



Enseñanza e Investigación en Psicología

ISSN: 0185-1594

rbulle@uv.mx

Consejo Nacional para la Enseñanza en
Investigación en Psicología A.C.
México

Pacheco Chávez, Virginia; Reséndiz Reséndiz, Nancy; Mares Cárdenas, Guadalupe
ANÁLISIS FUNCIONAL DE TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
EXPERIMENTAL

Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 15, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 75-87
Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.
Xalapa, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213133006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ANÁLISIS FUNCIONAL DE TEXTOS ESCRITOS POR ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL

Functional analysis of texts written by students of Experimental Psychology

**Virginia Pacheco Chávez, Nancy Reséndiz Reséndiz
y Guadalupe Mares Cárdenas**
Facultad de Estudios Superiores Iztacala¹

RESUMEN

Con base en el supuesto de que la escritura es consustancial del aprendizaje de las ciencias y de que en la literatura se evidencia la escasez de estudios dirigidos a evaluar cómo escriben textos científicos los universitarios mexicanos, se analizaron los reportes de investigación escritos por estudiantes de Psicología Experimental. Se revisaron veintiséis reportes de alumnos de primero y sexto semestres. Se construyeron categorías para evaluar la coherencia y cohesión en términos de la vinculación entre los párrafos y la pregunta de investigación de interés. La mayoría de los escritos de sexto semestre fueron más coherentes que los de primero. Cuatro escritos de sexto obtuvieron los puntajes más bajos. Se discute si las habilidades se establecen azarosamente como resultado de la exposición a las diferentes tareas de los cursos curriculares y de las demandas específicas de los profesores. Es necesario programar sistemáticamente la enseñanza de la escritura durante la formación de psicólogos.

Indicadores: Habilidades escritoras; Textos científicos; Estudiantes universitarios.

ABSTRACT

Based on the supposition that writing is consubstantial of learning of sciences and, considering that the shortage of studies directed to evaluate how Mexican university students write scientific texts, some research reports written by students of Experimental Psychology were analyzed. Twenty-six reports written

¹ División de Investigación y Posgrado, Av. de los Barrios 1, Col. Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México, tel. (55)56-23-12-11, dirección electrónica: vpacheco@servidor.unam.mx. Artículo recibido el 9 de octubre de 2008 y aceptado el 12 de enero de 2009.

by students of first and sixth semesters were checked. Categories were constructed to evaluate the coherence and cohesion, in terms of the links among paragraphs and the question of research of interest. Writings of sixth semester were more coherent than those of first. Four writings of sixth obtained the lowest score. This paper discusses if writing skills appear randomly, as result of different activities required by curricular courses and also of the specific demands of teachers. It is necessary to systematically plan writing skills during the psychologists' education.

Keywords: Writing skills; Scientific texts; University students.

Recientemente, Aguilera, Alcaraz, Cabrera y cols. (2006) revisaron un conjunto de trabajos con el propósito de delinear el impacto de las condiciones en que se imparten los cursos de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) y, sobre esa base, formular algunas sugerencias para un nuevo plan de estudios. En tales estudios se indagan las características académicas, socioeconómicas y personales de los alumnos regulares, irregulares y egresados; asimismo, se exploran las características académicas y afiliaciones epistémicas de los docentes de esa institución. Algunas de las conclusiones derivadas de dicha revisión sugieren la existencia de importantes deficiencias en la comprensión lectora y muestran que pocos estudiantes son capaces de realizar análisis críticos en sus tesis.

Lo reportado por los mencionados autores coincide con lo planteado por Mares, Hickman y Cabrera (2006), quienes documentaron que tres cuartas partes de los estudiantes que ingresaron a la carrera de Psicología en el año 2005 mostraban serias deficiencias en la competencia lectora, por lo que consideraron necesario diseñar e implementar estrategias para mejorar la aptitud para las ciencias, el dominio del inglés y el manejo de paquetería informática con el propósito de que los estudiantes compitieran con éxito en el mercado laboral.

Los trabajos de Aguilera y cols. (2006) y de Mares y cols. (2006) adquieren una importancia especial porque permiten detectar las principales limitaciones académicas y socioeconómicas con las que ingresaron, cursaron y egresaron los estudiantes de Psicología de la FES-Iztacala incluidos en sus respectivas muestras, y porque ofrecen además un panorama general de las características académicas de los docentes.

No obstante, llama la atención que sus sugerencias para mejorar el aprendizaje en los estudiantes no se relacionen explícitamente con las recomendaciones hechas para modificar las prácticas docentes. También sobresale que sus conclusiones y sugerencias no incorporen la enseñanza de la escritura, a la que colocan en un plano secundario o, en el mejor de los casos, colateral a la enseñanza y aprendizaje de otras habilidades. La metodología empleada en la mayoría de los trabajos revisados por Aguilera y cols. (2006) se fundamenta en entrevistas a estudiantes y profesores, pero no hace observaciones directas de las interacciones didácticas entre ellos ni emplea algún otro tipo de indicadores que permitan corroborar la veracidad de lo que afirman los entrevistados.

Se carece, así, de estudios expresamente dirigidos a la evaluación de la escritura y de las circunstancias en las que ésta se aprende como parte del aprendizaje de la práctica científica en la psicología. Al respecto, autores como Carlino (2005), Pacheco y Villa (2005), Cassany (2006) y Pacheco (2008) han insistido en que el uso adecuado del lenguaje escrito forma parte de la práctica misma de las disciplinas científicas, y que la enseñanza de las habilidades escritoras debe ser planificada y sistemática.

Es sobre estas bases que las presentes autoras estiman que actualmente no se dispone de herramientas ni de datos empíricos que sirvan de apoyo para planear y diseñar estrategias didácticas específicas dirigidas a que los estudiantes de Psicología de la mencionada institución aprendan las habilidades de escritura propias de la práctica científica de la psicología experimental. Por ello, se realizó el presente estudio a fin de ayudar a identificar los aspectos que se cubren o no en los textos escritos por los estudiantes en relación con las demandas escolares y disciplinarias de los profesores de tal área.

Lo anterior permitiría que se delimiten los aspectos que debe contener una estrategia didáctica orientada a promover el desarrollo de habilidades escritoras en los estudiantes, así como construir criterios de valoración específicos para textos científicos (reportes de investigación experimental), los cuales pueden ser la base de una herramienta que eventualmente puedan utilizar tanto profesores como estudiantes para evaluar algunos textos científicos.

CONTEXTO EDUCATIVO

En el plan de estudios vigente en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, algunas asignaturas de Psicología Experimental (específicamente Psicología Experimental Teórica de I a VI) tienen como uno de sus objetivos que los estudiantes aprendan a expresarse por escrito; sin embargo, debido a que en los cursos progresivamente se ha privilegiado la exposición del estudiante a los contenidos de las diversas orientaciones teóricas de los profesores por sobre el desarrollo de habilidades, y dada la deficiente enseñanza en los niveles de educación básica y media, los estudiantes no aprenden las habilidades necesarias para realizar adecuadamente las tareas de escritura que se demandan a lo largo de la carrera, ni tampoco aquellas otras a las que, posteriormente, se enfrentan como egresados.

Con la finalidad de generar evidencias que permitan avalar el planteamiento anterior y disponer así de elementos que conduzcan a la derivación de criterios aplicables al diseño de estrategias didácticas para la enseñanza de habilidades escritoras, en el presente estudio se caracterizaron los productos escritos elaborados por estudiantes de Psicología Experimental de primero y sexto semestres de la carrera.

Como se mencionó arriba, los docentes de la carrera de Psicología de la FES-I tienen diversas orientaciones teóricas, lo que generalmente conlleva que los cursos que imparten incluyan diferentes contenidos y objetivos de aprendizaje para los alumnos, y las asignaturas de Psicología Experimental Laboratorio (PEL) no son la excepción, de tal manera que en los primeros dos semestres la mayoría de los profesores revisan temas y metodologías vinculados al análisis experimental de la conducta. A partir del tercer semestre, algunos de los profesores mantienen inscrito su trabajo en dicho enfoque, aunque otros dedican sus cursos a impartir, desde una perspectiva etnográfica, temas relacionados con el desarrollo de prácticas sociales y culturales de los individuos. En el último de estos casos, generalmente se pide a los alumnos que elaboren notas de campo. Finalmente, otros profesores solicitan a los alumnos que lleven a cabo estudios de caso desde diferentes enfoques teóricos.

A pesar de la diversidad de orientaciones y de prácticas de enseñanza, dos productos que generalmente se solicita a los alumnos en las asignaturas de PEL son proyectos y reportes de investigación que en lo

formal deben ajustarse a los lineamientos de la American Psychological Association (APA). A continuación, se presenta el análisis y caracterización de los escritos realizados por tales estudiantes.

MÉTODO

Participantes

Inicialmente, se solicitó la participación voluntaria de cinco profesores y de sus alumnos en las asignaturas de Psicología Experimental Laboratorio I (PEL-I) y Psicología Experimental Laboratorio VI (PEL-VI). A los profesores se les solicitó que proporcionaran a la investigadora responsable una copia de los productos escritos por algunos de sus alumnos durante los semestres 2005-1 y 2005-2. Cabe señalar que se seleccionaron escritos de estos semestres con la finalidad de identificar si había diferencias entre los escritos de los alumnos que iniciaban la carrera y los de aquellos que habían sido expuestos a más tareas de escritura propias de la práctica psicológica durante la licenciatura.

Instrumentos

Se emplearon baremos diseñados específicamente para la presente investigación. De acuerdo con la literatura existente sobre la escritura, es recomendable evaluar la producción escrita de manera directa, y los baremos de bandas analíticas son la herramienta que más se utiliza para tal fin y consisten en escalas que se estructuran con base en diferentes criterios. Los baremos de bandas permiten hacer una descripción del texto o identificar errores por categorías, no calificar el texto analizado de acuerdo con un modelo ideal o estandarizado (Cassany, 2007).

Los aspectos comúnmente utilizados en los baremos son la coherencia, la cohesión, la adecuación, la corrección y la variación. Los criterios de estructuración de las bandas de análisis en un baremo pueden basarse exclusivamente en las normas de la lengua, o bien en aspectos tales como el dominio en el que se inscribe el escrito, sus objetivos u otros. Estos últimos generalmente se basan en contenidos y coherencia conceptual específicos, y en consecuencia son peculiares a la circunstancia específica del escrito.

En el presente estudio se analizaron la coherencia y la cohesión, las cuales se clasificaron en generales y específicas. De las primeras se derivaron tres casos. En el primero de ellos se ubicaron escritos cuyos

párrafos se vinculaban mediante frases conectivas apropiadas con el objetivo de investigación; a los escritos ubicados en este caso se les asignaron tres puntos. El segundo caso hace referencia a escritos que incluían párrafos que se vinculaban entre sí mediante conectivos pero sin relación con el objetivo; a tales escritos les fueron asignados dos puntos. En el último caso se ubicaron los escritos cuyos párrafos compartían una temática general, pero que no se relacionaban entre sí mediante frases conectivas ni con el objetivo de la investigación reportada; a estos escritos les fue asignado un punto.

Para la coherencia y la cohesión específicas (Tabla 1) se definieron las categorías siguientes: *a)* relación entre datos antecedentes, *b)* planteamiento de la pregunta de investigación y *c)* relación entre datos obtenidos y pregunta de investigación; de cada una de estas categorías se consideraron tres casos: relación explícita, relación implícita y relación ausente.

Tabla 1. Baremo utilizado para analizar los escritos en términos de coherencia y cohesión específicas.

Relación entre datos antecedentes	
Explícita	2 puntos
Implícita	1 punto
Ausente	0 puntos
Planteamiento de pregunta de investigación	
Explícita	2 puntos
Implícita	1 punto
Ausente	0 puntos
Relación entre datos obtenidos y pregunta de investigación	
Explícita	2 puntos
Implícita	1 puntos
Ausente	0 puntos

Respecto de la categoría “Relación entre datos antecedentes”, se identificaron párrafos en los que se describía literatura relacionada con el problema de investigación; los escritos que además de incluir estudios relacionados (por ejemplo, estudios en los que se evaluaba la misma variable) precisaban cómo se relacionaban, se ubicaron en el caso “relación explícita” y les fueron asignados dos puntos; a los que incluían estudios relacionados entre sí pero que no explicitaban tal relación mediante frases conectivas, se les ubicó en el caso “relación implícita” y

les fue asignado un punto; finalmente, a los escritos que no incluían estudios antecedentes se les ubicó en el caso “relación ausente” y no se les asignaron puntos.

En lo tocante a la categoría “Planteamiento de la pregunta de investigación”, se ubicaron en el caso “relación explícita” los escritos que contenían párrafos en los que se describía la relación entre la literatura revisada y el objetivo de la investigación, y se les asignaron dos puntos; en el caso “relación implícita”, a los escritos que sí describían datos de la literatura revisada pertinentes al objetivo de investigación pero que no incluían frases que explicitaban la relación de tales datos con la pregunta de investigación, les fue asignado un punto; en el caso “relación ausente”, se ubicaron los escritos restantes y no se les asignaron puntos.

En cuanto a la categoría “Relación entre datos obtenidos y pregunta de investigación”, se asignaron dos puntos a los escritos que contenían párrafos en los que se describía la relación entre el planteamiento de la pregunta de investigación, el objetivo y los resultados obtenidos; se asignó un punto a los escritos en los que se mencionaban los datos antecedentes, el objetivo o los resultados obtenidos, pero que no incluían párrafos que describieran la relación entre tales aspectos. Al resto de los escritos no se les asignaron puntos.

Procedimiento

Los escritos reunidos (un total de 26) fueron leídos por tres observadores independientes. Una vez analizados los escritos por cada observador, se compararon las categorizaciones realizadas; los casos en los que hubo desacuerdo se discutieron y clasificaron por consenso.

Los reportes de investigación reunidos se revisaron únicamente en la sección introductoria y la de discusión, lo que obedeció a que generalmente en la sección introductoria se formula y justifica la pregunta que interesa investigar, mientras que en la sección de la discusión se relacionan los datos obtenidos con la pregunta formulada en la introducción. Al respecto, Towsend, Hicks, Thompson y cols. (1993) han documentado que en los reportes de investigación las secciones antes mencionadas son fundamentales para comprender adecuadamente el texto.

Una vez elegidas las secciones de interés, fueron leídas por párrafos y categorizadas en términos de la articulación entre los mismos, de la pregunta de investigación y de la pertinencia del contenido de los

párrafos en función de la pregunta; específicamente, se consideraron para el análisis algunos aspectos de la coherencia y la cohesión del texto. Como se mencionó antes, para analizar los escritos se emplearon baremos diseñados específicamente para la presente investigación².

RESULTADOS

De los cinco profesores que aceptaron participar en la investigación, dos impartían PEL-I y los tres restantes PEL-VI. En la Tabla 2 se muestra el número de textos proporcionados por cada profesor.

Tabla 2. Reportes de investigación escritos que proporcionó cada uno de los profesores participantes en la investigación.

Asignatura	Profesor	Número de escritos	Semestre
PEL I	PMI	6	2005-1
	PRI	9	
PEL VI	PGVI	4	2005-2
	PLVI	4	
	PSVI	3	

Como se observa en la tabla, quince de los textos revisados fueron elaborados por alumnos de primer semestre de ese periodo y once por alumnos de sexto semestre durante el segundo semestre. Como se comentó antes, la selección de estudiantes de dichos semestres obedeció al interés en determinar las posibles diferencias entre los escritos de alumnos que comienzan la carrera y los de aquellos de semestres más avanzados que, en consecuencia, han hecho más tareas de escritura propias de la práctica psicológica.

En la Tabla 3 se presenta el porcentaje de escritos ubicados en cada caso de la coherencia general. En ella se puede observar que 36.36% (cuatro escritos) de los trabajos de los alumnos de sexto semestre y ninguno del primero fueron calificados con sólo un punto. Es necesario destacar que estos escritos de PEL-VI correspondían al profesor PGVI, quien demandaba que los estudiantes hicieran estudios de caso

² La coherencia y la cohesión son categorías que utilizan los especialistas de la lingüística para distinguir los textos de los que no lo son y cualificarlos; la primera hace referencia a los aspectos globales del texto y estructura lógica; algunos aspectos que incluye son los párrafos y apartados, la fuerza perlocutiva y la construcción del significado; la segunda trata de los aspectos locales; por ejemplo, mecanismos de repetición o marcadores discursivos, entre otros (Cassany, 1999, pp. 80-84).

sobre problemas diversos; debido a ello, los escritos elaborados por sus alumnos se aproximaban más a un expediente clínico que a un reporte de investigación, propiciando que fueran valorados con más deficiencias según las categorías formuladas para el análisis. Asimismo, en la tabla se puede ver que a casi la totalidad de los escritos de PEL-I y a ninguno de PEL-VI se les asignaron dos puntos, mientras que sólo a 6.66% de los escritos de alumnos de primer semestre y a 63.63% del quinto se les asignaron tres puntos.

Tabla 3. Clasificación de los escritos de primero y sexto semestres de acuerdo con el tipo de vinculación entre párrafos.

COHERENCIA Y COHESIÓN GENERALES	Escritos de PEL-I (N = 15)	Escritos de PEL-VI (N = 11)
Vinculación entre párrafos mediante frases conectivas y relacionados con el objetivo.	6.66%	63.63%
Vinculación entre párrafos mediante frases conectivas, pero no con el objetivo.	93.33%	0.00%
Vinculación sólo temática.	0.00%	36.36%

La Tabla 4 muestra el porcentaje de escritos que se ubicó en cada caso de las categorías de coherencia específica.

Tabla 4. Clasificación de los escritos de primero y sexto semestres de acuerdo con la coherencia específica al interior del escrito.

COHERENCIA Y COHESIÓN ESPECÍFICAS	Escritos de PEL-I (N = 15)	Escritos de PEL-VI (N = 11)
Relación entre datos antecedentes		
Explícita	13.33%	45.45%
Implícita	86.66%	18.18%
Ausente	0.00%	36.36%
Planteamiento de pregunta de investigación		
Explícita	13.33%	63.63%
Implícita	40.00%	0.00%
Ausente	46.66%	36.36%
Relación entre datos obtenidos y pregunta		
Explícita	20.00%	45.45%
Implícita	80.00%	18.18%
Ausente	0.00%	36.36%

DISCUSIÓN

El presente análisis de los reportes de investigación se realizó con la finalidad de caracterizar los escritos elaborados por estudiantes para acreditar las asignaturas PEL-I y PEL-VI, lo cual se considera relevante por lo siguiente:

a) Se han realizado muy pocos estudios que caractericen la escritura de estudiantes universitarios hispanoamericanos (Cassany, 2006), y específicamente no hay datos de estudiantes de Psicología mexicanos.

b) Se requiere desarrollar un conjunto de categorías que permitan valorar los productos escritos por los estudiantes en función de criterios relacionales y no sólo de criterios de corrección formal (por ejemplo, ortografía y formato). En el caso de los escritos revisados, se consideraron la coherencia y la cohesión en los reportes de investigación y en el contexto de un curso de licenciatura de Psicología Experimental.

c) Es asimismo necesario analizar los reportes elaborados por estudiantes para identificar algunas de las limitaciones que debiera subsanar una estrategia didáctica dirigida a que los estudiantes de Psicología aprendan las habilidades escritoras propias de la práctica científica de la psicología experimental.

De manera general, los principales resultados de este estudio permiten afirmar lo siguiente:

1) De acuerdo con el análisis, sólo 6.66% de los escritos de PEL-I y 63.63% de PEL-VI, elaborados por los estudiantes de los profesores PLVI y PSVI –en los que se reporta una investigación apegándose a los criterios de la APA–, mantienen coherencia temática y sus párrafos en general están cohesionados a partir del objetivo de investigación. En la mayoría de los escritos de PEL-I los párrafos se vinculan mediante conectores adecuados, pero no respecto del objetivo específico sino al tema general. Además, en cuanto a la coherencia y cohesión específicas, en 45.45% de los escritos de PEL-VI y 13.33% de PEL-I se relacionan explícitamente los párrafos que describen antecedentes y los datos presentados son pertinentes al problema de investigación. En un porcentaje similar, en los escritos se vinculan explícitamente los datos obtenidos de los antecedentes y la pregunta.

A partir de lo anterior, se puede decir que en general los escritos de PEL-VI son más coherentes que los escritos de PEL-I, lo que puede sugerir que las habilidades escritoras de las que disponen los alumnos que comienzan la carrera no les permiten cubrir los requerimientos

mínimos para escribir un reporte de investigación. Al respecto, Cassany (2006) y Sánchez-Puentes (1995) sostienen que lo que se enseña y se aprende en el nivel básico no es suficiente para enfrentar exitosamente cualquier tarea de escritura en la educación superior, pues cada género y disciplina requieren una instrucción específica.

2) En relación con el planteamiento explícito de la pregunta de investigación, ésta se hace en 63.63% de los escritos de PEL-VI y 13.33% de PEL-I; en 40% de los escritos de PEL-I se hace implícitamente y en 46.66% no se hace el planteamiento, o bien, no hay pregunta de investigación; en 46.66% de los escritos de PEL-VI el planteamiento también está ausente. Este dato revela que aunque los textos revisados son coherentes en lo general, son escasos los que contienen una sección que es fundamental en un reporte de investigación: aquella en la que se propone y fundamenta la pregunta de investigación. Lo anterior concuerda con lo reportado por Britton, Burgess, Martin, McLeod y Rosen (1975), quienes analizaron los tipos de escritos de estudiantes ingleses que tenían entre 11 y 18 años de edad, concluyendo que la escuela británica se concentra en la enseñanza de la escritura como medio de comunicación y descuida otras funciones, pues la mayoría de los textos revisados fueron de tipo transaccional, los cuales se emplean para comunicar, y fueron muy escasos los textos expresivos, en los que se soluciona un problema, se expresan ideas personales o se hacen críticas. Este dato también complementa lo documentado por Fulwiler (1987) de que en las escuelas secundarias de Estados Unidos los alumnos dedican 44% del tiempo a escribir; sin embargo, sólo 3% de los ejercicios de escritura demandan al estudiante redactar un segmento mayor que una oración. El autor concluye que los estudiantes escriben poco y que lo que escriben no favorece al desarrollo de sus habilidades, por lo que sugiere que la enseñanza de la escritura no debe reducirse a la educación básica.

3) El análisis realizado también permite afirmar que las habilidades escritoras requeridas se establecen eventualmente durante los seis semestres posteriores al ingreso a la carrera, aparentemente como resultado de la exposición a las distintas tareas implicadas en los diferentes cursos curriculares; no obstante, los criterios impuestos por cada profesor son determinantes para que los estudiantes desarrollen o no las habilidades escritoras esperadas. Evidencia de ello son los escritos elaborados por los alumnos del profesor PGVI, los cuales fueron valorados como los menos coherentes y cohesivos a pesar de haber sido hechos por alumnos de sexto semestre. Puede decirse que la valoración

asignada a esos escritos obedece parcialmente a que las categorías empleadas suponen que la coherencia y la cohesión dependen del género y el contexto de escritura; en este caso específico, se hicieron para clasificar reportes científicos, elaborados durante los cursos de Psicología Experimental, y los alumnos del profesor PGVI no escribieron reportes de una investigación empírica porque el docente no demandó a sus alumnos que lo hicieran. Una implicación de lo anterior es que los escritos elaborados por los estudiantes de este profesor no cubren los objetivos de la asignatura Psicología Experimental, lo cual puede sugerir una incongruencia entre los objetivos de la asignatura y las demandas impuestas por dicho profesor, lo que tiene un impacto desfavorable sobre el desarrollo de habilidades en los estudiantes de Psicología.

4) Asimismo, las categorías formuladas son útiles para clasificar los productos escritos elaborados por los estudiantes de Psicología Experimental en términos de coherencia y cohesión, y en esa medida pueden ser la base para construir una herramienta de apoyo para que los profesores evalúen los escritos de sus alumnos.

5) Es importante destacar que dado que sólo se pretendía caracterizar los productos escritos, se reunieron algunos de los reportes que comúnmente entregan los estudiantes para acreditar los cursos de PEL, los que regularmente son elaborados por pequeños grupos de estudiantes.

El hecho que de los reportes sean elaborados colectivamente constituye una característica limitante de los mismos, pues no es posible identificar a partir de tales productos las habilidades escritoras de cada uno de los estudiantes que los escribieron, ya que no se dispone de información precisa acerca de los fragmentos que escribió cada integrante del grupo y bajo qué condiciones lo hizo.

Lo arriba expresado y los supuestos de la presente perspectiva conceptual imponen la necesidad de identificar las habilidades desarrolladas individualmente. Por tal motivo, un elemento que se ha considerado en otros estudios (Pacheco, en prensa; Padilla, Solórzano y Pacheco, en revisión) ha sido solicitar a los estudiantes que escriban textos de manera individual. De hecho, se piensa que tal característica es indispensable para garantizar el desarrollo de las habilidades escritoras de los alumnos.

REFERENCIAS

- Aguilera, G., Alcaraz, R., Cabrera, R., Cabrera, N., Galicia, X., Hickman, H., Mares, G., Mejía, O., Quintanar, F. y Robles, S. (2006). *Comisión de Evaluación del Plan de Estudios Vigente* (Documento interno). México: FES-Iztacala.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities*. London: McMillan.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (2007). *Evaluación de textos escritos*. Curso impartido en el Instituto Tecnológico de Monterrey. Monterrey, N.L. (México): ITM.
- Fulwiler, T. (1987). *Teaching with writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Mares, G., Hickman, H. y Cabrera, R. (2006). *Características de los estudiantes que ingresan a la Carrera de Psicología Iztacala*. Reporte Técnico Parcial del proyecto PAPIME EN303704. México: FES Iztacala, UNAM.
- Pacheco, V. (2008). *Generación de conocimiento y habilidades escritoras: un análisis de la producción de textos en universitarios*. Tesis doctoral. México: UNAM.
- Pacheco, V. (en prensa). Evaluación de una propuesta didáctica para el aprendizaje de habilidades escritoras en estudiantes de Psicología. En C. Carpio (Ed.): *Análisis experimental del comportamiento humano. El caso de la lecto-escritura*. México: UNAM.
- Pacheco, V. y Villa, J.C. (2005). El comportamiento del escritor. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1201-1224.
- Padilla, M.A., Solórzano, W. y Pacheco, V. (en revisión). Efectos del análisis de textos sobre la elaboración y justificación de preguntas de investigación. *Education & Psychology*.
- Sánchez-Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Towsend, M., Hicks, L., Thompson, J., Wilton, K., Tuck, B. y Moore, D. (1993). Effects of introductions and conclusions in assessment of students' essays. *Journal of Educational Psychology*, 85(4) 670- 678.