a 6 puntos, donde 0 es ausencia del componente evaluado y 6 es la presencia de una buena elaboración. Al final de la rúbrica hay una valoración global donde se pide al evaluador que otorgue una calificación al texto en una escala de 0 a 10. (Apéndice B)

Tabla 1

Las variables medidas con el instrumento “Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva- argumentativa)”

Definición de variables	
Reporte de lectura	Es un texto descriptivo que pretende dar cuenta de la comprensión y análisis de un texto fuente, otorgando al final del reporte una opinión crítica.
Grado de estructuración	Se refiere a la forma en el que está organizado el reporte de lectura si contiene las partes canónicas de un texto, es decir una introducción con los datos del texto y autor, así como una panorámica; un desarrollo que debe contemplar las ideas nucleares del texto fuente en orden cronológico o

	jerárquico; la conclusión debe de aparecer junto con una opinión crítica del que escribe.
Grado de personalización	Se refiere a la forma en la que se escribe el reporte si éste está copiado tal cual del texto fuente o si se parafrasean las ideas de manera que se aprecie la voz del autor.
Registro lingüístico	Uso lingüístico determinado por el contexto inmediato de producción de un discurso (Diccionario de términos clave de ELE), que en este caso corresponde al lenguaje académico, donde se expresan las oraciones de manera impersonal o en tercera voz.
Opinión	La expresión en el texto de un juicio o valoración que se forma el escritor respecto del texto fuente que está reportando.
Coherencia y cohesión	El texto debe dar la sensación de que las oraciones se están refiriendo a un mismo tema y que hay continuidad entre las ideas de todo el escrito.

Nota: la columna izquierda corresponde a la variable que contempla el estudio y en la derecha se puede leer la descripción de cada una.

4.3.2 Esquema para el análisis discursivo

Se diseñó un esquema de movimientos a partir de los modelos de CARS de Swales (1990), Kwan (2006) y Hu Jian (2010), y de la revisión de reseñas científicas y literarias.

El esquema para revisión de las reseñas en los reportes de lectura contempla cuatro movimientos, cada movimiento puede realizarse por medio de una estrategia, la estrategia es la forma en la que el escritor puede escribir su texto para dar cuenta de que está realizando una acción, en algunos movimientos se

pueden observar hasta tres estrategias distintas, mientras que los pasos son requisitos necesarios dentro de una estrategia.

Los movimientos de la reseña en reportes de lectura

Movimiento 1

Estableciendo el territorio de la temática

Estrategia A

Pasos

1. Ubica la obra en un contexto temporal y social
2. Presentación del texto, autor y objetivo

En la colección del Fondo de Cultura Económica, La ciencia desde México, con el número 140 se ha publicado el libro El colesterol: lo bueno y lo malo, dedicado a divulgar los beneficios y las desventajas de este compuesto químico. Casi todos sabemos que el colesterol es nocivo para la salud, pero no entendemos el por qué. El objetivo que se propone la autora, Victoria Tudela, bióloga y genetista de profesión, es explicar que el colesterol desempeña diversas funciones en los organismos vivos y que no todas son nocivas. (Alegria de la Colina, Margarita (2005). Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos. México: FCE.)

Estrategia B

Introducción directa al tema central del texto. Resumido en una oración la idea central.

Un equipo internacional de científicos ha dado a conocer en la revista Science una investigación acerca de la situación actual de la Gran Barrera de Coral de Australia, la cual revela que una gran porción de los arrecifes se encuentra seriamente dañada. Dunhe, M.(2012). La destrucción de los arrecifes. Cómo ves. 122. Recuperado en: <http://www.comoves.unam.mx/>

Movimiento 2

Generando un nicho para la temática a reseñar

Estrategia A

Contextualización conceptual; poniendo en el mismo marco de referencia conceptual.

El periodismo dedicado a la divulgación científica, perteneciente a la categoría de periodismo especializado, pretende ejercer un servicio a la ciudadanía donde poder traer a primer término aquellas cuestiones que tienen que ver sobre todo con la calidad de vida, con los avances tecnológicos, médicos, alimenticios, etc. (Contreras-Pulido, P. (2012). Reseña de "Periodismo y divulgación científica" de Carolina Moreno. *Comunicar*, 20 (39), p. 231)

Estrategia B

Delimitando el tema central (dando paso a las ideas nucleares)

Los murciélagos pertenecen al orden Chiroptera, uno de los más diversos entre los mamíferos, segundo después del grupo de los roedores. (Dunhe, M. (2012). Recopilan sonidos de murciélagos de México. *Cómo ves*. 122. Recuperado en: <http://www.comoves.unam.mx/>)

Movimiento 3

Ocupando el nicho. Las ideas nucleares de la reseña

Estrategia A

Ideas nucleares

Identificar especies sirve para detectar cambios en la biodiversidad de una región. Los murciélagos son especialmente útiles debido al importante papel que desempeñan en distintos ecosistemas como dispersores de semillas, polinizadores y reguladores de poblaciones de insectos. Caracterizando poblaciones de murciélagos en un lugar y comparándolas en épocas diferentes, podemos entender los cambios ambientales que han ocurrido en la región. Dunhe, M.(2012). Recopilan sonidos de murciélagos de México. *Cómo ves*. 122. Recuperado en: <http://www.comoves.unam.mx/>

Estrategia B

Ideas nucleares acompañadas de comentarios puntuales/ citas textuales o parafraseadas.

Nos enteramos, gracias a la lectura de esta obra que existen dos clases de colesterol: el que produce el propio organismo, fundamentalmente el hígado, llamado endógeno, y el que procede de la dieta que se consume, denominado exógeno, y que viene de los alimentos. El colesterol a su vez produce vitamina D, cuya función consiste en desarrollar y luego mantener los huesos en buen estado; también genera sales biliares que forman la bilis, sustancia indispensable para la digestión y absorción porque rompe las grasas; asimismo, las hormonas esteroides también son viables por la acción del colesterol y tiene efectos en los tejidos de los testículos, ovarios y corteza adrenal. Sin estas hormonas no es posible la vida. Lo aquí señalado por la autora me lleva a pensar que personas con un mayor requerimiento de esteroides para contrarrestar enfermedades como el asma o el lupus, deberían ingerir más colesterol exógeno. . (Alegría de la Colina, Margarita (2005). Cómo leer la ciencia para todos. Géneros discursivos. México: FCE.)

Movimiento 4

Posicionamiento final ante la temática

Estrategia A

Resumen y opinión sobre el texto

A pesar de que el texto fue escrito en 1965, y que por tanto no considera los miles e incuantificables avances tecnológicos y científicos que se han desarrollado con una rapidez impresionante en los últimos años y peor aún, los efectos que este “desarrollo” ha producido en el mundo y sus sociedades, conserva la absoluta pertinencia que tuvo hace ya 45 años. Mumford, veía como se difuminaba la responsabilidad en los procesos que estaban aconteciendo y como sus consecuencias transformaban todos estos ideales en tristes realidades sin una clara consumación. (Von Breymann, H. (2010). La utopía, la ciudad y la máquina de Lewis Mumford 1965. Escuela técnica superior de arquitectura. Universidad politécnica de Madrid. Recuperado en: <http://habitat.aq.upm.es/gi/mve/daee/thbreymann.pdf>)

Estrategia B

Ofrece una opinión respecto al texto

En términos generales, considero que el libro es bueno porque conduce lentamente al lector a conceptos difíciles de entender, ya que corresponden a procesos científicos complejos; además, la autora involucra a sus lectores para que revisen sus niveles de colesterol mediante un análisis de sangre y a seguir una dieta libre de grasa animal. De esta manera Victoria Tudela contribuye al objetivo principal de esta colección que es hacer accesibles los conocimientos científicos a todos. . (Alegría de la Colina, Margarita (2005). *Cómo leer la ciencia para todos*. Géneros discursivos. México: FCE.)

Estrategia C

Cierre directo sin opinión

La investigadora espera actualizar el mapa año con año para contar así con una herramienta que nos permita conocer la duración, localización, fechas de mayor frecuencia y áreas afectadas por los incendios, que podría resultar útil para prevenir y mitigar sus efectos, muchas veces devastadores desde el punto de vista ecológico, social y económico. Dunhe, M.(2012). Mapa para prevenir incendios forestales. *Cómo ves*. 122. Recuperado en: <http://www.comoves.unam.mx/>

Es un escrito donde se señala qué pasa en un texto que se ha leído, dando cuenta a la vez lo que se ha comprendido del tema. En la mayoría de las definiciones revisadas los autores señalan que se debe incluir una opinión argumentada sobre la lectura.

4.4 Procedimiento

Antes de la obtención de los datos del estudio se realizó una encuesta para conocer si los profesores empleaban reportes de lectura en sus clases y saber si era viable emplear este tipo de texto como evidencia de escritura académica. Se describen a continuación los resultados de la encuesta.

La muestra de la encuesta estuvo constituida por 38 profesores de nivel licenciatura. Se empleó un cuestionario, que fue autoaplicado, integrado por nueve preguntas: una abierta, tres dicotómicas y cinco de opción múltiple (Apéndice C). Las preguntas dicotómicas y abierta refieren a si dejan a sus estudiantes reportes de lectura, qué opinión tienen sobre el reporte de lectura, si hacen retroalimentación a los reportes que entregan sus alumnos y si piden que se reelaboren los textos una vez revisados. El resto de las preguntas puede tener hasta 5 opciones para elegir una o varias, según lo crean pertinente para expresar su opinión (pregunta 3, 5 y 6), o 3 opciones (preguntas 2 y 4) y se refieren a la frecuencia con que dejan este tipo de tareas, la clase de reporte que dejan en cuanto al tipo textual, las características con las que pide la tarea, la intención y si pide algún otro tipo de texto en su clase.

Se les pidió a los profesores que contestaran lo que se indicaba allí, quienes contestaban negativamente a la pregunta uno (¿Solicita a sus estudiantes reportes de lectura?) tenían que pasar a la pregunta seis y contestar el resto del cuestionario. De esta manera, del total de la muestra 27 dijeron que sí utilizaban reportes de lectura. De la pregunta dos a la cinco se preguntaban cuestiones referentes al empleo del reporte, de las respuestas de los 27 profesores se muestran las frecuencias a continuación:

En cuanto a la frecuencia con la que se dejan reportes de lectura en clase se puede observar que los profesores suelen dejar un reporte de lectura a la semana (37%) o 1 vez por mes (25%); lo que muestra que no existe un criterio homogéneo para dejar reportes de lectura. Entre las formas textuales que sugieren utilizar para los reportes de lectura se encuentran, los organizadores de texto (62.9%), el resumen (44.4%) y la síntesis (37.0%), lo cual parece indicar que los reportes de lectura que emplean los profesores por lo regular son textos cortos que no requieren mucho de la escritura libre, aunque favorecen otras habilidades como el análisis y la síntesis de la información. Las características que solicitan cuando piden un reporte de lectura, en primer lugar está el formato del texto (66%), y en menor medida el contenido (44%). Por

último, cuando se les preguntó a los docentes cuál era la intención con la que dejaban la tarea: que lean el material y preparen la clase (55%), fue la más mencionada seguida de relacionar información nueva con lo que ya saben (51%).

En la pregunta 6, la cual fue contestada por los 38 profesores, se les preguntó qué otros textos pedían a sus alumnos, entre los que mencionan están el reporte de práctica y/o investigación (52.6%) y el ensayo (44.7%). La pregunta 7 pedía a los profesores que expresaran su opinión respecto al reporte de lectura, se identificaron ciertas ideas recurrentes en torno a las cuales se pudieron conglomerar las respuestas, a partir de esto se desprenden cuatro categorías.

Tabla 2.

Categorías de reporte de lectura

Categoría	Frecuencia n=34	Frecuencia percentil (%)
1. El reporte es un complemento de la clase y evidencia de que se realizó la tarea.	14	37.0
2. Los reportes de lectura sirven para aprender y reforzar otras habilidades.	8	21.0
3. El reporte de lectura es para mejorar la lectura, pero no necesariamente la escritura.	6	16.0
4. Los reportes de lectura no son necesarios.	6	16.0

Nota: Las frecuencias percentiles fueron sacadas a partir de la muestra (N=38) aunque hubo 4 casos que se excluyeron porque los participantes expresaron no entender la pregunta.

Después de conocer las respuestas de los profesores se prosiguió con el diseño propuesto para este estudio.

Para obtener el corpus de los reportes de lectura se realizó un taller de escritura en algunas instituciones educativas de nivel medio superior y superior. Al inicio del taller se hizo una evaluación diagnóstica que consistió en escribir un reporte de lectura, después se llevó a cabo el taller y finalmente se realizó una evaluación final. Los textos producidos a partir de las evaluaciones fueron revisados por jueces externos por medio de dos rúbricas y los resultados fueron analizados con pruebas estadísticas del programa SPSS y R. Los textos que presentaron puntajes altos y bajos en ambas rúbricas se analizaron con el esquema de los movimientos en la reseña de reportes de lectura.

El taller para fines de recolección de los datos se diseñó a partir de la revisión de la literatura y estuvo compuesto por 5 temas que dependiendo del tiempo se abordaron en 5 o 2 sesiones, estas sesiones tuvieron diferentes duraciones (ver tabla 3). Los temas que se abordaron están dirigidos a desarrollar habilidades generales de escritura, poniendo énfasis en actividades de autorregulación como la autorevisión y revisión entre pares de sus escritos y en la reflexión de las formas en que están escritos los textos, es decir el género textual. La planeación del taller así como los textos empleados se pueden consultar en el Apéndice D y E.

Figura 3.

El taller de escritura

Actividad/ Fecha	Objetivo	Descripción	Material
<p>Evaluación Diagnóstico (Pretest)</p>	<p>Evaluar el nivel de competencia en escritura de reportes con opinión de jóvenes de bachillerato.</p> <p>Conocer la manera en la que evalúan los jóvenes de bachillerato los reportes de lectura de sus compañeros.</p>	<p>Firmar la carta de acuerdo para la participación en el estudio.</p> <p>Se les otorgará un texto a los jóvenes de bachillerato, el cual tendrán que leer, posteriormente se evaluará la comprensión del texto por medio de un cuestionario abierto. Enseguida se les pedirá que realicen un esquema de cómo planean escribir su reporte. Después elaborarán un reporte de lectura a manera de reseña con opinión.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que revisen un reporte de alguno de sus compañeros y que anoten las observaciones sobre el texto.</p>	<p>Texto: “La memoria de los Pájaros” de Helena Matute y Miguel, A. Vadillo.</p> <p>Cuestionario de comprensión lectora</p> <p>Reportes de lectura elaborados por los estudiantes.</p>
<p>1. Los textos y la comprensión lectora</p> <p>Identificación de ideas explícitas e ideas implícitas en un texto</p> <p>2. Análisis de la estructura del texto (forma, uso y contenido)</p>	<p>Indagar sobre las estrategias de lectura con las que cuentan los alumnos.</p> <p>Mostrar cómo localizar una opinión en un texto.</p>	<p>Se les proporcionará a los alumnos un texto para trabajar la identificación de hechos y opiniones. Se realizará el modelaje de la estrategia con una lectura en voz alta.</p> <p>Posteriormente se les pedirá a los alumnos que hagan lo mismo con otro texto, pero de manera individual.</p>	<p>Texto para identificar ideas: “¡Aleja tu cinturita de mi novio!”</p> <p>Por Marc Abrahams</p> <p>¿Para qué más fondos verdes? De Patricio Toussaint</p>

<p>3. Tipos de texto</p> <p>Noticia</p> <p>Texto de opinión</p> <p>La reseña</p> <p>(científica y de divulgación)</p> <p>4. Estrategias antes, durante y después de la lectura</p>	<p>Reflexionar en torno a la forma, uso y contenido de distintos portadores de texto.</p> <p>Elaborar un espectro de acuerdo a la cantidad de opiniones y hechos que tiene cada portador de texto.</p> <p>Se mostraran las estrategias, antes durante y después de la lectura.</p>	<p>Se les mostrarán a los alumnos distintos tipos de texto y se les pedirán que describan las características de los portadores.</p> <p>Se realizará un espectro en el pintarrón sobre la cantidad de hechos y opiniones que tiene cada uno de los textos.</p> <p>Posteriormente escribirán párrafos de algún portador de texto.</p>	<p>Diversos textos</p> <p>Hojas blancas</p>
<p>5 .La escritura académica</p> <p>La oración y el párrafo</p> <p>Párrafo de definición</p> <p>Párrafo de descripción</p> <p>Párrafo de proceso</p> <p>Párrafo de contraste</p> <p>Párrafo de clasificación</p> <p>Párrafo de causa y efecto</p>	<p>Crear oraciones congruentes y concretas</p> <p>Estructurar párrafos con distintos tipos de estructura según el motivo y el destinatario</p>	<p>Se les moldeará con un ejemplo cómo escribir una oración de un texto corto, posteriormente se les pedirá que hagan lo mismo pero con otro texto (por parejas). Posteriormente se les mostrará los tipos de párrafos y se les pedirá que escriban un párrafo de descripción.</p>	<p>Textos diversos</p> <p>(artículos de divulgación científica y de opinión)</p>
<p>Evaluación diagnóstica (postest)</p>	<p>Evaluar el nivel de competencia en escritura de reportes con opinión de jóvenes de bachillerato.</p>	<p>Se les pedirá que realicen un esquema de cómo planean escribir su reporte. Después elaborarán un reporte de lectura a manera de reseña con opinión.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que revisen un reporte de alguno de sus compañeros y que anoten las observaciones sobre el texto.</p>	<p>Texto: “La fórmula química de cupido” de Gilda Flores Rosales</p>

Nota: Los textos revisados se pueden encontrar en Apéndice E.

La administración del taller fue de la siguiente manera

Tabla 3.

Participantes y sesiones de taller

Participantes	No. De sesiones	Horas efectivas
Licenciatura en psicología	5	10
Cecytem No. 15	2	8
Ingeniería en tecnología de la Madera	3	6

Nota: Las sesiones de Cecytem No. 15 tuvieron una duración de 4 horas cada día, razón por la cual suman 8 horas.

Se desarrolló una actividad de lectoescritura que sirvió para realizar el diagnóstico y la evaluación final. La actividad consistió en pedirles a los participantes que leyeran un texto de divulgación científica. Después de la lectura se pidió a los estudiantes que escribieran un reporte con opinión, en forma de reseña, para comenzar con tal actividad debieron realizar una planeación de su texto en una hoja distinta a la que utilizaron para escribir el reporte.

El reporte de lectura tenía que consistir en una composición con una extensión máxima de una cuartilla. Al término de la actividad se les sugirió que leyeran y vieran si era necesario hacer alguna modificación en su texto escrito, en caso de hacer modificaciones deberían de escribir en una hoja lo que pensaban cambiar y en otra la nueva versión del reporte.

Posteriormente intercambiaron sus escritos con un compañero, el cual debió de revisar el texto de tal manera que las observaciones que hicieran sirvieran para mejorar el escrito. Las observaciones y sugerencias se escribían sobre el texto de su compañero. Cuando terminaron de hacer las observaciones se entregó el texto a la investigadora. El tiempo otorgado para esta actividad fue de dos horas.

Para la evaluación final, se realizó el mismo procedimiento, la única diferencia fue el texto empleado que debían leer para realizar el reporte de lectura. De los textos obtenidos todos se evaluaron con las rúbricas propuestas pero sólo se retomaron los escritos de los participantes que presentaban pretest y postet para presentar los resultados de las rúbricas. Sin embargo, cabe señalar que para el análisis discursivo se retomaron todos los textos producidos en el pretest y el postest.

Tabla 4.

Participantes que presentaron pretest y postest

Grupo/participantes	Pretest	Postest	Total
Licenciatura en psicología	5	5	18
Bachillerato Cecytem No. 15	9	9	10
Ingeniería en Tec. de la Madera	21	0	21

Nota: El total que se presenta, son los textos producidos y revisados con ambas rúbricas.

Una vez obtenidos los textos producidos por los estudiantes se evaluaron primeramente con el instrumento de Backhoff, Velasco y Peón (2013). La evaluación fue realizada por un observador externo al estudio. Se realizó una prueba t de student para saber si existía diferencia en los textos escritos después de asistir al taller.

Posteriormente con la Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva- argumentativa), se siguió un procedimiento más extenso, puesto que al ser una evaluación analítica se consideró que se necesitaba entrenar a los jueces dictaminadores. Para comenzar con el entrenamiento se realizó un análisis de los textos fuente de los cuales se desprendieron las ideas principales, las cuales se sometieron a un acuerdo entre jueces, estos jueces fueron distintos de los que participarían en la evaluación de los textos con la rúbrica.

Una vez concretadas las ideas principales, se reunió a un grupo de 4 personas, para participar en un juicio de expertos, el cual consiste en dar una opinión informada sobre un tema de interés, pudiendo de esta manera emitir juicios y valoraciones (Escobar- Pérez y Cuervo- Martínez, 2008). Las personas que fungieron como jueces son profesores del área de humanidades y ciencias duras, dos de ellos son profesores de licenciatura, uno más de licenciatura y bachillerato y otro de nivel medio. A los jueces se les proporcionó una capacitación en el uso de la rúbrica. Se revisaron las dimensiones del instrumento y se observaron ejemplos de textos utilizando la rúbrica. Por cuestiones de tiempo se dividió el corpus de textos en dos porciones, quedando así un tanto de 25 y otro de 24, dos jueces revisaron el mismo tanto, de esta manera se pudieron contrastar los resultados.

Los resultados de los textos con la rúbrica de evaluación global del reporte de lectura se sometieron a una evaluación entre jueces con una prueba estadística de Kappa, para revisar si existía acuerdo. Una vez determinado esto se aplicó una prueba t de student para valorar si existía diferencia entre el pretest y el postest en los grupos.

A partir de los resultados de las dos rúbricas se eligieron los textos que presentaban las calificaciones más altas y las más bajas, de esta manera se conformó un corpus de 16 escritos. La forma en que fueron elegidos se dio de la siguiente manera: cada texto fue evaluado por dos jueces, los cuales otorgaron una calificación global, a partir de la cual se realizó una primera selección, la cual consistió en elegir aquellos que se encontraban por arriba de la media global de todas las calificaciones asignadas ($\bar{X}=4.3$), con los textos seleccionados se volvió a obtener la media (6.54) y los escritos con calificación igual o superior al promedio fueron los considerados como los mejores textos, estos son nueve. El mismo procedimiento se siguió con los textos calificados con puntuación por debajo de la media general ($X= 4.3$), cuyo promedio fue de 2.4 y se eligieron aquellos que tenía calificaciones iguales o un poco superior a la media (rango de 2.5 a 3), para asegurar así que existieran elementos con qué realizar el análisis, de esta manera los textos seleccionados fueron siete.

Una vez elegidos los textos se procedió a leerlos e identificar las estrategias que se seguían a partir de los movimientos previamente delimitados en el esquema para reseña. En una primera revisión se identificaron los movimientos que realizaron y se establecieron en una tabla. En un segundo momento se hizo un análisis

por movimiento donde se detalló lo que realizaron los estudiantes en sus textos. En un tercer momento se analizan elementos constitutivos de la escritura como los marcadores discursivos, signos de puntuación e ideas plagiadas.

Capítulo 5

Resultados y discusión

Los resultados del estudio se presentan en el siguiente orden: en primer lugar se muestran los resultados de la evaluación de los textos con el instrumento de Backhoff, Velasco y Peón (2013), este análisis se hizo en tres momentos, el primero consistió en comparar las calificaciones obtenidas antes y después del taller en los reportes de lectura; para poder realizar este análisis se retomaron sólo aquellos participantes que habían realizado el pretest y postest (grupos de psicología y bachillerato). En un segundo momento se muestran los resultados por dimensión evaluada por el instrumento en el pretest y el postest. Por último se retoman sólo unas dimensiones donde se observan diferencias, aunque no son suficientemente significativas resultan importantes para fines de esta investigación; solamente se observan en el caso del grupo de bachillerato.

En segundo lugar aparece el análisis realizado con la Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva-argumentativa), igualmente se contrastan el pretest y el postest de los participantes que presentan esta condición en los grupos de psicología y bachillerato, cabe recordar que esta rúbrica fue evaluada por cuatro jueces, por lo cual se mide el grado de acuerdo con una prueba estadística.

Por último se muestra el análisis discursivo realizado a partir del esquema de movimientos para el reporte de lectura en forma de reseña. Este análisis se encuentra ordenado en dos grupos de textos, el primero concierne a los textos que obtuvieron calificaciones altas en las dos rúbricas anteriores, y el segundo grupo a los textos que presentan calificaciones bajas, se trata de contrastar lo que hacen los estudiantes cuando escriben. Después del análisis de los movimientos se revisan tres elementos más que se consideran importantes, los marcadores discursivos, la ortografía y la puntuación, así como el plagio de ideas.

5.1 Instrumento de Evaluación de escritura

El primer análisis que se realizó fue con el instrumento de Evaluación de escritura (2013), los resultados de la rúbrica se convirtieron a puntaje z para una mejor manipulación con las pruebas estadísticas. Los

resultados mostraron normalidad en sus puntajes por lo cual se les realizó una prueba estadística t de student.

La prueba arrojó que, en cuanto a la efectividad del taller para mejorar la escritura en el grupo de Psicología, no hubo diferencia en la calidad de los textos $t(4) = -0.095$, $p = .929$, entre las mediciones efectuadas antes ($\bar{x} = -.036$) y después ($\bar{x} = .034$) de asistir al taller. Incluso las medidas obtenidas en ambas pruebas se muestran casi iguales, es decir no hay una diferencia en los elementos que contemplan cuando escriben antes y después del taller. Para verificar si existía algún contraste entre las dimensiones evaluadas por la rúbrica se realizó una prueba de Wilcoxon por cada dimensión sin encontrarse diferencias significativas.

La dimensión del título se encuentra en todos los textos de los participantes de licenciatura en psicología que escriben un título igual o muy similar al del texto fuente ($p = 1.00$); en cuanto a las partes que integran su texto, introducción, desarrollo y cierre tampoco hubo cambios significativos ($p = .564$); igualmente sucede en las dimensiones de especificación del tema ($p = .317$), estructura de reporte de lectura ($p = .564$), empleo de vocabulario técnico ($p = 1.00$), presentación de la tesis del texto fuente ($p = 1.00$), presencia de argumentos ($p = 1.00$) y suficiencia de estos ($p = 1.00$), cohesión ($p = .317$), congruencia ($p = 1.00$), empleo de información de los textos fuentes en el escrito ($p = .317$), equivalencia de la información ($p = .317$) y conclusión ($p = .785$).

En cuanto al grupo de bachillerato, no refleja diferencia en la calidad de los textos $t(8) = .985$, $p = .354$, entre las mediciones efectuadas antes ($\bar{x} = .19$) y después ($\bar{x} = -0.2$) de asistir al taller. Para verificar si existía algún contraste entre las dimensiones evaluadas por la rúbrica se realizó nuevamente la prueba de Wilcoxon por cada dimensión sin encontrarse diferencias significativas. Escriben un título igual o muy similar al del texto fuente ($p = 1.00$), las partes que integran el texto, introducción, desarrollo y cierre no muestran cambios significativos ($p = 1.00$), igualmente sucede en las dimensiones especificación del tema ($p = .096$), de estructura de reporte de lectura ($p = .705$), empleo de vocabulario técnico ($p = .257$), presentación de la tesis del texto fuente ($p = 1.00$), presencia de argumentos ($p = .317$) y suficiencia de estos ($p = .317$), cohesión ($p = .564$), congruencia ($p = .564$), empleo de información de los textos fuentes en el escrito ($p = 1.00$), equivalencia de la información ($p = 1.00$) y conclusión ($p = .564$).

Sin embargo, hay tres ítems en donde se observa que aumentan los puntajes, en el caso de los estudiantes de bachillerato: en la enunciación del tema, la estructura del reporte y el empleo de argumentos, aunque estos no son suficientes para indicar que hubo una mejoría en la calidad de los textos.

Tabla 5.

Cambios en la aparición del tema en el texto

Participante	Pretest	Posttest	Cambio
1	2	2	=
2	0	2	+
3	1	2	+
4	1	2	+
5	1	2	+
6	1	2	+
7	1	1	=
8	2	2	=
9	2	1	-

Nota: Los valores asignados para observar el indicador son: 1= No se anuncia el tema pero se dan ideas y argumentos alrededor de éste; y 2= Se especifica el tema del texto claramente, es decir el autor lo señala y apoya su escrito sobre éste. El cero implica ausencia de esta propiedad.

En la Tabla 1 se puede observar que cinco de los participantes pasan de anunciar el tema (calificados con 1) a especificar el tema que van a tratar (calificados con 2), mientras que tres de ellos se mantienen sin cambio y uno más que sigue un proceso inverso a los explicado anteriormente.

Tabla 6.

Aparición de la estructura de reporte con opinión

Participante	Pretest	Posttest	Cambio
1	2	2	=
2	1	1	=
3	1	1	=
4	0	1	+
5	0	1	+
6	1	1	=
7	0	1	+
8	2	2	=
9	2	0	-

Nota: Los valores asignados para observar el indicador son: 0= El texto no respeta la estructura solicitada de reporte con opinión; 1= El texto presenta un reporte de la lectura pero no expresa la opinión del alumno; 2= El texto respeta la estructura de reporte con opinión.

En la prueba pretest (Tabla 2) se observa que hay tres estudiantes que no respetaron la estructura de reporte de lectura, sin embargo en la prueba posttest se puede observar que ocho de los nueve estudiantes incluyen el formato en sus escritos.

Tabla 7.

Empleo de argumentos

Participantes	Pretest	Posttest	Cambio
1	2	2	=
2	0	1	+
3	1	1	=
4	0	1	+
5	1	1	=
6	0	1	+
7	0	0	=
8	2	2	=
9	1	0	-

Nota: Los valores asignados para observar el indicador son: 0= No hay argumentos; 1= El autor escribe un argumento para apoyar su tesis; 2= El autor escribe 2 o más argumentos para apoyar su tesis.

La mayoría de los estudiantes (n=7) en la prueba posttest (Tabla 3) incluyen al menos un argumento en sus textos. En cuanto a las calificaciones globales, se puede observar que cinco de los nueve participantes mejoran sus promedios.

Tabla 8.

Total en las calificaciones

Participación	Pretest	Posttest	Cambios
1	19	19	=
2	6	10	+
3	11	12	+
4	7	17	+
5	8	16	+
6	9	13	+
7	8	8	=
8	19	19	=
9	18	8	-

Nota: La tabla presenta los resultados de las calificaciones obtenidas de la suma de la rúbrica por participante, los datos se muestran en bruto, puesto que la intención es mostrar que hubo un aumento en el puntaje obtenido al final del taller, aunque no lo suficientemente bien diferenciado para ser significativo el cambio.

5.2 Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva-argumentativa)

Los textos elaborados por los estudiantes fueron analizados por cuatro jueces, atendiendo a seis dimensiones que permiten identificar diferencias conceptuales en la calidad de los textos del reporte de lectura, para determinar si existía un acuerdo entre jueces se realizó la prueba estadística Kappa. Posteriormente para saber si existían diferencias en los grupos se realizó un aprueba t de student.

Los textos elaborados fueron analizados por cuatro jueces divididos en dos grupos, de esta manera dos jueces revisaron el mismo texto, atendiendo a seis dimensiones que permiten identificar diferencias conceptuales en la calidad de los textos del reporte de lectura: 1a. Grado de estructuración (grado de acuerdo interjueces medido con el índice Kappa: juez 1 y 2, $k=.443$; juez 3 y 4, $k=.454$), 1b. Grado de personalización ($k=.119$; $k=.399$), 2. Presencia y calidad de las idea nucleares ($k=.325$; $k=.135$), 3. El registro lingüístico es académico ($k=0.234$; $k=0.197$), 4. Se pueden identificar la opinión del texto ($k=0.627$; $k=0.317$), 5. Coherencia y Cohesión ($k=0.501$; $k=0.06$), 6. ¿Del 1 al 10 qué tan bueno considera el reporte de lectura? ($k=0.336$; $k=0.186$).

Tabla 9

Valoración del coeficiente Kappa (Landis y Koch, 1977)

Coeficiente Kappa	
0,00	Pobre
0,01-0,20	Leve
0,21-0,40	Aceptable
0,41-0,60	Moderada
0,61- 0,80	Considerable
0,81-1,00	Casi perfecta

Nota: Para conocer si el acuerdo entre jueces referente a las dimensiones que valoraron era aceptable se empleó la tabla.

Grupo de psicología

En cuanto a la efectividad del taller para mejorar la escritura en un grupo de licenciatura, no hubo diferencia en la calidad de los textos (Juez 1= $t(4)= 1.743$, $p=.156$; juez 2= $t(4)= 1.025$, $p=.363$) entre las mediciones efectuadas antes (juez 1 $\bar{x}=.232$; juez 2 $\bar{x}=.526$) y después (juez 1 $\bar{x}=-0.730$; juez 2 $\bar{x}=-0.030$) de asistir al taller.

Grupo Bachillerato

En cuanto a la efectividad del taller para mejorar la escritura en un grupo de bachillerato, no hubo diferencia en la calidad de los textos (Juez 1= $t(8)= .676$, $p=.518$; juez 2= $t(8)= .603$, $p=.563$) entre las mediciones efectuadas antes (juez 1 $\bar{x}=-.081$; juez 2 $\bar{x}=.386$) y después (juez 1 $\bar{x}=-0.416$; juez 2 $\bar{x}=0.113$) de asistir al taller.

Las evaluaciones tanto de la rúbrica de Backhoff, Velasco y Peón y la Rúbrica para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva-argumentativa) no mostraron diferencias significativas antes y después de que los estudiantes recibieran un taller de escritura. Al parecer el taller no fue eficaz en sentido de incidir en la mejora de los reportes de lectura, a pesar de que se pudo observar la administración del mismo taller con distintas duraciones y diferentes contextos educativos. De esta manera, aunque existe literatura que muestra que hay talleres exitosos en la mejora de la escritura (Cassany, 2006), en el presente estudio no se pudieron observar diferencias, habría que revisar si las características del taller fueron suficientes para promover la mejora en la escritura, esto se tiene que revisarse con mayor detalle en investigaciones posteriores. Aunque por otro lado Carlino comenta con respecto a este tipo de tratamiento en la escritura, “Sugiero considerar que los talleres sirven para aprender a leer y a escribir lo que genuinamente se lee y se escribe dentro de ellos,... Este conocimiento es útil aunque insuficiente para escribir en cada ámbito” (2013, p. 360). Los talleres de escritura apoyan los procesos de escritura pero son insuficientes cuando de escribir en contextos reales se trata. Y aunque el taller no haya formado parte de una materia en especial, si se trató de abordar temas generales que inciden en el proceso de escritura, tal vez si el taller hubiera sido sobre cómo escribir reportes de lectura, el resultado hubiera sido diferente, sin embargo, ese no era el objetivo de este curso.

No obstante, es necesario realizar consideraciones en cuanto a la falta de eficacia del taller. Los talleres como tal sirven para escribir dentro de estos y no necesariamente inciden en el proceso global de escritura que es más complejo; otra consideración puede ser, y se debe revisar, que el diseño de las actividades fue insuficiente para abordar todos los aspectos que deben contemplar los estudiantes cuando escriben, es importante ofrecer espacios de reflexión sobre todos o la mayoría de los aspectos que debe contemplar un escritor; y por último los instrumentos empleados en la evaluación de la escritura deben de probarse con un número mayor de textos; el número de textos valorados fue muy pequeño y esto puede denotar un sesgo cuando se emplean pruebas estadísticas. Finalmente, cabe destacar que la intención (objetivo general) de este estudio no era diseñar y evaluar un taller de escritura, sino tener claras las condiciones de producción de los reportes de lectura, es decir partir de lo que concebían los estudiantes como un reporte de lectura, para poder obtener un corpus de textos que se pudieran analizar.

5.3 El análisis discursivo en los reportes de lectura a partir del esquema de movimientos para la reseña

El tercer análisis que se realizó fue por medio de un esquema de movimientos retomado del modelo de CARS de Swales. Los datos se presentan en dos grupos, el primero está constituido por los textos que tuvieron mayores calificaciones en las dos rúbricas descritas anteriormente, y el segundo grupo está conformado por los textos con calificaciones bajas. Al final del análisis de los movimientos se realiza una descripción de algunas cuestiones que fueron resaltando cuando se realizaba ésta revisión desde el género.

Análisis de los Movimientos en los textos que fueron calificados como los mejores (n=9)

Tabla 10.

Los movimientos y estrategias empleadas en los textos calificados con mayor puntuación.

Texto	MOV 1	MOV 2	MOV 3	MOV 4
<i>Participante</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Estrategia</i>
MRPE	B	B	A	B
LRP	B	B	A	C
MAAO	B	B	A	B
LISR	A	A	A	B
AVD	A	A	A	B
VOS	B	B	A	B
MCLC	A	A	B	B
NAN	B	B	A	A
BJVO	B	B	A	B

Nota. Se muestran las estrategias que siguieron los participantes en cada movimiento, en la tabla se puede observar, a grandes rasgos, la estructura que construyen los estudiantes en su reporte de lectura.

Movimiento 1. Estableciendo el territorio de la temática

Estrategia A. Ubica la obra en un contexto temporal y social. Presenta el texto, el autor y objetivo.

Los estudiantes que emplearon la estrategia A para introducir sus textos fueron tres, entre los escritos que se pueden encontrar está el de LISR, aunque no se apega totalmente al ejemplo señalado en la explicación del movimiento 1 (ver Capítulo 4, apartado de Instrumentos), muestra un parecido o se encuentra más cercano al empleo de esta estrategia.

En el texto de divulgación “La memoria de los pájaros”, nos exponen los diferentes tipos de experimentos [sic] planteados para demostrar o descartar las diferentes hipótesis sobre si los pájaros pueden recordar dónde, cuándo y qué tipo de comida escondieron. [LISR]

En este fragmento se alcanza apreciar que el autor hace una introducción donde presenta el texto que leyó y explica brevemente de qué tratará. Aunque no indica el nombre del autor ni el objetivo como tal, anuncia que está reseñando un artículo cuando señala: *En el texto de divulgación “La memoria de los pájaros”*, además contextualiza al lector puesto que hace referencia a éste, indicándolo con entrecomillado y mencionando que es de divulgación. Lo que hace pensar que el autor conoce esta estructura del reporte de lectura e intenta aplicarla.

Por otro lado el texto de AVD, se aprecia que retoma una fecha a la que hace referencia el texto para iniciar su escrito y resume en pocas palabras cuál será la temática, dando por sentado el objetivo del artículo. Sin embargo, no hace referencia al autor ni al texto fuente.

El pasado 8 de octubre en Washington D.C. se reunieron alcaldes y funcionarios para discutir el tema sobre acelerar los esfuerzos de todo el mundo y hacer frente al cambio climático. En el cual asistió Miguel Ángel Mancera jefe del gobierno del Distrito Federal. [AVD]

Ambos textos se enmarcan en la estrategia A, porque contienen elementos que dan pistas sobre el texto fuente y su objetivo, aunque es claro que no se encuentran totalmente dentro de la descripción de la estrategia, se alcanza a observar el esfuerzo que hacen los escritores por vincular los datos del texto fuente con el contenido de éste. Es decir los autores de estos escritos tienen una concepción de reporte de lectura más cercana a la estructura A.

Estrategia B. Introducción directa al tema central del texto.

Por otro lado los estudiantes que aplicaron la estrategia B fueron seis. Estos textos presentan una introducción directa, sin hacer mención de dónde están sacando la información. El texto de BJVO nos muestra una introducción directa en dos oraciones que resume la temática del texto, sin embargo, no hace mención al autor ni contextualiza el texto.

Mediante experimentos controlados se ha podido demostrar que los pájaros recuerdan, tienen esa capacidad, y la podemos apreciar mejor cuando esconden y buscan alimento. No sólo recuerdan dónde la escondieron sino también el tipo de comida y hasta cuándo. [BJVO]

Por otro lado, cabe destacar que aunque estos textos no hacen referencia a la fuente, sí aportan una mirada general del texto, de esta manera establecen el territorio y anuncian a su lector qué deberá esperar en el escrito.

Movimiento 2. Generando un nicho para la temática a reseñar

Estrategia A. Contextualización conceptual; poniendo en el mismo marco de referencia

Los textos que muestran la estructura del movimiento 2 son tres. En este movimiento se puede apreciar que el lector en afán de dejar claro el tema del que hablará hace una contextualización más puntual del tema que abordará. Esta contextualización se realiza definiendo el tema o concepto central. Por ejemplo AVD define financiamiento climático introduciendo la palabra *implica* para a continuación describir a que se referirá con ese término. De esta manera pone en el mismo marco de referencia a sus lectores y da paso a la introducción de las ideas nucleares.

El financiamiento climático implica flujo de fondos de países para reducir sus emisiones y adaptarse al cambio climático dadas las dimensiones del financiamiento nos damos cuenta que la falta de recursos no es un problema sino como es financiado. En general hay una amplia gama de fondos por ello es primordial establecer mejores canales de comunicación entre donantes en vez de duplicar esfuerzos. [AVD]

Estrategia B. Delimitando el tema central (dando paso a las ideas nucleares)

La estrategia B fue empleada por seis participantes. Estos textos delimitan el tema central en pocas palabras u oraciones y dan lugar a las ideas nucleares del texto. VOS menciona el tema central del texto al decir que *los arrendajos recuerdan* y acota *esto lo lograron en base al experimento realizado* (saber que los arrendajos recuerdan) para dar paso a las ideas nucleares del texto.

Clayton y Dickinson demostraron que los arrendajos recuerdan no sólo dónde escondieron la comida, también recuerdan el tipo de comida y cuándo la enterraron, y esto lo lograron en base al experimento realizado...[VOS]

Otro ejemplo es el de NAN, donde hace un paso muy rápido a las ideas nucleares señalando lo siguiente:

...[saber si lo pájaros tienen memoria] La única manera de averiguarlo con certeza es realizando un experimento. [NAN]

Posteriormente introduce el desarrollo del experimento y las ideas nucleares. Cabe destacar que este movimiento en la mayoría de los textos es muy sutil y sólo se puede identificar por las oraciones que anuncia que explicarán un experimento.

Movimiento 3. Ocupando el nicho, las ideas nucleares de la reseña

Estrategia A. Ideas nucleares

La estrategia A empleada por ocho participantes, implica que se señalen de manera puntual las ideas centrales o nucleares del texto fuente, esto lo realizaron ocho estudiantes y generalmente muestra dos formas de hacerlo, una de manera muy breve en un solo párrafo como BJVO:

Como el realizado por Clayton y Dickinson, de la Universidad de Cambridge en 1999, en el que se demostró que efectivamente los pájaros, en este particular caso los arrendajos, recuerdan dónde escondieron la comida, el tipo de comida e incluso cuándo enterraron la comida. Pero todo esto es posible porque los pájaros utilizados han tenido experiencias previas, cosa que no sería posible en animales que estén en cautiverio. [BJVO]

Otra forma de la estrategia A es explicando de manera más amplia las ideas pero sin introducir un comentario propio, es decir siguen apegados a las ideas centrales del texto fuente.

Clayton y Dickinson demostraron que los arrendajos recuerdan dónde esconden la comida, el tipo que enterraron y dónde lo hicieron. Par demostrar esto dejaron a varios pájaros esconder dos tipos de comida, cacahuates o gusanos. La primera prueba consistía en averiguar si recordaban los escondites y si recordaba qué había escondido en cada sitio. Al devolver a los pájaros unas horas después, fueron hacia los gusanos. El experimento demuestra qué habían escondido y dónde. Pero si se les permitía recuperar la comida mucho tiempo después buscaban los cacahuates, porque calculaban que debían estar podridos los gusanos. Esta recuperación selectiva se da sólo en los pájaros que han tenido la oportunidad de aprender que los gusanos se estropean con el tiempo. Las aves cautivas no aprenden esto. Este aprendizaje les permite adaptarse a la recogida de una variedad de alimentos diferentes. [MRPE]

Estrategia B. Ideas nucleares acompañadas de comentarios puntuales con citas textuales o parafraseadas.

En este fragmento del texto de MCLC se puede apreciar que menciona las ideas nucleares, y adiciona un comentario sobre una inferencia que hace al final cuando comenta *ya que dependen de otra persona para realizar las labores que cotidianamente deberían hacer*, de manera que permite aclarar a sus lectores porqué hay pájaros que no desarrollan de la misma forma la habilidad de la memoria. Este participante fue el único que empleó esta estrategia.

El experimento fue realmente de múltiple utilidad, ya que se demostró que los pájaros si tienen memoria. Sin embargo, esta memoria se desarrolla con el tiempo, como una habilidad, cabe mencionar que los pájaros que están en cautiverio, no desarrollan esta habilidad no por lo menos como deberían, ya que dependen de otra persona para realizar las labores que cotidianamente deberían hacer. [MCLC]

Movimiento 4. Posicionamiento final ante la temática

Estrategia A. Resumen y opinión sobre el texto

En el escrito de NAN la opinión se expresa y argumenta con base en las ideas centrales, se alcanza a observar una apropiación del discurso del texto fuente y una elaboración sobre éste.

Considero el texto en mi opinión sobre el tema es que los pájaros al igual que muchos otros animales son inteligentes, pero que también han tenido que adaptarse a las condiciones en las que viven y es así como adquieren la experiencia para encontrar y almacenar su comida. [NAN]

Estrategia B. Ofrece una opinión respecto al texto

También se pueden encontrar textos como el de MCLC, quien expresa una opinión sobre el contenido del texto y el empleo pragmático de éste, sin hacer un resumen sobre el texto fuente. Al final sólo recupera la idea de la memoria, pero no profundiza. En esta estrategia se encuentra la mayoría de los textos (siete).

Como opinión personal, creo que es de suma importancia que este tipo de textos se sigan publicando, ya sea para fin informativo, educativo o simplemente como dato curioso. Así podemos darnos cuenta que no solo los seres humanos poseen memoria, sino también las pequeñas aves. [MCLC]

Estrategia C. Cierre directo sin opinión

Se pueden encontrar reportes donde se realiza un cierre directo sin expresar opinión alguna, por lo general esta forma de concluir no comprende resumen de ideas generales, ni una opinión perceptible por parte del autor, el cierre se da por la mención de una de las últimas idea centrales, dando la sensación de que termina el discurso.

En civilizaciones monogámicas, las relaciones son en base a lo intelectual, y no bioquímicas, es decir, el cerebro está presente, cuando estamos dentro de una relación, para convertir este proceso en acto de voluntad e intelecto y no simplemente es un proceso bioquímico. [LRP]

Análisis de los textos que fueron calificados con las puntuaciones más bajas (N=7)

Tabla 11.

Los movimientos y las estrategias de los textos calificados con puntuaciones bajas

Texto	MOV 1	MOV 2	MOV 3	MOV 4
<i>Participante</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Estrategia</i>
AJHS	B	B	A	C
IDT	B	B	A	B
EPV	B	B	A	B
GJM	B	B	A	B
JSC	B	0	A	C
CAMP	B	B	B	C
AGN	B	B	A	0

Nota: Se muestran las estrategias que siguen los escritores; existen dos casos en los que se omite un movimiento, es decir que no se puede identificar en el escrito alguna palabra u oración que dé cuenta de que emplea una estrategia para llevar a cabo la función del movimiento en su texto.

Movimiento 1. Estableciendo el territorio de la temática

Estrategia A. Ubica la obra en un contexto temporal y social. Presenta el texto, el autor y objetivo.

Ninguno de los participantes de esta muestra empleó la estrategia A.

Estrategia B. Introducción directa al tema central del texto.

Todos los textos de esta muestra se ubican en la estrategia B (siete). Cada uno de los participantes muestra su propio estilo para introducir el texto, pero las introducciones son breves y directas, por ejemplo CAMP lo hace escribiendo una serie de preguntas problematizadoras a las que se esperaría dé respuesta en el resto del texto.

Un experimento nos lleva a cuestionarnos si lo pájaros tienen memoria, ¿podrían recordar dónde esconden su comida? o ¿en qué lugar? o ¿tienen algún instinto? o simplemente dejan alguna marca en donde escondieron sus alimentos o por medio del olfato es que encuentran su alimento. Para aclarar estas dudas Clayton y Dickinson han desarrollado un experimento... [CAMP]

Otro ejemplo es el de GJM, quien aunque hace referencia al texto, no menciona qué texto, y resume en una oración las interrogantes que se suponen responderá el escrito.

El texto nos habla de si realmente los pájaros criados fuera de cautiverio pueden recordar qué, cuándo y dónde escondieron su comida para almacenarla para tiempos difíciles. [GJM]

Las introducciones en estos textos son muy cortas y directas por lo general pasan muy rápidamente a la enunciación de las ideas centrales o nucleares, dejando huecos de información en cuanto a la referencia del textos fuente.

Movimiento 2. Generando un nicho para la temática a reseñar

Estrategia A. Contextualización conceptual; poniendo en el mismo marco de referencia

No se identificaron textos con esta estructura.

Estrategia B. Delimitando el tema central (dando paso a las ideas nucleares)

Los textos que muestran la estrategia B son seis. Este paso a las ideas nucleares en los textos es breve y se pueden encontrar como lo enuncia GJM

...Por lo tanto científicos realizaron experimentos en los cuales... [GJM]

O el que escribe EPV

...Se han hecho estudios que demostraron lo contrario que los pájaros si tienen memoria espacial y temporal... [EPV]

Aunque es breve este movimiento cabe destacar que los autores marcan de manera precisa el paso a las ideas nucleares. Sin embargo, a diferencia del grupo de los textos mejor calificados en este grupo hubo un texto que no mostró el movimiento 2. Es decir pasó de realizar la introducción a enunciar las ideas centrales o nucleares.

Los pájaros han sido experimentados en laboratorio para demostrar que los pájaros pueden recordar no sólo dónde esconden su alimento, sino también en qué lugar lo escondieron e incluso se pueden dar cuenta de cuándo fue escondida. Hay pájaros que almacenan alimento en época de abundancia para luego recolectar cuando el alimento está en escases, también podemos suponer...[JSC]

Movimiento 3. Ocupando el nicho, las ideas nucleares de la reseña

Estrategia A. Ideas nucleares

Los estudiantes que emplean la estrategia A son seis. Los participantes enuncian las ideas centrales describiendo lo que pasa en el texto, en este caso el experimento de la memoria de los pájaros. GJM y EPV siguen esta estrategia y describen brevemente lo que sucede en el texto fuente y la resolución.

...científicos realizaron experimentos en los cuales colocaban dos tipos de comida en diversos contenedores con arena, los tipos de comida eran gusanos y cacahuates para lo cual probaron si también recordaban el tiempo en el cual había depositado el alimento en cada contenedor, porque los gusanos se echaban a perder más rápido y por lo tanto si volvían más pronto por ellos es que si podían tener una noción del tiempo en el que los dejaron. [GJM]

...la primera de ellas se podía comprobar que lo pájaros regresaban a un mismo lugar porque anteriormente se encontraban abundantes alimentos o climas agradables que no los pusiera en riesgo y la temporal demostraba que preferían los cacahuates porque los gusanos después de cierto tiempo ya se encontraban en estado de putrefacción y no se molestaban ya en ir por él. Todo esto a través de la experiencia que habían adquirido anteriormente para ir a un lugar y elegir un cierto alimento. [EPV]

Estrategia B. Ideas nucleares acompañadas de comentarios puntuales con citas textuales o parafraseadas.

Esta estrategia la integró solo un participante, el cual va relatando el experimento del texto fuente y comentando a través de interrogantes que llaman la atención del lector o exclamaciones para puntualizar ciertos aspectos que considera asombrosos.

...escogieron dos alimentos gusanos y cacahuates los cuales de alguna manera se les proporcionaban a los pájaros, una vez que ellos los escondían o enterraban después de unas cuantas horas, ellos llegaban, ¿pero dónde o mejor dicho cuál de los dos elegirían del que tal vez se acordaban o del de su comida favorita? Ellos votaron a los gusanos como era de esperar resulta que además de saber dónde la esconden también, pudieron saber qué estaba en cada sitio y claro para evitar que lo distinguieran por alguna marca, ellos limpiaron por así decir en esta parte donde fue realizado el experimento. Pero al pasar el tiempo ellos no se molestaban en buscar los gusanos ¡porque sabían que al pasar el tiempo los gusanos ya no servirían! Así que no se toman el tiempo de desenterrarlos sino van en busca de los cacahuates, aunque deben tener experiencia en saber qué comida se echa a perder.[CAMP]

Se alcanza a apreciar que el participante se involucra con el texto fuente de tal manera que va narrando y a la vez empleando recursos que llamen la atención de sus lectores.

Movimiento 4. Posicionamiento final ante la temática

Estrategia A. Resumen y opinión ante el texto

No hay textos que empleen esta estrategia.

Estrategia B. Ofrece una opinión respecto del texto

En este texto se puede observar el cierre del texto y al escritor marcando su posición respecto al tema cuando escribe opinión del texto. Con esta estrategia se encontraron tres textos.

Como conclusión, los científicos realmente pudieron comprobar que estos tenían cierto tipo de memoria que les permitía recordar el tiempo, lugar y qué tipo de comida guardaron.

Opinión del texto

El texto me parece interesante ya que nos habla de una cosa nueva e ilustrativa que nos permite ampliar nuestro conocimiento de cultura general. [GJM]

Estrategia C. Cierre directo sin opinión

También podemos encontrar el cierre del texto de manera breve el cual fue empleado por tres participantes.

El experimento consistía en ponerle la comida y ellos recordaban, es memoria no olfato si no mera memoria. [AJHS]

En general se puede apreciar que en el movimiento 1 la estrategia que más emplean los participantes es la B. En los textos con las calificaciones más altas se encontraron seis textos que emplean esta estrategia, mientras que en los textos con calificaciones bajas fueron siete. La estrategia B se refiere a la introducción directa al tema, omitiendo los datos del texto fuente, y por lo general se enuncia en una sola oración. En el sentido del género de la reseña (reporte de lectura) es una estrategia válida, sin embargo esta forma de introducir un tema deja un poco de lado al lector, puesto que no contextualiza el texto fuente, y además no otorga el debido crédito al autor de la obra reseñada. En el estudio de Backhoff, Velasco y Peón (2013), se encuentra que sólo el 4.5% de su población (N= 308) contextualiza el tema tratado, lo cual coincide con lo encontrado aquí; para los estudiantes contextualizar al lector resulta una tarea difícil.

En el movimiento 2 se puede observar que la tendencia de ambos grupos de textos se inclinan más hacia la estrategia B (6 y 5 textos respectivamente) la cual implica que se delimite el tema dando el paso a las ideas centrales o nucleares; esto se logra marcando con una frase o palabra. En su mayoría lo hacen de manera breve, por otro lado son sólo tres personas las que emplean la estrategia A, tal vez porque resulta más difícil contemplar la necesidad de poner en un mismo marco de referencia al público lector, esto puede deberse a que cuando los estudiantes escriben se ven sólo como escritores, no como lectores, es decir para poder tomar en cuenta al lector hay que visualizarse como lector, volverse un escritor-lector (Padilla, Douglas y López, 2010). Y por otro lado hay textos que no la emplean.

En el movimiento 3 la mayoría de los textos tienen la estrategia A (8 y 6 respectivamente), donde se enuncian las ideas centrales sin comentarlas. Es decir, en palabras de Scardamalia y Bereiter (1992), los estudiantes escriben el conocimiento, más no lo transforman, por lo que es posible que tampoco se lo apropiaran, tal vez esta sea la razón por la que no comentan las ideas centrales. Ahora bien, siguiendo con la lógica de estos autores se supondría que al menos en cuanto a la transformación del conocimiento, los alumnos que están en niveles superiores de educación deberían de evidenciar que están en ese proceso, sin embargo, no se observa diferencia. Igualmente Pacheco, Reséndiz y Mares (2010), encontraron que existían diferencias en cuestiones de coherencia y estructura entre los trabajos escritos por los alumnos de grados más avanzados y los de primero, no obstante, en este estudio no se encontraron tales diferencias.

Por último en el movimiento 4 la estrategia que más emplearon los textos con altas calificaciones fue la B, mientras que los textos con calificaciones bajas sólo tres emplearon esta misma estrategia y otros tres la C. pareciera que los estudiantes tiene problemas en concluir sus textos, esto coincide con lo que encontraron Muñoz y Valenzuela (2015), los cuales observaron en la evaluación con su rúbrica que los estudiantes presentaban mayores problemas en la conclusión del tema, igualmente se encontró en el estudio de Backhoff, Velasco y Peón (2013) que sólo 10.1% de su muestra presentaba una conclusión consistente. A pesar de que la mayoría de los textos presentan una conclusión, la forma en que anuncian el final de sus escritos se nota forzada, pareciera que les cuesta trabajo insertar su voz en el texto de manera natural (Castro y Sánchez, 2013), por eso cuando lo hacen tienen que remarcarlo con el cambio de voz de tercera persona a primera o escribiendo “*en mi opinión, como conclusión*”, tal vez esto se deba a que no dominan los recursos discursivos o marcadores textuales referentes a la inserción de la voz propia (Pacheco, Resendíz y Mares, 2010; Castro y Sánchez, 2013). Sin embargo, Backhoff, Velasco y Peón (2013), encontraron que el 70.5% de sus estudiantes utilizan correctamente los conectores. Se considera por tanto que este aspecto se revise en investigaciones posteriores con una muestra más grande para poder tener mayor claridad al respecto.

En cuanto a la estructura que más se encontró en los textos tanto con calificaciones altas y bajas es la que contienen las estrategias B B A B (n=7), es decir que en el movimiento 1 siguieron la estrategia B, que consiste en hacer una introducción directa al tema, en el movimiento 2 eligen la estrategia B, delimitan el tema central de manera breve y pasan a las ideas nucleares, en el movimiento 3 siguen la estrategia A, la cual es escribir las ideas centrales sin hacer ningún comentario al respecto, y cierran su texto, movimiento 4, con la estrategia B, es decir con su opinión respecto al tema o el texto. Puede ser que esta sea la estructura más difundida en los contextos escolares, sin embargo, no es una estructura que permita a los alumnos expresarse y decir más con sus palabras.

Otra estructura que se encontró repetida, pero que sólo fue empleada en los textos con altas calificaciones fue la A A A B (n=2), Donde en el primer movimiento contextualizan al lector haciendo mención del texto fuente y/o objetivo de este (estrategia A), en el segundo movimiento realizan una contextualización conceptual y ponen en el mismo marco de referencia al auditorio (estrategia A), en el tercero comentan

las ideas nucleares y dejan ver su voz o en su caso intentan insertar su voz como autores (estrategia A), y finalizan con la opinión respecto al tema o texto (movimiento 4, estrategia B). Pareciera que estos escritores comprenden mejor el proceso de la escritura.

En los textos con bajas calificaciones se puede observar que hay omisiones de alguno de los movimientos, lo cual resta coherencia a los escritos y que tal vez esta sea una de las razones por las que fueron calificados de esa manera, sin embargo, es importante observar que las omisiones se dan sólo en los movimientos 2 y 4, es decir que los textos no prescinden de introducción ni de las ideas nucleares.

5.3.1 Los marcadores discursivos

En promedio, los textos calificados con calificaciones más altas poseen 4.8 marcadores de discurso, mientras que los textos con calificaciones más bajas 2, en conjunto, tienen un total de 57 marcadores identificados en los textos. En general los marcadores más empleados son los de causalidad (n=14) entre los que destacan: entonces, por lo cual, por ende, así, como consecuencia, demuestra, por lo tanto, resulta; después los de oposición (n=9): pero, de lo contrario y sin embargo; y finalmente los de Adición (=8): también, además e incluso. En ninguno de los textos se pudo identificar topicalizadores.

Figura 4.

Los textos con calificaciones altas



Nota: Se muestra la distribución por tipo de marcador textual.

Figura 5.

Los textos con calificaciones bajas



Nota: Se muestra la distribución de marcadores textuales por tipo.

Al igual que el estudio de Errázuriz (2013) los textos con calificaciones más altas muestran mayor número de marcadores de discurso ($x=4.8$). Por otro lado los tipos de marcadores más empleados son de causalidad, oposición y adición, mientras que en el estudio de Errázuriz emplearon más oposición, adición, causalidad; los marcadores menos empleados fueron equivalencia e inclusión mientras en Errázuriz fueron orden y también equivalencia. Ante este último marcador de equivalencia pareciera apuntar a que los jóvenes demuestran en menor medida su apreciación o interpretación de la idea fuente, pero en contraste dejan clara su postura con el marcador de oposición. Igualmente es importante señalar que esta diferencia entre la frecuencia de marcadores empleados, se relaciona directamente con el género textual, por lo que habría que preguntarse ¿qué tipo de marcadores se emplean en la reseña?

5.3.2 La ortografía y puntuación

En cuanto a los aspectos normativos y para saber si existía alguna diferencia en este aspecto entre los textos con calificaciones altas y bajas se hizo un inventario de los problemas de ortografía, acentuación, puntuación y capitalización, siguiendo el esquema de Piacente y Tittarelli (2006). A diferencia de lo que encontraron las autoras en su muestra, donde los estudiantes argentinos mostraron mayores problemas fue en el empleo de la puntuación, seguido de la ortografía, acentuación y empleo de mayúsculas. En este caso, los estudiantes de la muestra presentaron mayor problema en acentuación (el total de errores = 201), aunque la mayoría fue por omisión también se observaron errores por adición, sobre todo en las palabras en terminación *on*; en menor medida se encontraron problemas de puntuación (total=59), en este aspecto se observaron tres elementos con los que los estudiantes presentan dificultades, el punto final y seguido, la coma y los signos de interrogación; después de acentuación los estudiantes muestran problemas de ortografía (total= 47); y por último en mucha menor medida se encontraron dificultades con la capitalización de las letras (total= 17). Ahora, siguiendo con el contraste entre los textos con altas y bajas calificaciones se ilustran las diferencias en la siguiente tabla.

Tabla 12.

Aspectos normativos de la ortografía

Aspecto Normativo	Textos calificaciones altas		Textos calificaciones bajas	
		\bar{x}		\bar{x}
Acentuación	127	14.1	74	10.57
Ortografía	20	2.2	27	3.8
Puntuación	31	3.4	28	4
Capitalización	4	.44	13	1.85

Nota: Es importante mencionar que la proporción de los textos son distintas por eso los textos con calificaciones altas muestran cifras más grandes, además los textos con calificaciones altas tienen mayor extensión que los textos con bajas calificaciones.

5.3.3 El *patchwriting*

En el análisis de los reportes de lectura se encontró que existen escritos que tienen oraciones copiadas literalmente de los textos fuente, sin embargo, fueron calificados por los jueces con calificaciones altas, es decir por lo menos cinco de nueve textos considerados buenos poseen al menos dos oraciones plagiadas del texto original. Mientras que en los textos considerados con puntuaciones bajas, sólo uno de siete recurre al plagio. Aquí se abren dos preguntas, la primera es ¿A qué se debe que los estudiantes escriben así?, y la segunda ¿Por qué los jueces califican como buenos los textos que tienen esta característica?

Para comprender este fenómeno habrá que remitirse a lo que dice la literatura. Rebeca Howard (1995) menciona que existen dos tipos de plagio, el plagio prototípico en el cual el escritor tiene la intención de engañar y el *pachwriting*, donde hay una dependencia textual muy fuerte pero no hay una intención de

engaño, sino más bien de comprensión del objeto de estudio. Howard define el *patchwriting* como: “copiar de la fuente textual y suprimir algunas palabras, alterando la estructura gramatical o cambiar una por una las palabras remplazándolas por sinónimos” (Howard, 1995, p.788). Si se revisan los textos de los participantes con mayores puntuaciones que integran oraciones literales a sus textos, se podría decir que cuatro textos presentan esta característica:

Figura 6.

Parte de los textos plagiados parcialmente

Participante	Parte del texto plagiada	Texto del alumno
MRPE	Quizá estos pájaros únicamente vuelan a una zona con unas características apropiadas, con un determinado tipo de terreno y matorrales, y allí se valen del olor que desprenden los alimentos para localizar los escondites donde los enterraron.	Quizá estos pájaros vuelan a zonas apropiadas con un tipo de terreno y matorrales y allí se valen del olor para localizar escondites.
VOS	...Clayton y Dickinson, de la Universidad de Cambridge. Demostraron que los arrendajos recuerdan perfectamente, no sólo dónde escondieron la comida, sino también qué tipo de comida enterraron en cada escondite, e incluso, cuándo la enterraron...	Clayton y Dickinson demostraron que los arrendajos recuerdan no sólo dónde escondieron la comida, también recuerdan el tipo de comida y cuándo la enterraron
BJVO	La única manera de averiguarlo con certeza es realizando un experimento de laboratorio en el que controlemos bien todas las variables y explicaciones alternativas posibles.	La única forma de responder estas cuestiones con certeza es mediante un experimento de laboratorio en el que nos sea posible controlar las variables posibles.
AVD	El financiamiento climático implica flujos de fondos de países desarrollados a países en	El financiamiento climático implica flujo de fondos de países para reducir

desarrollo, para ayudarlos a reducir sus emisiones y adaptarse a los efectos del cambio climático.	sus emisiones y adaptarse al cambio climático.
--	--

Nota. La columna izquierda muestra el texto original y se marcó con gris las palabras que coinciden con lo que escriben los estudiantes en sus textos.

El *patchwriting* es un proceso inevitable para los nuevos escritores que se integran a una comunidad discursiva y es parte por lo tanto del proceso de aprendizaje de las formas de propias de la escritura (Pecorari, 2010; Ochoa y Cueva- Lobello, 2014; Teberosky, 1990). Es decir son parte de las estrategias que siguen para apegarse a las formas textuales, en este caso el reporte de lectura. Por ejemplo MRPE, VOS y BJVO retoman las palabras originales del texto fuente y agregan más palabras y en algunos casos emplean la sinonimia para acercarse a la idea que plantea el autor del texto, ¿pero a qué se deberá esto? Pareciera que la forma en que expresa la idea el autor del texto fuente es tan clara que no hay otra mejor forma mejor de decirla, les es difícil aportar una idea propia y no tienen confianza para arriesgarse, (Ochoa y Cueva –Lobello, 2014), y tal vez esto vaya de la mano con la idea, al menos en México, que copiar es una práctica aceptable e incluso difundida en los cursos escolares básicos y medios (Hernández y Kalman, 2016).

Pero el plagio también se puede mostrar como una estrategia empleada cuando un concepto no se comprende (Howard, 1995; Ochoa y Cueva –Lobello, 2014), por ejemplo AVD copia totalmente el concepto del texto fuente e introduce palabras adicionales, pero no agrega comentarios ni describe con sus palabras la definición, es decir no da indicios de que haya comprendido el concepto y que probablemente el plagio haya fungido como una estrategia para introducirlo en su texto, porque lo que sí alcanza a percibir este participante es que el concepto de financiamiento climático es central en su reporte de lectura.

Lo que es interesante observar es que los participantes introducen palabras nuevas, quitan y pegan para darle sentido a su texto, de forma que resulta no idéntico al texto fuente pero sigue guardando una relación muy cercana. Podría decirse que los estudiantes son conscientes de que el texto no puede ser igual al original y una forma de asegurarse de esto es empleando la estrategia del *patchwriting*. A diferencia de

los siguientes dos textos donde los alumnos no introducen palabras adicionales ni emplean sinonimia, sino copian tal cual del texto fuente.

Figura 7.

Parte de los textos plagiados totalmente

Participante	Parte del texto plagiado	Texto del alumno
NAN	Para demostrar esto, Clayton y Dickinson proporcionaron a una serie de pájaros la oportunidad de esconder dos tipos de comida, cacahuets o gusanos,	Para demostrar esto, Clayton y Dickinson proporcionaron a una serie de pájaros la oportunidad de esconder dos tipos de comida cacahuets y gusanos.
AGN*	El financiamiento climático implica flujos de fondos de países desarrollados a países en desarrollo, para ayudarlos a reducir sus emisiones y adaptarse a los efectos del cambio climático. Para tener una idea de las dimensiones del financiamiento, en 2013 los flujos anuales de financiamiento climático mundial ascendieron aproximadamente a 331 mil millones de dólares	El financiamiento climático implica influjos de fondos de países desarrollados a países en desarrollo para ayudarlos a reducir sus emisiones y adaptarse los efectos del cambio climático. Para tener una idea de las dimensiones del financiamiento, en 2013 los flujos anuales de financiamiento climático mundial ascendieron aproximadamente a 331 mil millones de dólares.

Nota: La columna izquierda muestra el texto original y se marcó con gris las palabras que coinciden con lo que escriben los estudiantes en sus textos.

El participante NAN introduce una oración que es retomada literalmente del texto fuente, sin embargo cabe destacar que hace referencia a Clayton y Dickinson, de ese modo realiza una citación, sin embargo, es una cita mal empleada puesto que no introduce ningún marcador que indique cita (Hexham, 2005). Por otro lado ANG copia totalmente el texto, es decir todo su reporte es un plagio de la obra original y en ningún momento se señala que sean palabras de otra persona. Tal vez esta sea la razón por la que el texto haya sido calificado con baja puntuación.

En cuanto a la segunda pregunta ¿por qué los jueces calificaron con alto puntaje textos que tienen la característica de plagio? Al remitirse a la normativa de citación y al rasgo evaluado por la rúbrica de elaboración propia, parecería indicar que algo anda mal con la calificación que otorgaron los jueces, sin embargo, tal vez estos textos fueron calificados como buenos porque el discurso que manejan se parece más al lenguaje académico que es propio de la universidad y al modelo que esperan encontrar los jueces en un reporte de lectura.

Capítulo 6

Conclusiones y propuestas

En este capítulo se desarrollan las reflexiones finales de la tesis, en un primer momento se establecen los hallazgos que se consideran contribuyen a dar respuesta a la pregunta de investigación que se planteó en la introducción de este estudio y al mismo tiempo describir cómo se cumplen los objetivos. En un segundo momento se esbozan algunas actividades de escritura que se sintetizan a partir de la literatura revisada y la experiencia de esta indagación. Por último se discuten las limitaciones que se tuvieron en la investigación y que son parte del proceso de investigación.

6.1 Incorporación de marcadores discursivos, patchwriting y el conocimiento de los géneros, son elementos que contribuyen a escribir mejores textos

En cuanto a los objetivos planteados en esta investigación se concluye lo siguiente, los estudiantes para escribir sus textos toman en cuenta los siguientes elementos: la estructura del texto pedido y sus requerimientos, la argumentación y el empleo de la voz propia, y el patchwriting. Aunque estos no siempre son incorporados de la mejor manera en sus textos, pues muestran dificultades para articular las partes del escrito y hacer notar su opinión. A pesar de que los estudiantes cursaron un taller de escritura no se encontraron cambios significativos en la evaluación con las dos rúbricas empleadas en este estudio después del taller, y tampoco se encontraron diferencias entre los textos generados por alumnos de bachillerato y licenciatura.

Los estudiantes conocen muy bien las partes estructurales canónicas de un texto, que implican la introducción, el desarrollo y el cierre. Saben que son partes imprescindibles para que un escrito sea considerado como tal, en el modelo de Cassany estos conocimientos corresponderían con las operaciones simples (2005). Sin embargo, muestran dificultades cuando estos apartados se deben de articular entre sí, esto debido al poco empleo o conocimiento sobre los marcadores textuales, que sirven también de enlaces

cohesivos, así como el uso de otros recursos lingüísticos que ayudan a que no se pierda el referente sobre el cual se habla, entre ellos hacer referencias recursivas durante el escrito (operaciones complejas).

Otros elementos que logran con mucho esfuerzo los estudiantes y no siempre con éxito son la introducción de su voz como autores y la argumentación de sus ideas. En cuanto a la primera, los alumnos para indicar su autoría tienen que introducir marcas en primera persona o cambiar de párrafo y comenzar otro como si se tratara de un texto distinto, esto podría estar relacionado con el manejo de los marcadores discursivos, pero también con el desconocimiento de las demandas del propio texto. En relación con segundo aspecto, tal cual lo han descrito varios investigadores, los alumnos muestran dificultades para argumentar sus ideas (Castro y Sánchez, 2013), tanto así que terminan sólo describiendo el conocimiento más no transformándolo (Sacardamalia y Bereiter, 1992), ni dejando ver lo que opinan sobre él.

Aunado a esto, también aparece el problema del desconocimiento de los géneros académicos, es decir, conocer la estructura canónica no es suficiente cuando se trata de escribir un texto en la universidad, es importante que los estudiantes también reflexionen sobre las formas de los textos. Tal vez esto contribuiría a ver los géneros textuales como parte de las comunidades discursivas (Swales, 1990) y constituyentes de la identidad como profesionistas (Hyland, 2002).

Por último, es importante señalar, que al menos en esta muestra, el plagio de tipo patchwriting (Howard, 1995) fungió como un auxiliar para que los estudiantes construyeran un buen texto, es decir, los alumnos toman las palabras y las ideas del autor para poder darle forma y sentido a su propio texto (Teberosky, 1990) e incluso se apropian del estilo en que dice las cosas el escritor. Sin embargo, esto no implica que deba ser una práctica aceptable, sino más bien se considera que se podría partir de ahí para apoyar a los alumnos a encontrar su propia voz y ayudarlos a reflexionar sobre la intertextualidad. Pecorari (2010) señala que los buenos textos no necesariamente son aquellos que carecen de plagio, puesto que esto no es una garantía de que estén bien escritos, pero el intento que hacen los escritores de esta muestra de conversar a través de las palabras del autor del texto fuente da un indicio de cómo los estudiantes se van apropiando del lenguaje académico.

Finalmente, aunque en los resultados no se discute la parte de la planeación, cabe destacar que los estudiantes de esta muestra no están acostumbrados a realizar planeaciones sobre cómo han de efectuar su escrito, así como tampoco tienen el hábito de hacer revisiones exhaustivas que vayan más allá de la ortografía y las formas gramaticales y su concordancia, lo cual coincide con lo que han encontrado otros investigadores (Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez, E., & Rodríguez, B., 2014). Aunque también se infiere, que esto probablemente se deba a los modelos de revisión que han tenido durante su formación académica, lo cual nos llama a averiguar cómo se dan las revisiones de los textos por parte de los profesores y los pares, y qué tanto estos estilos de revisión abona a la mejora de los escritos.

De esta manera se puede decir que se cumple con el propósito de analizar los elementos de construcción que inciden en la escritura de un reporte de lectura con opinión y se responde la pregunta de investigación, sin embargo, se considera que se deben de realizar más investigaciones que den cuenta de cómo son los procesos que siguen los jóvenes, lo cual nos lleve a diseñar actividades que nos permitan apoyarlos en su incorporación a las formas de escritura en la universidad.

6.2 La escritura se construye en conjunto y abriendo espacios de reflexión

Algunas de las reflexiones que surgen a partir de este estudio se presentan como actividades de escritura que se podrían incorporar al aula y que están dirigidas hacia los profesores y las instituciones educativas.

Una de las problemáticas que se observó en los textos de los estudiantes es la falta del bagaje lexical, específicamente de marcadores discursivos. No basta con que los marcadores estén escritos en los textos que leen los alumnos, también es importante que los docentes hagan observaciones puntuales sobre estos cuando se refieren a un texto o cuando se lee. Igualmente sucede con la variedad de los géneros académicos que se emplean en la escuela. Por lo cual se propone como una actividad desde la lectura, que dentro de las clases que imparten los profesores y sin dejar de lado el contenido teórico, se incluya la reflexión sobre las formas de escritura, en especial el empleo de marcadores discursivos y la forma de género textual que se emplea.

Otro aspecto que resultó de interés para conocer cómo funciona la apropiación del lenguaje académico es el *patchwriting* el cual puede convertirse en un aliado si se sabe emplear y encausar en las tareas de los

alumnos. De esta manera la actividad que se propone va dirigida a que se les permita a los estudiantes utilizar el *pachwriting* en sus escritos y después brindar la oportunidad de comparar esos escritos con los textos fuentes, de tal manera que los alumnos puedan identificar en sus palabras las palabras del autor, de esta manera se pueden introducir las distintas formas de citación, además de reflexionar acerca de su importancia.

También es importante otorgar espacios de escritura a los estudiantes, y hacerlos transitar entre textos que les exijan escribir más desde sus palabras, es por eso que el reporte de lectura en forma de reseña se recomienda como un género académico, puesto que permite elaborar conocimiento desde las palabras del propio autor/estudiante, al compartir características con textos de mayor complejidad cognitiva como el ensayo o la tesis. Aunque este proceso no sería pleno si no se toma en cuenta también que el conocimiento es construido en el intercambio del diálogo social (Bronckart, 2008), desde el aula y fuera de ella. Por lo cual también resulta importante que los docentes muestren modelos de escritura y en medida de lo posible que los docentes sean también modelos.

6.3 Limitaciones y sugerencias para próximos estudios

Durante el desarrollo del estudio se identificaron algunas limitaciones, las cuales serían importantes analizar en estudios venideros. Entre las limitaciones se identifican tres: la primera se relaciona con la selección de muestra, la cual no se dio de la misma forma en los tres grupos seleccionados, lo cual puede marcar diferencias o sesgos importantes cuando se comparan los grupos. Se sugiere, en futuras investigaciones buscar muestras que se seleccionen de manera más rigurosa, con la finalidad de poder hacer comparaciones entre grupos de mejor manera.

La segunda limitación es en cuanto a los instrumentos y la capacitación que se les otorga a los jueces evaluadores. Dentro de este estudio a pesar de que se les explicó a los jueces las dimensiones del instrumento que emplearon para evaluar, se observó en los resultados de acuerdo entre jueces que hubo discrepancia en algunas dimensiones, las más notables fueron coherencia y cohesión, y grado de personalización. Lo cual sugiere que para los jueces no fue claro a qué se referían las dimensiones. Por lo

que se sugiere poner mayor atención y empeño en la capacitación de los jueces cuando se trabaja con este tipo de rúbricas. Por último se reconoce que faltaron más aspectos por revisar en esta investigación, entre los cuales están los procesos de regulación que siguen los estudiantes cuando escriben, se considera que no haber realizado un estudio a mayor profundidad es una limitación para conocer a mejor los aspectos que incluyen los estudiantes cuando escriben, por cual se recomienda se sigan investigando más sobre el proceso de escritura.

Lista de Referencias

- Abasi, A. y Graves, B. (2008).** Academic Literacy and plagiarism: conversations with international graduate students and disciplinary professors. *English for Academic Purposes*. 7. 221-233
- Aull, L. & Swales, J. (2015).** Genre analysis: considering the initial reviews. *Journal of English for Academic Purposes*. 1 (4). doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.007
- Backhoff, E., Velasco, V., y Peón, M. (2013).** Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de educación superior*, 42 (167), 9-39.
- Bañales, G. (2010).** Escritura Académica en la Universidad: regulación del proceso de composición del tema y calidad textual. Tesis doctoral inédita. Universidad Ramon Llul, España
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez, E., y Rodríguez, B. (2014).** La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, SOCIOTAM*. 24 (2), 27-50.
- Bawarshi, A. & Reiff, M. (2010).** Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy. United State of America: Parlor Press and WAC Clearinghouse
- Bereiter, C., Scardamalia M.(1987).**The psychology of written composition. Hillsdale: Erlbaum
- Blackmore, D. (2002).** Relevance and linguistic meaning. The semantics and pragmatics of discourse markers. United States of America: Cambridge University Press
- Borioli, G. (2015).** La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis*. 19 (1)(2)(3), 131-138
- Bronckart, J. (2008).** Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*. 29 (2), 6-18
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007).** Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Artículos Arbitrados*. 37 (11), 247-255
- Camps, A. (2003).** Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida*. 24 (4), página
- Carlino, P. (2003 a).** Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. 2 (3). Facultad de educación- Universidad de Antioquia: Colombia

- Carlino, P. (2003 b).** Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*. 6 (20), 409-420
- Carlino, P. (2004).** El proceso de la escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*. 26 (3), 321-327.
- Carlino, P. (2013).** Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (58), 355-381
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, C. y López, G. (2013).** Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 349-354.
- Cassany, D. (2005).** Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. España: Paidós Ibérica
- Cassany, D. (2006).** Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. España: Paidós
- Castelló, M. (2013).** Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribistas, compiladores o escritores? En Pozo, I. y Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. México: Morata, 120-132
- Castelló, M. (2002).** De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Castelló, M. (2014).** Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*. 19(2), 346-365.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011).** La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*. 44(76), 105-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castro, C. & Sánchez, M. (2013).** La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(57), 483-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774008>
- Corcelles, M., Cano, M., Faz, G. y Vega, N. (2013).** Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. 11(1), 79
- Díaz- Barriga, F y Hernández, G. (2010).** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill
- Difabio, H. (2013).** Evaluación de las concepciones de escritura académica en doctorando en educación. *Actualidades investigativas en educación*. 13 (3), 1-21

- Errázuriz, C. (2012).** Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*. 34, 98-117.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008).** Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*. 6,27-36
- Gómez, A. (2005).** Enseñar ortografía a universitarios andaluces. *Escuela Abierta*. 8, 129-147
- González-Lamas, Cuevas I. y Mateos, M. (2016)** .Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*. 39 (1), 49-83, DOI: 10.1080/02103702.2015.1111606
- Gracida, M. y Martínez, G. (2007).** El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario. México: UNAM
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015).** La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16
- Hayes, J. y Flower, L. (1980).** Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L. y Steinberg, E. (Eds), *Cognitive processes in Writing: An interdisciplinary approach*, 3-30. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández, O. y Kalman, J. (2016).** Usar las palabras de otros como práctica social: complejizando la conversación. *Laboratorio de educación. Tecnología y sociedad*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010).** Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill
- Hexham, I. (2005).** The plague of plagiarism: Academic plagiarism defined. University of Calagary. <http://people.ucalgary.ca/~hexham/content/articles/plague-of-plagiarism.html>
- Howard, R. (1995).** Plagiarism, authorships, and the academic death reading. *Collage English*. 57 (7)
- Hyland, K. (2002).** Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*. 34, 1091-1112
- Hyland, K. (2015).** Genre, discipline and identity. *Journal of English for Academic Purposes*. 19, 32-43
- Jian, H. (2010).** The schematic structure of literatura review in research articles of applied linguistics. 33 (5), 15-27
- Kwan, B. (2006).** The schematic structure of literatura review in doctoral thesis of applied linguistics. *English for specifics purposes*. 25. 30-53

Landis J. y Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*.33, 159-74

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*. 35(51-52), 217-230. Recuperado en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-09342002005100014.

Martín, E. (2013). Profesorado competente para formar alumnado competente: el reto del cambio docente. En Pozo, J. y Pérez, M. (Eds), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (199-216). México: Morata

Martín, M. (2004). El tratamiento lexicográfico de los marcadores de discurso y la enseñanza de E/LE. Centro virtual Cervantes. Recuperado en cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_de/asele/pdf/15/15_0051.pdf

Méndez, A., Vargas- Garduño, M. y Lepe, L. (2011). Pero yo no había visto eso... ¿cómo ahora sí lo veo? Estrategias de formación de psicólogos desde la investigación, la intervención y la escritura.

Miras, M., Solé, I. y Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista de investigación Educativa*. 18 (57), 437-459

Muñoz, C. y Valenzuela, J. (2015). Características Psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación Universitaria*. 8 (6), 75-84

Nystrand, M. (2008). The social and historical context for writing research. En MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds), *Handbook of writing reserch*. New York: The guildford press

Ochoa, L. y Cueva- Lobelle, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y función*. 27 (2), 95-113

Oliveira, A. y Leitão, S. (2011). Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 394-402.

Organizing your social sciences research paper: the CARS model. USC University of southern California. Recuperado en <http://libguides.usc.edu/writingguide/CARS>

Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41.

Pacheco, V., Reséndiz, N. y Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*.15, (1), 75-87

- Padilla, C., Douglas, S., Lopez, E. (2010).** La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel. V. y Cubo de Severino, L., (Eds), La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina: Los colores de la mirada lingüística, 963-970. Argentina: FFYL, UNCuyo
- Pecorari, D. (2010).** Academic writing and plagiarism. A linguistic analysis. London: Continium
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013).** ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. Revista de docencia universitaria. (11),137-160
- Piacente, T. y Tittarelli, A (2006).** Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. Orientación y sociedad. 6, 1-26
- Ramírez, A. (2012).** Los estudiantes y la escritura universitaria. México: UPN
- Rojas M, Olarte J. (2010).** Plagio en el ámbito académico. Rev Colomb Anestesiol.38, 537–8
- Rosales, P. y Vazquez, A. (2011).** Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. Contextos de educación. Consultado en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/rosales-vazquez.html>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992).** Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje. 58, 43-64
- Schrivver, K. (1989).** Evaluating text quality: the continuum from text-focused to reader-focused methods. IEEE transactions of profesional communication. 32 (4), 238-256
- Serrano, S. (2014).** La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Lenguaje. 42 (1).
- Shih, M. (1986).** Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. TESOL Quarterly. 20, 617–648. Doi:10.2307/3586515
- Silvestri, A. (1998).** En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Argentina: Cántaro editores
- Soto, A. (2012).** El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. E- Ciencias de la información. 2(1), 1-13
- Stejskalová, T. (2012).** Grammatical aspects of the moves in popular scientific reports (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pardubice: Checoslovaquia

- Sutherland-Smith, W. (2005).** Pandora box: academic perceptions of student plagiarism in writing. *English for academic purposes*. 4, 83-95
- Swales, J. (1990).** *Genre Analysis. English in academic and research settings*. United States of America: Cambridge University Press
- Teberosky, A. (1990).** Re- escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de Psicología*. 47, 43-63
- Vardi, I. (2012).** The impact of iterative writing and feedback on the characteristics of tertiary students' written texts. *Teaching In Higher Education*, 17(2), 167-179. Doi:10.1080/13562517.2011.611865
- Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. y Rosales, P. (2009).** Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa*. 9 (49), 19-35
- Vázquez, A., Rosales, P., Jakob, I., Pelizza, L. y Astudillo, M. (2005).** Enseñar y aprender a escribir en la universidad. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Wilson, D y Sperber, D. (2004).** La teoría de la relevancia. *Revista de investigación lingüística*. 5 (7), 237-286

Apéndice A

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE UN TEXTO ESCRITO (INSTRUMENTO ADAPTADO DE LA ESCALA DE BACKHOFF, VELASCO Y PEÓN, 2013)

INSTRUCCIONES: LEE EL TEXTO QUE SE TE ENTREGA Y DE MANERA HONESTA CALIFICA SEGÚN EL PUNTAJE QUE SE PROPONE EN LA COLUMNA DERECHA, TACAHANDO SOBRE LA PUNTUACIÓN DEL INCISO SI CUMPLE CON LAS RUBRICAS QUE SE SEÑALAN EN EL INSTRUMENTO. AL FINALIZAR SUMA EL PUNTAJE TOTAL OBTENIDO.

EVALUACIÓN GLOBAL DEL TEXTO		
INDICADOR	DESCRIPCIÓN	PUNTAJE
Título	<p>A) El texto presenta un título igual o distinto al del texto pero está relacionado con el tema.</p> <p>B) El título no se relaciona con el tema ni con el texto escrito.</p> <p>C) No hay título</p>	<p>A-2</p> <p>B-1</p> <p>C-0</p>
Partes del texto	<p>A) El texto presenta una introducción, desarrollo y cierre</p> <p>B) No se identifican las partes en el texto</p>	<p>A-1</p> <p>B-0</p>
Tema	<p>A) Se especifica el tema del texto claramente, es decir el autor lo señala y apoya su escrito sobre éste.</p> <p>B) No se anuncia el tema pero se dan ideas y argumentos alrededor de éste.</p>	<p>A-2</p> <p>B-1</p>
Reporte de texto con opinión	<p>A) El texto respeta la estructura de reporte con opinión.</p> <p>B) El texto presenta un reporte de la lectura pero no expresa la opinión del alumno.</p>	<p>A-2</p> <p>B-1</p> <p>C-0</p>

	C) El texto no respeta la estructura solicitada de reporte con opinión.	
Vocabulario técnico	A) El autor utiliza un vocabulario técnico propio de un trabajo académico. B) El autor hace más uso de un vocabulario coloquial y vulgar que académico.	A-2 B-1
Tesis	A) El autor presenta una tesis nueva en el texto relacionada con el tema. B) El autor presenta la tesis del texto. C) El autor presenta una tesis nueva que no está relacionada con el tema o no presenta tesis.	A-2 B-1 C-0
Argumentos	A) El autor escribe 2 o más argumentos para apoyar su tesis. B) El autor escribe un argumento para apoyar su tesis. C) No hay argumentos	A-2 B-1 C-0
Suficiencia de los argumentos	A) Los argumentos muestran de manera lógica la pertinencia de la tesis. B) Los argumentos no concuerdan con la tesis del texto escrito.	A-1 B-0
Cohesión	A) Hay secuencia clara entre las ideas de los párrafos y entre las oraciones dentro de párrafo. B) Hay ideas en los párrafos y oraciones que se unen y otras que no.	A-1 B-0

Congruencia	<p>A) Las ideas se relacionan y llevan una secuencia que hace llegar de manera lógica a la conclusión.</p> <p>B) No se observa esta propiedad</p>	<p>A-1</p> <p>B-0</p>
Información	<p>A) El alumno emplea información del texto en citas textuales y parafraseadas.</p> <p>B) El alumno emplea información en el texto sin citarla.</p> <p>C) No emplea información del texto</p>	<p>A-2</p> <p>B-1</p> <p>C-0</p>
Equivalencia de la información	<p>A) Las ideas presentadas son ideas que se pueden identificar con el mismo sentido en el texto fuente.</p> <p>B) No hay equivalencia de las ideas presentadas con las ideas del texto fuente</p>	<p>A-1</p> <p>B-0</p>
Conclusión	<p>A) Presenta una conclusión que se deriva de las ideas expuestas en el texto.</p> <p>B) Presenta una conclusión que no tiene relación las ideas expuestas.</p> <p>C) No presenta conclusión</p>	<p>A-2</p> <p>B-1</p> <p>C-0</p>
PUNTAJE OBTENIDO		

Apéndice B

Rúbricas para evaluar el desarrollo global de un reporte de lectura (composición descriptiva- argumentativa)

Dimensión a evaluar	El texto es...						
	0 puntos	1 punto	2 puntos	3 puntos	4 puntos	5 puntos	6 puntos
<p>1. Se respeta el género discursivo de un reporte de lectura (composición descriptiva-argumentativa)</p> <p>1a. Grado de estructuración</p>	No hay texto	<p>El texto presenta sólo introducción pero no desarrollo o cierre. O presenta cierre sin introducción ni desarrollo.</p> <p>El texto sólo presenta desarrollo, pero no hay introducción ni cierre.</p>	<p>El texto presenta introducción y desarrollo pero no cierre.</p> <p>El texto presenta desarrollo y cierre pero no introducción.</p>	<p>El texto presenta introducción, desarrollo y cierre.</p> <p>En el texto se identifican bien delimitadas las partes de introducción, desarrollo y cierre.</p>			
<p>1b. Grado de personalización</p>	El texto está copiado tal cual del texto fuente y no se observa una personalización del escrito.	Hay oraciones copiadas tal cual del texto fuente pero también una elaboración propia de las ideas del autor.	Se observa que el texto está elaborado con las palabras del autor y no es copia del texto fuente, pero la escritura se parece mucho a la del texto fuente.	Se observa una elaboración propia que no recuerda al estilo de escritura del texto fuente.			

<p>2. Presencia y calidad de las ideas nucleares.</p>	<p>No se observa la presencia de las ideas fuentes.</p>	<p>Las ideas nucleares se encuentran presentes pero la elaboración de éstas es de muy mala calidad.</p>	<p>Las ideas nucleares se encuentran presentes pero la calidad de la elaboración es mediana.</p>	<p>Las ideas nucleares se encuentran presentes y la calidad de la elaboración es buena.</p>
<p>3. El registro lingüístico es académico.</p>	<p>El lenguaje empleado en el texto es coloquial.</p>	<p>El lenguaje empleado en el texto es mixto, es decir coloquial y académico</p>	<p>El lenguaje empleado en el texto es académico aunque se alcanzan a ver algunas palabras como muletillas o enlaces cohesivos que restan un poco al estilo académico.</p>	<p>El lenguaje y estilo del texto es totalmente académico.</p>
<p>4. Se pueden identificar la opinión del texto.</p>	<p>No hay opinión</p>	<p>La opinión consiste en decir si les gustó o no el texto añadiendo alguna idea sobre lo que aportó para ellos leerlo.</p>	<p>Tiene una opinión general sobre el tema que aborda el texto pero no sobre la postura del texto o autor haciendo un enlace con algún otro tema relacionado y escribe si les gustó o no el texto.</p>	<p>Tienen una opinión sobre el texto, su contenido y la forma en la que está escrito, hace un enlace con otros temas o textos elaborando una propuesta propia sobre el tema.</p>

5. Coherencia y Cohesión.	No se observa coherencia ni cohesión en el texto.	Las ideas del texto escrito son coherentes pero el texto salta de una idea a otra entre los párrafos o en el mismo párrafo. Los marcadores discursivos empleados en su mayoría son pertinentes para la idea que se quiere expresar. La lectura de las ideas se da con mediana dificultad aunque se logra entender la idea general.	La mayoría de las ideas son congruentes y coherentes a nivel intrapárrafo y entre párrafos, dando una cohesión a todo el texto. Los marcadores discursivos empleados son pertinentes para la idea que se quiere expresar permitiendo que éstas fluyan de manera lógica.	Todas las ideas son congruentes y coherentes a nivel intrapárrafo y entre párrafos, dando una cohesión a todo el texto. Los marcadores discursivos empleados son pertinentes para la idea que se quiere expresar permitiendo que ésta fluya de manera lógica.						
6. ¿Del 1 al 10 qué tan bueno considera el reporte de lectura?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Apéndice C

Cuestionario para profesoras y profesores acerca del reporte de lectura

La finalidad de este cuestionario es conocer la frecuencia con la que se solicitan a los estudiantes de esta institución reportes de lectura y cuáles son los lineamientos de éstos. Este cuestionario forma parte de una investigación sobre la descripción de las prácticas de escritura de las y los estudiantes. Agradecemos su colaboración.

Instrucciones: Responda las siguientes preguntas cruzando el inciso correspondiente y en las preguntas abiertas, de manera clara y breve.

1. Solicita a sus estudiantes reportes de lectura a) SI b) NO

En caso de responder SI, siga con la pregunta 2. Si respondió NO, pase directamente a la pregunta No. 6

2. ¿Con qué frecuencia solicita reportes?	a) una vez al mes	b) una vez cada 15 días	c) una vez por semana	d) dos a tres veces por semana	
3. Los reportes que solicita son:	a) Reseña	B) Síntesis	c) Resumen	d) Algún organizador gráfico (Cuadros, mapas)	d) No especifica el tipo
4. Marque las características que solicita y describa otras que usted especifica	a) Extensión	b) Formato	c) Otras		
5. Cuando solicita un reporte, la intención es	a) Que lean el material y preparen la clase	b) Pasar lista en la entrega y acumular evidencias para evaluación	c) Que repasen lo ya visto	d) Que relacionen lo nuevo con lo que ya saben y tener un punto de partida	e) Otro
6. Además del reporte ¿qué tipo de textos solicita a los estudiantes?	a) Ensayos	b) Reseñas críticas	c) Reportes de práctica y/o investigación	d) Registros de observación	e) Otros

7. ¿Cuál es su opinión del reporte de lectura como texto?

8. En alguna ocasión, hace comentarios a los autores de los reportes?

a) SI b) NO

9. En alguna ocasión, ¿solicita que los reportes se reelaboren?

a) SI b) NO

Apéndice D

Actividad/ Fecha	Objetivo	Descripción	Material
<p>Evaluación Diagnóstico (Pretest)</p>	<p>Evaluar el nivel de competencia en escritura de reportes con opinión de jóvenes de bachillerato.</p> <p>Conocer la manera en la que evalúan los jóvenes de bachillerato los reportes de lectura de sus compañeros.</p>	<p>Firmar la carta de acuerdo para la participación en el estudio.</p> <p>Se les otorgará un texto a los jóvenes de bachillerato, el cual tendrán que leer, posteriormente se evaluará la comprensión del texto por medio de un cuestionario abierto. Enseguida se les pedirá que realicen un esquema de cómo planean escribir su reporte. Después elaborarán un reporte de lectura a manera de reseña con opinión.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que revisen un reporte de alguno de sus compañeros y que anoten las observaciones sobre el texto.</p>	<p>Texto: “La memoria de los Pájaros” de Helena Matute y Miguel, A. Vadillo.</p> <p>Cuestionario de comprensión lectora</p> <p>Reportes de lectura elaborados por los estudiantes.</p>
<p>1. Los textos y la comprensión lectora</p> <p>Identificación de ideas explícitas e ideas implícitas en un texto</p> <p>2. Análisis de la estructura del texto (forma, uso y contenido)</p>	<p>Indagar sobre las estrategias de lectura con las que cuentan los alumnos.</p> <p>Mostrar cómo localizar una opinión en un texto.</p>	<p>Se les proporcionará a los alumnos un texto para trabajar la identificación de hechos y opiniones. Se realizará el modelaje de la estrategia con una lectura en voz alta.</p> <p>Posteriormente se les pedirá a los alumnos que hagan lo mismo con otro texto, pero de manera individual.</p>	<p>Texto para identificar ideas: “¡Aleja tu cinturita de mi novio!”</p> <p>Por Marc Abrahams</p> <p>¿Para qué más fondos verdes? De Patricio Toussaint</p>

<p>3. Tipos de texto</p> <p>Noticia</p> <p>Texto de opinión</p> <p>La reseña</p> <p>(científica y de divulgación)</p> <p>4. Estrategias antes, durante y después de la lectura</p>	<p>Reflexionar en torno a la forma, uso y contenido de distintos portadores de texto.</p> <p>Elaborar un espectro de acuerdo a la cantidad de opiniones y hechos que tiene cada portador de texto.</p> <p>Se mostraran las estrategias, antes durante y después de la lectura.</p>	<p>Se les mostrarán a los alumnos distintos tipos de texto y se les pedirán que describan las características de los portadores.</p> <p>Se realizará un espectro en el pintarrón sobre la cantidad de hechos y opiniones que tiene cada uno de los textos.</p> <p>Posteriormente escribirán párrafos de algún portador de texto.</p>	<p>Diversos textos</p> <p>Hojas blancas</p>
<p>5 .La escritura académica</p> <p>La oración y el párrafo</p> <p>Párrafo de definición</p> <p>Párrafo de descripción</p> <p>Párrafo de proceso</p> <p>Párrafo de contraste</p> <p>Párrafo de clasificación</p> <p>Párrafo de causa y efecto</p>	<p>Crear oraciones congruentes y concretas</p> <p>Estructurar párrafos con distintos tipos de estructura según el motivo y el destinatario</p>	<p>Se les moldeará con un ejemplo cómo escribir una oración de un texto corto, posteriormente se les pedirá que hagan lo mismo pero con otro texto (por parejas). Posteriormente se les mostrará los tipos de párrafos y se les pedirá que escriban un párrafo de descripción.</p>	<p>Textos diversos</p> <p>(artículos de divulgación científica y de opinión)</p>
<p>Evaluación diagnóstica (postest)</p>	<p>Evaluar el nivel de competencia en escritura de reportes con opinión de jóvenes de bachillerato.</p>	<p>Se les pedirá que realicen un esquema de cómo planean escribir su reporte. Después elaborarán un reporte de lectura a manera de reseña con opinión.</p> <p>Se les pedirá a los estudiantes que revisen un reporte de alguno de sus</p>	<p>Texto: “La fórmula química de cupido” de Gilda Flores Rosales</p>

		compañeros y que anoten las observaciones sobre el texto.	
--	--	---	--

Apéndice E

La memoria de los pájaros

Artículos por Helena Matute y Miguel A. Vadillo

Publicado en Psicoteca , 2003

Divulgación

Recientes experimentos de laboratorio están mostrando que los pájaros pueden recordar, no sólo dónde escondieron la comida, sino también qué tipo de comida escondieron, e incluso cuándo. El método utilizado para estudiarlo es realmente ingenioso.

Los pájaros, exceptuando los que están en jaulas, como los peces, exceptuando los que están en peceras, viven en un mundo inmenso. ¿Cómo podrían sobrevivir sin recordar dónde han estado ya antes, dónde encontrar comida, o qué tipo de peligros les conviene evitar? ¿Se limitan a ir de un sitio a otro al azar, guiados quizás por sus instintos, y a picotear todo aquello que tenga aspecto comestible? ¿Cómo podríamos averiguarlo? Quizá podríamos observar a una serie de pájaros en su medio natural, colocarles unas anillas para saber cuáles vuelven a un mismo lugar y con qué frecuencia lo hacen. Pero, ¿sería esto un indicador de que vuelven porque recuerdan el sitio o precisamente un indicador de que vuelven porque ya no recuerdan haber estado allí antes?

Hay pájaros que almacenan comida durante las épocas de abundancia para luego recolectarla cuando el alimento escasea durante el invierno. Algunos llegan a esconder más de 30.000 semillas en grupitos de 4 o 5 para recuperarlas más tarde. Parece claro que tienen algún tipo de memoria que les permite recordar los lugares exactos a los que deberán volver más tarde a buscar sus provisiones. ¿O quizá no? Quizá estos pájaros únicamente vuelan a una zona con unas características apropiadas, con un determinado tipo de terreno y matorrales, y allí se valen del olor que desprenden los alimentos para localizar los escondites donde los enterraron. Algo así no sería memoria, sería mero olfato. Aunque nuestra investigación nos invite a suponer que este tipo de aves mantiene un fiel recuerdo de los escondites, probarlo científicamente requiere descartar todas estas y otras explicaciones alternativas, y no resulta fácil hacerlo en el medio natural. Otra explicación alternativa bien podría ser que los pájaros hacen pequeñas marcas en el terreno cuando esconden los alimentos, de manera que después, al ir a buscarlos, no necesiten recordar dónde los habían escondido; únicamente necesitarían buscar esas pequeñas marcas.

También podemos suponer que cuando buscan el alimento lo hacen de una manera más o menos al azar, en terrenos que saben que son aptos para ello o en los que previamente han solido encontrar comida, quizá escondida por ellos mismos, quizá por otros pájaros de la misma especie, sin necesidad de recordar absolutamente nada sobre su almacenamiento. En todos estos casos, asumir que el pájaro tiene memoria y recuerda dónde escondió exactamente cada grano de comida sería muy presuntuoso. ¿Tenemos alguna forma de saber si de verdad recuerdan qué escondieron y dónde?

La única manera de averiguarlo con certeza es realizando un experimento de laboratorio en el que controlemos bien todas las variables y explicaciones alternativas posibles. Hace falta una gran dosis de ingenio para poder hacerlo. Pero la buena noticia es que se están publicando auténticas joyas en este terreno en los últimos años. Uno de los experimentos más bonitos fue publicado en 1999 por los psicólogos Clayton y Dickinson, de la Universidad de Cambridge. Demostraron que los arrendajos recuerdan perfectamente, no sólo dónde escondieron la comida, sino también qué tipo de comida enterraron en cada escondite, e incluso, cuándo la enterraron (véase también el artículo de Clayton, Bussey y Dickinson, 2003).

Para demostrar esto, Clayton y Dickinson proporcionaron a una serie de pájaros la oportunidad de esconder dos tipos de comida, cacahuets o gusanos, en unas cubiteras que los investigadores habían preparado al efecto, llenándolas con arena. Como muestra la figura proporcionada por los autores, cada arrendajo tenía a su disposición varias cubiteras, y alrededor de ellas había determinados objetos para permitir a los pájaros tomar referencias espaciales que les pudieran servir posteriormente de guía durante el proceso de recuperación del alimento.

Una vez que cada pájaro había enterrado todos los alimentos disponibles en su sesión experimental, la primera prueba consistía en averiguar, (a) si recordaba los escondites, y (b) si recordaba qué había escondido en cada sitio. Pudiendo recuperar ambos tipos de alimento, lo normal sería que se inclinaran por los gusanos, su comida favorita. Efectivamente, al devolver a los pájaros al recinto experimental unas horas después de haber almacenado los alimentos, los pájaros fueron directamente a los lugares en los que habían escondido ¡los gusanos! Por tanto, el experimento demuestra que sabían perfectamente qué habían escondido y dónde. Por supuesto, los alimentos habían sido retirados y la arena renovada antes de realizar la prueba, con objeto de evitar claves olfativas o pequeñas marcas que pudieran guiar la búsqueda.

Pero ahora viene la parte más interesante: averiguar si recuerdan no sólo qué han escondido y dónde, sino también cuándo. Para investigar esta cuestión podemos valernos de sus preferencias gastronómicas y de las leyes de la naturaleza: sabemos que prefieren los gusanos a los cacahuets, y también que los gusanos se descomponen mucho antes que los cacahuets. Por tanto, si les permitimos recuperar la comida poco tiempo después de haberla escondido, lo normal es que recuperen antes los gusanos, que les gustan más. Sin embargo, si pasa mucho tiempo desde que esconden la comida hasta que les permitimos recuperarla, y si tienen memoria temporal... deberán recuperar los cacahuets en vez de los gusanos.

De este truco se valieron Clayton y Dickinson para verificar si los pájaros recordaban cuándo habían almacenado la comida. Los resultados del experimento, efectivamente, mostraron que si habían pasado unas pocas horas desde el almacenamiento de comida hasta que les permitían recuperarla, los arrendajos buscaban los gusanos, dejando los cacahuets para otra ocasión. Por el contrario, si habían pasado ya varios días no se molestaban en recuperar los gusanos: de alguna manera calculaban que debían estar ya podridos e invertían su tiempo (y sus ganas de comer) en buscar los cacahuets.

Curiosamente, esta recuperación selectiva de los cacahuets cuando han pasado muchas horas desde el almacenamiento se da sólo los pájaros que previamente han tenido la oportunidad de aprender que la carne de gusano se estropea con el paso del tiempo. Es decir, los pájaros recuerdan perfectamente qué alimentos han guardado y cuándo lo han hecho, pero requieren de la experiencia para aprender que determinados alimentos se echan a perder con el tiempo. Los pájaros que, criados en cautividad, no han tenido la oportunidad de aprender esto, no seleccionan adecuadamente sus alimentos. Esta dependencia del aprendizaje no limita, como podría parecer, la actuación de los pájaros, sino que más bien la hace más flexible y capaz de adaptarse a la recogida de una enorme variedad de alimentos diferentes.

Referencias bibliográficas

Clayton, N.S. y Dickinson, A. (1999). Scrub jays (*Aphelocoma coerulescens*) remember the relative time of caching as well as the location and content of their caches. *Journal of Comparative Psychology*, 113, 403-416.

Clayton, N.S., Bussey, T.J. y Dickinson, A. (2003). Can animals recall for the past and plan for the future? *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 685-691.

¿Para qué más fondos verdes?

No importa cuántos nuevos fondos verdes sean creados, si no se atienden las deficiencias actuales del financiamiento climático global. Dichos fondos deben adoptar mecanismos de monitoreo y reporte de resultados armonizados y transparentes, para permitir una comprensión más sólida de lo que están logrando.

OCTUBRE 15, 2015

Por: Patricio Toussaint (@PaTouss13)

El pasado 8 de octubre se llevó a cabo en Washington D.C. el foro “Our Cities, Our Climate“, organizado por el Departamento de Estado de Estados Unidos y Bloomberg Philanthropies. El objetivo, reunir a alcaldes y funcionarios municipales de todo el mundo para generar sinergias, compartir mejores prácticas, discutir soluciones, y acelerar los esfuerzos de ciudades de todo el mundo para hacer frente al desafío global del cambio climático. Dentro del evento destacó la participación del Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Miguel Ángel Mancera, quien hizo un llamado a crear más fondos verdes para financiar proyectos orientados a disminuir las emisiones de gases de efecto invernadero. Si bien el financiamiento es y será un aspecto clave para atender los esfuerzos de mitigación y adaptación, el enfoque principal no tiene que ver con incrementar el número de fondos, sino con cómo utilizar el financiamiento de la manera más eficaz, generando el impacto deseado.

El financiamiento climático implica flujos de fondos de países desarrollados a países en desarrollo, para ayudarlos a reducir sus emisiones y adaptarse a los efectos del cambio climático. Para tener una idea de las dimensiones del financiamiento, en 2013 los flujos anuales de financiamiento climático mundial ascendieron aproximadamente a 331 mil millones de dólares[1]. Asimismo, en la cumbre sobre cambio climático de Copenhague en 2009, los países desarrollados se comprometieron –a partir de 2020– a dar 100 mil millones de dólares al año en fondos adicionales. Dentro de esto, vale la pena mencionar que México ha sido el segundo mayor receptor de financiamiento climático multilateral en la última década (591 millones de dólares)[2]. Dadas las dimensiones actuales del financiamiento, el crecimiento constante de los fondos y el compromiso que hay para aumentarlos, está claro que la falta de recursos no representa un problema latente.

Una gran proporción del financiamiento climático es canalizada a través de bancos multilaterales de desarrollo, aunque hay una tendencia creciente a internalizar los fondos internacionales en las instituciones gubernamentales de cada país. Actualmente hay cerca de 40 organismos donantes de fondos verdes – cuatro veces más que hace cinco años– incluyendo bancos regionales de desarrollo, organizaciones internacionales, secretarías de desarrollo, fondos fiduciarios y ONGs. En general, existe una amplia gama de fondos climáticos multilaterales que operan dentro y fuera de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. Cada uno de estos fondos tiene un propósito particular, sin embargo, inevitablemente existen traslapes en sus acciones. Por ello, es primordial establecer mejores canales de comunicación y colaboración entre donantes para complementar en lugar de duplicar esfuerzos.

Otro paso clave para maximizar el uso de los recursos para cambio climático es la transparencia y monitoreo en la ejecución de los recursos. En el marco actual existen lagunas considerables que merman el entendimiento sobre el financiamiento climático y limitan la capacidad de tomadores de decisión para ejecutar políticas que hagan frente a las carencias de inversión. Hoy en día no existe una metodología universal establecida entre donantes climáticos para dar seguimiento y reportar cómo se utiliza el financiamiento. Por ejemplo, en 2013 Transparencia Mexicana realizó un ejercicio en el cual inventarió, con base en información pública, el flujo financiero internacional que se destinó a México de 2009 a 2012 para proyectos y actividades orientadas a la atención del cambio climático. Dicho ejercicio reveló que no es posible conocer con precisión la magnitud e impacto de la inversión internacional destinada a la mitigación, adaptación y desarrollo de capacidades contra el cambio climático en México. Este conocimiento se encuentra disperso entre distintos proyectos, donantes y regiones, lo cual ha generado una falta de comprensión sistemática del impacto y de los elementos a los que se le atribuye la eficacia del financiamiento climático.

Por lo tanto, es primordial que se implementen metodologías de monitoreo armonizadas entre donantes internacionales que contengan por lo menos los siguientes elementos homologados:

- Información financiera sobre recursos destinados y utilizados en un proyecto específico.
- Información comprehensiva sobre el estado de los recursos.
- Información comprehensiva sobre el estado de los proyectos durante todo su ciclo.

Por último, además de tener claro cuánto y en qué se están gastando los recursos, es de suma importancia asegurar que el dinero sea gastado de tal manera que el impacto de los proyectos sea maximizado. Las prácticas utilizadas actualmente para medir y garantizar la eficacia del financiamiento climático no son suficientes y de igual manera que con el monitoreo y la transparencia, no se encuentran armonizadas ni centralizadas. Por ejemplo, los mecanismos de evaluación utilizados por la mayoría de los fondos verdes no tienen la capacidad de evaluar en tiempo real el estado del proyecto; no sistematizan evaluaciones ex ante y ex post; son inconsistentes, y no son comparables con otros proyectos. Esto no quiere decir que dichas practicas no existan, pero no se aplican de manera consistente en todos los fondos, lo cual dificulta una evaluación sobre lo que funciona y no funciona, mermando las posibilidades de replicar los casos exitosos.

En realidad, no importa cuántos nuevos fondos verdes sean creados si no se atienden las deficiencias actuales del financiamiento climático global. Dichos fondos deben adoptar mecanismos de monitoreo y reporte de resultados armonizados y transparentes para permitir una comprensión más sólida de lo que están logrando. Asimismo, deben establecer mayor coordinación y colaboración con otros fondos para complementar sus esfuerzos. Los donantes, junto con las entidades implementadoras, deben encontrar maneras de crear capacidades institucionales, involucrar e incentivar a las partes interesadas, incluyendo inversionistas de los sectores público y privado, conciliando prioridades ambientales con prioridades políticas y económicas.

Para finalizar, este diciembre se adoptará un nuevo acuerdo internacional en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático en París. Existe un amplio reconocimiento de que será necesario escalar aún más el financiamiento climático para limitar el aumento de las temperaturas globales y apoyar a los países vulnerables. No obstante, será fundamental potenciar la eficacia de los fondos verdes.

* Patricio Toussaint es investigador de @CIDAC.

[1] Climate Policy Initiative, 2014. The Global Landscape of Climate Finance, 2014

[2] Overseas Development Institute, 2014. Climate Finance, Is it Making a Difference?

Artículo de: <http://www.animalpolitico.com/blogueros-tanque-pensante/2015/10/15/para-que-mas-fondos-verdes/>

La fórmula química de cupido

Gilda Flores Rosales

Profesora Titular C en la Sección de Bioquímica y Farmacología Humana del Departamento de Ciencias Biológicas de la FES Cuautitlán, UNAM

gildar@servidor.unam.mx

La fórmula química de cupido

Resumen:

Desde 1990, el estudio del amor recayó en manos de científicos como biólogos, bioquímicos, neuroquímicos y neurobiólogos. Hoy se sabe que en el sentimiento amoroso intervienen una serie de factores químicos que promueven una conducta explosiva llamada enamoramiento. Para poder conocer la química del amor, presentaremos un conjunto de eventos, denominado “La fórmula química de cupido”, en cual tiene 4 etapas: tres de las cuales son comunes al amor y la amistad, y la última es exclusiva para el enamoramiento o amor erótico

Palabras clave: Amor, fórmula, neuroquímica, reproducción

Introducción

Cuando evolutivamente aparecieron los organismos sexuados, también se originó un problema: cómo los machos se iban a encontrar con las hembras para relacionarse sexualmente y perpetuar las especies. En los animales, los mecanismos de apareamiento y reproducción se han perfeccionado a tal grado, que han alcanzando una gran sutileza, ya que mediante una serie de señalizaciones químicas y sus respectivas estructuras receptoras logran acciones sumamente coordinadas y ordenadas en la propagación de las especies.

Los mecanismos de acercamiento y apareamiento en animales todavía no se conocen en su totalidad. Aún no se sabe con certeza si son los mismos para los humanos, pero es obvio que compartimos ciertos caminos bioquímicos comunes, sobre todo con los grandes primates.

Para los humanos el mecanismo de perpetuación de la especie recibe otro nombre: amor, un fenómeno que inicia con un estado especial llamado enamoramiento. Por lo general cuando buscamos una definición de este estado emocional en un diccionario encontramos: “sentimiento apasionado hacia una persona de otro sexo, sentimiento que inclina el ánimo hacia lo que le place”, pero esta definición no nos saca de dudas. Sin embargo, sabemos que históricamente este sentimiento fue estudiado y nombrado por los antiguos filósofos griegos; enaltecido por los poetas y trovadores, especialmente en el siglo XII; y conocido en Europa como amor cortesano; un tipo de amor que unía a las personas más allá de la necesidad de procrear, del cual surge posteriormente el mito del amor romántico.

El estudio sistemático del sentimiento amoroso estuvo primero en poder de los antropólogos, después pasó a sociólogos y psicólogos. Algunos casos especiales de alucinación fueron tratados por psiquiatras, hasta que finalmente el estudio del amor recayó en los científicos como biólogos, bioquímicos, neuroquímicos y neurobiólogos. Desde 1990 se separó el estudio del amor del de la sexualidad humana, —de la cual ya se conoce bastante—. En humanos es muy complicado el estudio del sentimiento amoroso, sin embargo se sabe que: hay varios tipos de amor (materno, filial, propio, religioso, enamoramiento, etc.); madura con la edad, es decir se va conformando un mapa mental amoroso con base en la edad y las experiencias; se manifiesta por medio de mensajeros químicos que se perciben en estructuras especializadas llamadas receptores, que generan respuestas químicas en cascada que son incontrolables y que promueven una conducta explosiva llamada enamoramiento. Actualmente se sabe también que en cierto momento el camino químico del amor es común con el de las relaciones amistosas. Como se ve, las investigaciones científicas obligan a darle al amor dimensiones bioquímicas y genéticas.

Para poder estudiar la química del amor, llamaremos a este conjunto de eventos “la fórmula química de cupido”, el cual tiene cuatro etapas, tres de las cuales son comunes al amor y la amistad, y la última es exclusiva para el enamoramiento o amor erótico.

1ra Etapa: Primera impresión

Nuestros sentidos son la puerta de entrada para todo lo que ocurre fuera de nosotros, en el amor no hay excepción: una vez dentro, comienza la batalla química y hormonal. Encontrar a la persona que nos atraiga es el primer paso, y es también una responsabilidad que suele atribuirse al sentido de la vista. No en vano se afirma que “el amor entra por los ojos”; sin embargo, como también se dice “el amor es ciego”, ya que entra por las fosas nasales. Esta afirmación se debe al descubrimiento de sustancias, que atraen o repelen a ciertos animales, llamadas feromonas, moléculas de bajo peso, que son lo suficientemente volátiles y resistentes como para viajar por el aire distancias cortas en humanos o largas como en los animales.

Anteriormente se creía que los seres humanos no producían feromonas, hoy está comprobado que efectivamente las poseemos y que son secretadas principalmente por las glándulas sudoríparas de la axila y, sobre todo, por la piel de la entrepierna. La composición formada produce el llamado aroma humano y cada uno tenemos una combinación personal. Constantemente, los receptores olfativos del órgano vomeronasal del ser humano reciben diferentes mezclas de feromonas sin que le llamen la atención, hasta que el aroma de la persona adecuada comienza a ser inquietante en un proceso que no se registra racionalmente. La mezcla específica se distingue de las demás porque la señal en el receptor olfativo genera una agitación y se tiene la necesidad de buscar con la vista el origen de la perturbación. Cuando se tiene al blanco en la mira y se produce el contacto visual, una descarga eléctrica pone al cerebro en un estado especial que despierta a un conjunto de células en el sistema límbico, que secretan a su vez una sustancia conocida como feniletilamina (FEA).

2da Etapa: Atracción (primera fase neuroquímica)

La feniletilamina se esparce por todo el cerebro y orquesta el caos llamado amor. Inicialmente, provoca un estado de semi-inconciencia, en el cual se suspenden todas las acciones cerebrales: la vista, que generalmente es periférica, se vuelve central, afocando como entre nubes al objeto causante del caos; se pierde el oído y, por ende, el habla; no hay sensación térmica en la piel ni equilibrio y se turba la coordinación de ideas y de movimiento. El cerebro juega trucos, al dejar de oír, sólo se distinguen sonidos internos, como las palpitaciones o los ruidos intestinales. Sin embargo, nuestro cerebro no puede quedarse así, todo el caos dura menos de un segundo (caeríamos por la falta de equilibrio), es momento de que el cerebro tome las riendas del cuerpo.

Para recuperar el control, el cerebro secreta dopamina o norepinefrina, ambos neurotransmisores, que estimulan al hipotálamo; éste último se comunica químicamente con la hipófisis, de ahí a la tiroides; luego al páncreas, las glándulas suprarrenales, y después, en el caso de las mujeres, con los ovarios; en el caso de los hombres, con los testículos. Al final de la comunicación química ocurre: cierre de vasos sanguíneos, venas y arterias periféricas; aumento de presión arterial; ligero aumento de temperatura; escalofríos; sudoración principalmente en cara y manos; aumento de frecuencia respiratoria, y por consiguiente, suspiros; al aumentar la frecuencia cardíaca se siente un vuelco, éste es el origen del “flechazo de cupido”. Después viene un aumento de glucosa en la sangre; dilatación de pupila; y contracción de estómago e intestino, lo que se interpreta como “mariposas en el estómago”; todo junto forma lo conocido como arrebato sentimental, el cuerpo se arquea y todo parece una fiesta, y sí lo es pero química.

3ra Etapa: Afecto o enamoramiento (segunda fase neuroquímica)

Una vez que el primer encuentro acaba, el cerebro debe controlar el caos en el que se vio envuelto; es decir, nivelar las sustancias que fueron secretadas; para ello se activan los calmantes naturales por excelencia: endorfinas y encefalinas. Ambas son una auténtica droga, de hecho son los opiáceos del cerebro, y se esparcen para tranquilizar los órganos alterados; producen tranquilidad, calma, gozo y alegría, la risa en el rostro es inconfundible.

El cerebro sabe que debe controlar las variaciones de temperatura y sobre todo de azúcar, por lo cual el páncreas secreta insulina, de esa manera se transporta la glucosa a los tejidos para metabolizarse, y así el organismo se tranquiliza. Sin embargo cuando bajan los niveles de glucosa hay una nueva señal: serotonina, traducida como la necesidad de algo dulce. En los hombres, la señal es casi imperceptible, y a la larga produce baja de peso; en cambio, para las mujeres, la necesidad de azúcar es imperiosa y puede provocar un aumento de peso.

Después de todos estos procesos químicos, se produce oxitocina, conocida como “el péptido del amor” o “sustancia del abrazo”, que genera la urgencia de la sensación táctil, del contacto directo con la persona amada. En el caso de la amistad, se cierra el ciclo y puede convertirse en una relación duradera; sin embargo, para el enamoramiento, se necesita cada vez más el intercambio químico; así se llega al beso, donde olor y sabor se juntan, provocando una memoria a muy largo plazo.

4ta Etapa: Pasión (fase neuroendocrina)

El proceso amoroso es como una bola de nieve que rueda por una pendiente: cada vez más grande y menos contenible; eventualmente, el ciclo se cerrará, para culminar con las relaciones sexuales; para ello los impulsos eróticos serán cada vez más intensos y con intervalos más cortos. Las glándulas suprarrenales aumentaran su producción de testosterona tanto en hombres como en mujeres. En el caso de los hombres, la cantidad de testosterona aumentará mucho, ya que se sumará a la aportada por los testículos, ocasionando la llamada “valentía territorial” que servirá contra posibles contrincantes y una veloz iniciativa para presionar a la pareja. Para las mujeres esa pequeña diferencia en el aumento de testosterona provoca una especie de ceguera en el juicio y toma de decisiones, motivo por el cual no se oyen consejos y lo único en mente es estar con la pareja, aumentar el contacto físico y tener relaciones sexuales, con esto se cierra el ciclo amoroso.

El péptido de la fidelidad

En algunos animales como los cisnes, gansos y lobos, existe una hormona llamada vasopresina o “péptido de la fidelidad”. Ésta provoca que, después del encuentro sexual, permanezcan juntos en cada ciclo de apareamiento. La muerte de la pareja, lleva a estos animales al suicidio o a una vida en solitario. Por otro lado, aunque los humanos secretamos esta hormona, no lo hacemos en cantidad suficiente y de manera constante, lo cual deja abierta la puerta para buscar otra u otras parejas. Las civilizaciones monogámicas, como la nuestra, lo son en base a relaciones intelectuales, no bioquímicas. La religión, la moral, las leyes y, sobre todo, la inteligencia ayudan a mantenernos con la misma pareja toda la vida, lo cual nos revela que la vida en pareja es un arduo ejercicio intelectual.

El organismo humano no ayuda ni a la fidelidad ni a cumplir el mito del amor romántico. El amor, concebido como un despliegue de un arsenal pirotécnico, no es eterno, y se agota con el tiempo, sigue la ley de que “todo lo que sube, baja”; y aquí es cuando comienza la crónica del desamor. El encanto se rompe y generalmente en uno sólo de los dos componentes de la pareja, aunque ambas partes seguirán teniendo la necesidad de las alteraciones bioquímicas para obtener su ración de droga cerebral. Entonces, es posible que una parte inicie una búsqueda de emociones con terceras personas ya que el amor que sentía ha muerto. La parte todavía enamorada, por lo general, presenta un síndrome de abstinencia de las sustancias químicas del amor, el cual provoca depresiones, angustias, lo cual conlleva a un estado de enfermedad, conocido como melancolía, y que en los siglos XVIII y XIX, llevó a innumerables personas a “morir de amor”.

La atracción bioquímica de la primera fase neuroquímica, puede durar, según se sabe hasta hoy, de dos a tres años. La combinación de la segunda fase neuroquímica y la fase neuroendocrina puede durar hasta cuatro años más. Una vez cumplidos estos ciclos químico-biológicos, que suman alrededor de siete años, la relación se vuelve fundamentalmente racional, sin quitar que pueda seguir existiendo la atracción química, pero con otra velocidad o impulsada con otra fuerza, la cual es conocida como costumbre. Lo anterior quiere decir que de la pasión involuntaria de amar se pasa a la voluntad de amar.

El cerebro, considerado bioquímicamente como el órgano sexual más importante, debe hacer acto de presencia, si es que uno lo desea, para preservar la relación que en un momento volvió locas a las neuronas, y convertirlo en un acto de intelecto y voluntad. Por último, si involucrar a la razón y a la voluntad no es suficiente, no queda otro camino que buscar quién reviva la alquimia corporal y comience nuevamente la compulsión de éxtasis y tormento.

Bibliografía recomendada:

Alberoni, A. Enamoramiento y amor. Barcelona: Ed. Gedisa, 2000.

Bantman, B. Breve historia del sexo. Madrid: Ed. Paidós, 1998.

Barthes, R. Fragmento de un discurso amoroso. México: Ed. Siglo XXI, 1990.

Fisher, H.. Anatomía del amor. Barcelona: Editorial Anagrama, 1994.

Lamaire, J. La pareja humana: su vida, su muerte. La estructura de la pareja humana. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

Liebowitz, M. The Chemistry of Love. Boston: Little Brown Pub, 1983.

Pinel, J. Biopsicología. Madrid: Ed. Pearson Education, 2000.

Veuille, M. La sociobiología. Bases biológicas del comportamiento social. México: Ed. Grijalbo, 1990.

Apéndice F

U.M.S.N.H.

Facultad de Psicología

Maestría en psicología

Fecha:

Yo _____ certifico que he sido informado con claridad y veracidad respecto al propósito del Taller de documentación, el cuál es *indagar sobre los procesos de escritura que siguen los estudiantes universitarios cuando realizan un reporte de lectura* y acepto participar de manera libre y voluntariamente en el proyecto.

El que suscribe, **Andrea Nayeli Pérez Bedolla** manifiesto mi compromiso de no utilizar con fines de difusión, publicación, protección legal por cualquier medio, licenciamiento, venta, cesión de derechos parcial o total o de proporcionar ventajas comerciales o lucrativas a terceros, con respecto a los materiales, datos analíticos o información de toda índole, relacionada con los intercambios de información derivados de la relación de investigación.

Firma del interesado

A de de 2015