



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Hernández Rojas, Gerardo

Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas

Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 136, 2012, pp. 42-62

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068004>

- 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

Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS*

Se analizan las teorías implícitas de escritura así como los procesos y estrategias de estudiantes de dos comunidades académicas universitarias cuando escriben textos con demandas retóricas y comunicativas definidas. Los resultados muestran diferencias en el tipo predominante de teoría implícita de la escritura entre los estudiantes de cada comunidad académica. Aunque se identifican diferencias entre ellos respecto de los procesos y estrategias de escritura y la naturaleza de los escritos elaborados, se manifiesta una evidente coherencia entre el tipo de teoría implícita predominante en cada grupo y las actividades estratégicas de escritura, lo que parece indicar que los estudiantes se aproximan a la tarea de escribir a partir del tipo de teoría implícita que poseen. Se concluye, a título de hipótesis, que la teoría implícita y el modo de aproximación a la escritura de los participantes de cada comunidad son diferentes como consecuencia de que los estudiantes participan en distintas prácticas de *literacidad* académica que rigen en sus comunidades respectivas.

Palabras clave

Escritura
Teorías implícitas
Literacidad académica
Estudiantes universitarios

The author analyzes the implicit writing theories and also the processes and strategies used by students of two different academic communities when they write texts with specific rhetorical and communicative requirements. The results show obvious differences in the prevailing type of implicit writing theory amongst the students of each academic community; it is possible to observe an obvious coherence between the prevailing implicit theory in each group and the strategic writing activities, which seems to indicate that the students use to approach the writing duty starting from the implicit theory type they have. The author concludes hypothetically that implicit theory and the way of approximation to writing amongst each community's members are different because the students use to take part in the different academic literacy practices valid in their respective community.

Keywords

Writing
Implicit theories
Academic literacy
University students

Recepción: 16 de abril de 2010 | Aceptación: 16 de enero de 2011

* Facultad de Psicología, UNAM. Doctor en Psicología por la UNAM, profesor titular de tiempo completo. Líneas de investigación: lectura y escritura académicas, constructivismo y educación, educación y TIC, epistemología de la psicología. Publicaciones recientes: (2008), "Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 3, pp. 737-772; (2011, en coautoría con V. Romero), "El *b-learning* en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso", en F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño técnico-pedagógico*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 95-120. CE: gehero@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la composición escrita que se han llevado a cabo en las últimas décadas han logrado establecer un campo de investigación sólido. A partir de las aportaciones de la perspectiva cognitiva de la década de los ochenta, y posteriormente de las posturas comunicativa y sociocultural de los noventa y lo que va del siglo, se cuenta con modelos y propuestas explicativas robustas y de gran potencial heurístico.

Desde la aproximación cognitiva, los aspectos más investigados de la composición escrita se corresponden con su dimensión más procedimental, al grado de conceptualizarla como una actividad cognitiva-compleja, autorregulada, de solución de problemas (Graham y Harris, 2000). Dentro de esta perspectiva teórica, los trabajos más influyentes en las últimas tres décadas fueron sin duda los del grupo de los estadounidenses Hayes y Flower (Flower, 1994; Hayes, 1996; Hayes y Flower, 1986) y los de los canadienses Bereiter y Scardamalia (Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). Los investigadores del primer grupo delimitaron en gran medida la problemática que desde esta perspectiva se siguió durante varios años, e hicieron importantes contribuciones para el abordaje del estudio sistemático de la identificación y caracterización de los procesos de planificación, textualización y revisión que intervienen en la composición escrita (y su interacción recursiva), principalmente con muestras de estudiantes adultos universitarios. Igualmente, estos autores introdujeron un lenguaje rico en posibilidades de investigación e hicieron importantes aportaciones metodológicas para el estudio del proceso y de las estrategias involucradas, fincadas en los estudios de reportes de “pensamiento en voz alta”. Del segundo grupo, son de destacarse los trabajos que condujeron a la identificación de los modelos de los escritores novatos (el modelo de “decir el conocimiento”) y de los expertos

(el modelo de “transformar el conocimiento”), los cuales también generaron una importante cauda heurística e inspiraron múltiples propuestas educativas.

Por otro lado, desde una óptica sociocultural, se han desarrollado líneas de investigación dirigidas a indagar los aspectos sociofuncionales de la escritura y sus relaciones con el contexto social y las comunidades de discurso en las que participan los escritores (Boscolo, 2003; Camps, 2003; Gee, 1997; Hernández, 2005; Hull, 1996). Más recientemente, desde esta perspectiva se han generado amplias expectativas sobre posibles implicaciones educativas para la enseñanza de la composición escrita (Graham, 2005).

No obstante el gran caudal de trabajos de investigación generado por estas dos posturas teóricas, aún existen ciertas carencias y lados opacos que son evidentes en el campo. Uno de los aspectos menos explorados es el estudio del modo en que las personas desarrollan una conceptualización (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales) de la escritura y el posible papel mediador que ésta tiene en las actividades de escritura de las personas. Algunos autores provenientes de distintas líneas de investigación se han aproximado a estudiar diferentes aspectos asociados al estudio de esta problemática ya sea en la infancia (Scheuer *et al.*, 2006), la adolescencia (Castelló, 2000) o la adultez (White y Bruning, 2005). Por lo que toca a la investigación en México, ésta ha sido escasa, y particularmente sobre el tópico de la conceptualización, prácticamente inexistente.

A pesar de que los trabajos de los grupos de investigación antes citados sobre la conceptualización de la composición escrita han hecho algunas contribuciones valiosas, hace falta desarrollar más trabajos para tener una visión más acabada en relación con al menos dos cuestiones: 1) el estudio de la posible estructuración de las creencias o conceptualizaciones como sistemas constelados —algo que aquí denominaremos “teorías implícitas”

(Rodrigo *et al.*, 1993; Rodrigo, 2000)— y no como meros fragmentos cognitivos; 2) un trabajo adicional que explícitamente se dirija a estudiar las relaciones entre las conceptualizaciones o teorías implícitas de la escritura y los procesos y estrategias de la composición escrita, dado el importante papel que esta relación puede jugar en la conducción del proceso de escritura, así como en el diseño y refinamiento de modelos pedagógicos orientados a lograr una mayor efectividad en los educandos. En este sentido, el presente trabajo de investigación se propone hacer una contribución a estas demandas.

Las teorías implícitas son configuraciones de creencias relativas que posee una persona sobre un cierto dominio de la realidad y que asumen las siguientes características: a) son producto de experiencias personales, pero también son consecuencia de un conocimiento culturalmente compartido al participar en ciertas comunidades de práctica (por extensión: comunidades académico-culturales); b) son de naturaleza implícita, en el sentido de no ser completamente conscientes; c) mantienen una cierta “consistencia” interna; d) influyen en las acciones de los sujetos; y e) son resistentes al cambio (Pozo *et al.*, 2007; Rodrigo, 2000).

Esta noción de teoría implícita tiene un significado parecido al concepto de “modelo cultural” propuesto tanto por Cole (1999) como por Gee (1997 y 2005), aunque estos autores de procedencia sociocultural neovigotskiana enfatizan más el componente culturalmente compartido y menos el personal-experiencial. Particularmente Cole (1999) sostiene, siguiendo a autores de la cognición social como R. D’Andrade, que los modelos culturales son compartidos/apropiados por los sujetos como consecuencia de su participación intersubjetiva en actividades sociales. Estos modelos culturales tienen un papel muy relevante para interpretar las experiencias y guiar las acciones (actúan como genuinos recursos mediacionales, en el sentido vigotskiano) en diversos dominios.

EL ESTUDIO

En el presente trabajo se abordó el estudio de las teorías implícitas de la composición escrita para identificar sus características y sus posibles relaciones con la actividad estratégica, en estudiantes provenientes de dos carreras universitarias. Se decidió incluir a estudiantes de dos comunidades académico-discursivas diferentes (Química y Literatura y letras hispánicas) para indagar las representaciones que tienen sobre la escritura y el modo en que se conducen cuando escriben, asumiendo de entrada que cuentan con distintas experiencias de *literacidad* académica (Carlino, 2007; Cassany y Morales, 2009).

Por *literacidad* académica debe entenderse el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar; dichas prácticas se expresan a través de géneros y tipos de textos académico-científicos específicos y modos discursivos particulares. Puede decirse, por tanto, que cada carrera universitaria exige a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una *literacidad* o alfabetización académica particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional (Carlino, 2005, 2008; Roux, 2008).

De forma similar, algunos autores de la perspectiva sociocultural señalan que la educación en las distintas disciplinas puede entenderse como la participación dentro de comunidades científico-académicas que tienen su propia historia, identidad colectiva, formas de producción de conocimiento, modos particulares de uso de discurso (uso de géneros específicos) y manifiestan tipos característicos de prácticas de enculturación y de aprendizaje, entre otras cosas (Lave y Wenger, 1991; Mercer, 2001; Wenger, 2001). Luego entonces, también puede argumentarse que los estudiantes de Química y los de Letras de hecho

pertenecen a dos comunidades disciplinares diferentes en las que sus prácticas de *literacidad* académica, aun cuando producen y comparten el conocimiento disciplinar propio, son *cualitativamente diferentes*, lo que se presume puede influir en la gestación de teorías implícitas predominantes de escritura particulares y en el modo en que se aproximan a ella en tanto que actividad procesual y estratégica.

Con base en lo anterior, el problema de investigación que preside este trabajo estaría expresado en las siguientes preguntas: ¿qué tipo de teorías implícitas de escritura poseen estudiantes pertenecientes a dos comunidades académico-disciplinares distintas?, y ¿qué tipo de influencia ejercen estas teorías implícitas de escritura en sus procesos y estrategias compositivas cuando se enfrentan a una tarea-problema que exige una demanda retórico-comunicativa inédita?

De entrada se conjetura que las teorías implícitas de escritura en los dos grupos estudiados deben ir más allá de las que son capaces de manifestar los estudiantes de ciclos anteriores (p. ej. secundaria, Hernández, 2006), para quienes el modo de conceptualización se centra exclusivamente en el “problema del contenido” sobre lo que se tiene que escribir. Es decir, los alumnos de secundaria entienden la actividad compositiva como una actividad que consiste básicamente en expresar por escrito lo que saben (el modelo de “escribir lo que se sabe”), sin ser capaces de detenerse a reflexionar sobre los aspectos retóricos (el lector posible, el propósito, la organización y aspectos de la textualización, el género, etc.) necesarios para lograr fines comunicativos específicos (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por el contrario, se esperaría que los estudiantes de las dos carreras consideradas se aproximarán al llamado modelo de “transformar el conocimiento”, que ciertamente busca adecuar lo que se sabe en virtud del contexto comunicativo en donde se participa

(Scardamalia y Bereiter, 1992). Sin embargo, esta descripción parece ser demasiado gruesa, de modo que se hace necesario indagar si existen posibles conceptualizaciones intermedias o alternativas a las que estos autores describen. El presente trabajo también pretende hacer una aportación en esta dirección, dado que además de buscar dar respuesta a las preguntas de investigación ya expuestas, abordará esta problemática, la cual tiene evidentes implicaciones educativas para derivar propuestas didácticas más sólidas y eficaces dirigidas a la mejora de la competencia comunicativa en cuestión.

Participantes

La muestra total de este trabajo fue conformada por 12 estudiantes pertenecientes a una universidad pública (UNAM), provenientes de dos comunidades académicas: estudiantes de la carrera de Química (quinto semestre; edad promedio: 21 años y un mes) y estudiantes de la carrera de Literatura y letras hispanicas (quinto semestre; edad promedio: 21 años y siete meses). Todos los sujetos del estudio aceptaron participar voluntariamente en el trabajo de investigación y se consideró igual número de hombres y mujeres.

Estrategias metodológicas utilizadas

Se utilizaron dos estrategias básicas: entrevistas semi-estructuradas y reportes verbales de pensamiento en voz alta.

A través de las entrevistas semi-estructuradas se indagaron las características y diferencias posibles de las teorías implícitas de la composición escrita. La entrevista constó de una serie de preguntas básicas sobre la conceptualización de la composición, sus funciones y utilidad de la misma, el papel del escritor y del lector en la composición y en la construcción de significados, entre otros aspectos centrales (Tabla 1). Las entrevistas fueron aplicadas a cada uno de los participantes de forma individual.

Tabla 1. Preguntas básicas de la entrevista

Entrevista
—¿Qué es escribir textos? ¿En qué consiste la composición o redacción de un texto?
—¿Qué papel juega el autor/el lector/el texto en la composición de un texto?
—¿Podemos hablar de diferentes modos de composición de un texto? ¿Por qué? ¿En qué se distinguen?
—¿Cuando un autor escribe un texto, él decide lo que pueden comprender los distintos lectores? ¿Por qué?
—¿Para qué sirve redactar textos? ¿Qué utilidad tiene?
—¿Qué cosas/factores pueden hacer fácil o difícil la composición?

Los reportes de pensamiento en voz alta (RPVA) consisten en hacer un reporte oral de aquello que se está pensando o decidiendo al momento de realizar una actividad cognitiva compleja (en este caso una composición escrita). Se sabe que un aspecto clave para que esta estrategia metodológica funcione como un recurso heurístico apropiado, consiste en que las instrucciones sean muy precisas y que sean bien comprendidas por los participantes (Tabla 2) (Green y Gillholy, 1996). Por medio de los RPVA se buscó identificar las estrategias de escritura utilizadas por los participantes cuando se enfrentaban a una tarea de escritura auténtica que implicaba la modificación de género, registro e intención comunicativa.

Tabla 2. Instrucciones de los reportes de pensamiento en voz alta

En este trabajo de investigación estoy interesado en lo que tú piensas y razones cuando redactas o compones textos. Con el fin de lograr esto, te voy a pedir que mientras escribes “PIENSES EN VOZ ALTA” y me digas CÓMO ESTÁS REALIZANDO tu actividad de redacción escrita.
Lo que debes entender por “PENSAR EN VOZ ALTA”, se refiere a que digas TODO LO QUE PIENSAS, SIENTES, HACES Y DECIDES MIENTRAS REDACTAS desde el momento en que INICIAS la actividad hasta que la TERMINAS.
Por esta razón quisiera solicitarte que TRATES DE HABLAR CONSTANTEMENTE DE TODO LO QUE PIENSAS. No quiero que planees lo que vayas a decir, ni que te preocupes si estará o no bien, expresa lo que pienses como si estuvieras solo(a) hablándote a ti mismo(a). Sólo si te quedas en silencio durante un período largo de tiempo, tendré que interrumpirte pidiéndote que hables sobre lo que en ese momento estás pensando.

Dicha tarea de escritura fue elaborada después de que los participantes se documentaron previamente sobre una temática muy poco conocida para ellos (la lectura previa de un texto científico expositivo¹ de 975 palabras (tres cuartillas aproximadamente, sobre el tema de “rinitis”). La lectura previa de la temática permitió controlar la variabilidad de los textos escritos y homogeneizar los conocimientos previos sobre lo que ellos escribieron; también permitió explorar el grado

1 El texto tenía, además, las siguientes características relevantes: es un texto de divulgación científica, cuya estructura es “expositiva de clasificación” (Slater y Graves, 1990), compuesto de tres elementos: a) una introducción donde se presenta la oración tópico; b) un desarrollo que implica la mayor parte del texto, en el que se expone la relación retórica predominante de clasificación con dos subniveles jerárquicos derivados de la oración tópico y una gran cantidad de información de detalle subordinada a los dos subniveles; y c) un final con información accesoria a la superestructura, que proporciona un cierre para el lector. Tenía un título principal, 14 párrafos, 63 unidades-idea, 90 líneas, 10 puntos de lecturabilidad, según índice de Flesch (véase Renkema, 1999; para mayores detalles puede verse Hernández, 2006).

en que eran capaces de responder a la “nueva situación retórica” planteada por medio de la consigna presentada antes de elaborar la composición.² Cabe aclarar que la tarea de composición podía ser realizada por los participantes auxiliándose del texto mencionado si así lo requerían.

También se analizaron los textos arrojados en la actividad de composición, para lo cual se diseñó *ex profeso* una rúbrica o matriz de verificación que consideraba tres niveles de desempeño, en relación con los siguientes indicadores a valorar: grado de consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto elaborado; adecuación del tipo de discurso a la demanda retórico-comunicativa solicitada; valor informativo del texto; grado de exposición del propósito; grado de transformación de la organización estructural del nuevo texto a partir de la información original provista; y progresión temática de las ideas en la composición escrita elaborada (Anexo 1).

Cada uno de los participantes fue examinado de forma individual en dos sesiones de trabajo (aproximadamente tres horas en total). Las entrevistas y los reportes verbales de pensamiento en voz alta se audio-grabaron y transcribieron en su totalidad, y fueron objeto de un análisis exhaustivo de tipo cualitativo mediante sistemas de categorías por vía inductiva a partir de los datos arrojados en cada reporte.

RESULTADOS

Conceptualización de la composición escrita

A partir de las entrevistas realizadas se pudieron encontrar algunos resultados relevantes para las conceptualizaciones de ambos grupos. Vale la pena señalar de inicio que entre

los estudiantes de Química y Letras existen ciertas diferencias en su modo de conceptualizar la composición de textos.

En primer lugar, porque en algunos de los estudiantes de Química aún fue posible encontrar vestigios del modo de “escribir lo que se sabe”, que es una tendencia característica de los estudiantes de secundaria y que ciertamente aún está presente, aunque con menos protagonismo, en el ciclo de bachillerato (Hernández, 2006). Y en segundo lugar, porque en su mayoría los estudiantes de Química, aunque parecían entender que cuando se escribe se deben considerar las variables comunicativas-retóricas (véase más abajo), esto no fue tan claro ni tan exhaustivo como ocurrió con los estudiantes de Letras. En las conceptualizaciones de estos últimos estudiantes estuvieron presentes casi todos los aspectos retórico-comunicativos que se han definido como relevantes por distintos autores expertos en el tema (el destinatario: ¿para quién se escribe?; la intencionalidad: ¿por qué y para qué se escribe?; el contenido: ¿sobre qué se escribe?; el uso del género: ¿por medio de qué se escribe?; la organización y la normativa: ¿cómo se escribe?) (Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1986). Aquí quisiera poner algunos ejemplos tomados de las entrevistas para ilustrar los anteriores argumentos; los primeros dos son de Ernesto³ y de Maru (ambos estudiantes de Química) en los que se denota ante todo la preponderancia del contenido (en el primero de ellos “intentar decir algo o de escribir algo con base en una lectura anterior”), pero donde ya se hace mención (especialmente en el segundo) de algunos otros aspectos relativos al lector posible, a la adecuación de la escritura a éste y a la posible consideración del propósito que se quiere

2 Las instrucciones de la tarea de escritura fueron las siguientes: “A partir del texto que acabas de leer quisiera solicitarte que elabores otro texto pero ahora dirigido a padres de familia de bajos recursos, advirtiéndoles sobre cómo identificar estos problemas de salud en sus hijos y las precauciones que se deben tener. Puedes hacer anotaciones si así lo requieres en las hojas que tienes a tu alcance; sólo te pido que dispongas de una cuartilla para poder hacerlo. Hazlo lo mejor que puedas e indícame cuando termines”.

3 Los nombres de los participantes fueron cambiados por razones de confidencialidad.

comunicar (se ponen en cursivas las respuestas de los entrevistados y se subrayan algunos aspectos de interés para el análisis).

Ernesto (21 años, tres meses; Química): ¿Qué es escribir textos?, ¿cómo definirías componer o redactar textos? *Bueno, como te decía inicialmente, es la consecuencia de la lectura y para mi definir la escritura sería... como la técnica, el proceso que demuestra la intención o la comprensión de la lectura leída previamente y de ahí podemos tener millones de clasificaciones, pero para mí la idea principal es como una consecuencia de la lectura de haber comprendido y plantearlo de acuerdo a tu modo de ser.*

Maru (20 años 10 meses; Química): ¿Qué es para ti escribir textos?, ¿en qué consistiría esta habilidad o actividad de componer o redactar un texto? *Como la necesidad de plasmar ideas en papel y que la gente pueda al leerlas entenderlas y opinar acerca de qué es lo que tú estás escribiendo, creo yo que la forma en que lo escribas va a influir en cómo la gente va recibiendo las ideas que tú querías dar, si tú no las expresas adecuadamente puede que la gente no las entienda como tú querías, entonces, cuando tu empiezas a redactar debes de buscar muy adecuadamente todas las ideas, las frases relacionarlas para que puedas tú plasmar lo que realmente querías que ellos entendieran.*

Los siguientes extractos son de dos estudiantes de Letras (Dinorah y Carlos) en los que puede observarse una forma diferente de conceptualizar la escritura, dado que se aborda con mayor grado de conocimiento y reflexión sobre el asunto y se incluyen con mayor claridad los aspectos de organización, el propósito o intencionalidad, los aspectos

temáticos y la necesidad de que el escrito sea comprensible para el otro —el destinatario/lector—:

Dinorah (22 años, un mes; Letras): ¿Qué es escribir textos?, ¿en qué consiste? *Es organizar un discurso escrito de tal manera que pueda ser comprensible para ciertas personas a las que se dirige y además debe tener un objetivo determinado, con un tema ya predispuesto a trabajar.*

Carlos (23 años, ocho meses; Letras): ¿Para ti qué es escribir textos?, ¿en qué consiste la composición o redacción de un texto? *Técnicamente hablando, para escribir un texto primero hay que saber qué es lo que se quiere escribir, si es algo específico o literario; si es literario en qué género puede estar: cuento, novela, poesía. Teniendo esas nociones se puede comenzar a escribir un texto, la redacción es básica, saber relacionar una oración con otra. Darle un cuerpo, porque no podemos empezar con una conclusión o incluso puede tener una organización interna entonces siempre hay que tener una organización básica; luego un tema que debe ser claro para no divagar entre esto y lo otro... siempre organizar y esquematizarlo para hacerlo lógico y entendible a los demás...*

Para profundizar un poco más en relación con la consideración de los distintos factores comunicativo-retóricos que los participantes de cada grupo mencionaron en su conceptualización de la composición escrita, a continuación se presenta una tabla de porcentajes (Tabla 3). Las conceptualizaciones muestran diferencias cuantitativas a favor de los estudiantes de Letras en la consideración y en la presencia de las variables involucradas en la composición escrita.

Tabla 3. Mención de los aspectos comunicativos en las conceptualizaciones de los estudiantes de las dos carreras estudiadas

Aspectos comunicativos	Química %	Letras %
Intención comunicativa	33	84
Consideración del lector posible	50	66
Aspectos de redacción (organización y coherencia)	66	84
Alusión al género	16	33
Uso de fuentes documentales	16	66
Valor funcional de la ortografía y la puntuación en la redacción	0	33

Pero los datos anteriores son más reveladores porque cuando se les cuestionó a los participantes de ambos grupos lo relativo al papel de los factores que hacen difícil (o fácil) la redacción de textos, si bien se encontraron coincidencias al aceptar la importancia del conocimiento temático para escribir (ambos estuvieron de acuerdo en un 100 por ciento) y el rol que juega el “saber cómo organizar la información” (los dos grupos admitieron en un 83 por ciento tal factor), las diferencias se hicieron aparentes en torno a la importancia de la reflexión metacognitiva para escribir (las diferencias fueron a favor de los estudiantes de Letras con un 66 por ciento vs. 33 por ciento los de Química). Esta dimensión reflexiva, como podría suponerse, es fundamental para saber qué hacer con las variables de destinatario (a quién escribir), propósito (para qué hacerlo) y organización retórica (cómo escribirlo) en tanto que permite enfrentarse de lleno al problema de una escritura verdaderamente intencionada y adaptativa proveyendo un espacio cognitivo idóneo para detenerse y reflexionar sobre lo que se puede hacer desde antes de escribir (en la planificación) y durante la escritura misma (en la revisión constante).

Por tanto, aun cuando se encontraron ciertas similitudes en los dos grupos sobre lo que hay que considerar para escribir (los

factores que definen la conceptualización y que influyen en el proceso mismo), tal y como hemos visto en la Tabla 1 y comentarios anteriores, existen evidentes divergencias en torno a lo que hay que hacer (reflexionar intencionadamente con detalle) una vez que ya se han considerado los factores necesarios.

Las funciones de la composición escrita

Básicamente, hay tres funciones que fueron mencionadas en las conceptualizaciones de los sujetos de ambos grupos (Tabla 4). Puede decirse que, en relación a la primera de ellas, lo que podríamos mencionar como la “función básica” está presente en todos los estudiantes de los dos grupos (incluso una función que aparece desde los ciclos básicos de escolaridad). Esta función básica señala la idea de que escribir sirve para comunicar algo a alguien y es aquella que está detrás de la idea de “decir lo que se sabe”.

Tabla 4. Funciones de la composición escrita según los estudiantes de las dos carreras estudiadas

Funciones de la composición	Química %	Letras %
Comunicativa personal	100	100
Epistémica	33	33
De relevancia social	33	84

Una segunda función es aquella que tiene que ver con el reconocimiento de los sujetos sobre el posible papel mediador que tiene la escritura para los procesos de aprendizaje o de conocimiento y que algunos autores han denominado la “función epistémica” de la escritura —profundizar en el conocimiento que se posee o aprender más, por el hecho mismo de escribir (cfr. Miras, 2000)—. Respecto de esta segunda función no se encontraron diferencias entre ambos grupos, dado que menos de la mitad admitieron, sorprendentemente,

que la escritura puede tener una cierta función epistémica. En donde sí hubo diferencias fue en la tercera función, que se refiere a la relevancia cultural-social que tiene la escritura al adquirir una pluralidad de funciones; de acuerdo con esto, escribir no tiene un sentido sólo personal sino que se desborda en lo social y tiene relevancia incluso para los mismos procesos sociales/culturales. En este caso los estudiantes de Letras superaron a los de Química por entender que los procesos de escritura afectan más allá de las actividades estrictamente intersubjetivas (yo-escribo/tú-lees) impactando a procesos socioculturales más amplios. Veamos algunos ejemplos de los dos grupos.

Alma (21 años, tres meses; Química): ¿Para qué sirve redactar textos?, ¿qué utilidad tiene? Primero para entenderlo uno mismo, porque si va a escribir algo debe entenderlo igual para redactar un texto, luego lo hace para que entiendan los lectores, para que lo comprendan. ¿Qué utilidad tiene? Básicamente lo mismo, que a los lectores les interese esa parte o ese texto o el texto que escribe el autor.

José Alfredo (22 años; Letras): ¿Para qué sirve redactar textos?, ¿qué utilidad tiene? A mí en lo personal ¿para qué me sirve escribir o redactar?, para lo más elemental: nunca falta quién haga las notitas y las ponga en el “refri” de lo que necesita; yo lo hago más para pasar materias, pero en un futuro va a ser una necesidad cuando ya sea académico. A nivel cultural es que realmente ¿quién no lee?, la escritura y la lectura son partes necesarias de la comunicación humana; si no existiera, ¿qué haríamos?, gran parte de nuestro mundo se mueve alrededor de ello.

Procesos y estrategias de la composición escrita

El siguiente análisis se realizó a partir de los reportes de pensamiento en voz alta (RPVA). Estos reportes verbales audiograbados fueron convertidos para su transcripción en emisiones simples con sentido. El conjunto de estas emisiones verbales⁴ constituyeron los protocolos que fueron analizados exhaustivamente. Las observaciones y las notas informales que se hicieron al momento de la aplicación de los reportes, también fueron muy útiles para la interpretación. Como consecuencia de estas actividades, se construyó un sistema de categorías y subcategorías para la interpretación de las actividades autorreguladoras del proceso de producción de textos (planificación, textualización y revisión) realizadas por los participantes (Anexo 2).

Planificación

En relación con el proceso de planificación del texto se observaron algunas diferencias de interés que se resumen en la Tabla 5 (esta tabla y las siguientes exponen los promedios de las verbalizaciones dadas para cada categoría en todo un RPVA). Lejos de lo que se esperaba, las actividades de planificación reportadas por los participantes fueron escasas debido a que las instrucciones dadas por el examinador sobre-especificaban lo que habría de hacerse al escribir (daban detalles sobre quiénes serían los destinatarios, qué características tenían, qué propósito se buscaba, etc.). Es decir, las instrucciones condujeron a que los sujetos no realizaran un esfuerzo adicional de planificación, tal y como ocurre cuando se enfrentan a una tarea de escritura seleccionada o definida por ellos mismos (en estos casos la labor de planificación suele ser más ardua y extendida). Aun así, como

⁴ Una emisión con sentido es un enunciado que en sí mismo se considera autosuficiente para ser interpretado en toda su intención comunicativa. Las emisiones con sentido se transcribieron en forma literal, sin añadidos ni interpretaciones, y se enlistaron asignándoles un número; en este sentido, constituyen la unidad de análisis de los reportes verbales. Para convertir los reportes audiograbados en emisiones con sentido de los protocolos escritos, se les proporcionó arduo entrenamiento a dos transcriptoras que fueron supervisadas por el autor (quien también realizó varias transcripciones en los estudios piloto previos y en esta investigación).

puede constatar en la Tabla 5, se encontraron marcadas diferencias en la planificación a favor de los estudiantes de Letras, en el porcentaje de emisiones referidas a: la mención de la adecuación de su discurso; la consideración del propósito; y el reparo en los aspectos organizativos (en estos dos últimos aspectos las diferencias fueron más acentuadas). En relación con la consideración del destinatario en la planificación, las diferencias apenas fueron aparentes a favor de los de Química.

Tabla 5. Verbalizaciones promedio de distintos aspectos de la planificación expresados en los RPVA

Aspectos de la planificación	Química	Letras
Destinatario	1.33	1.00
Adecuación del discurso	0.83	1.33
Propósito	0.33	2.16
Organización del texto	0.50	3.50

Sin duda, con estos datos se demuestran dos cosas: una mejor comprensión de la con-signa por parte de los estudiantes de Letras y una toma de conciencia más clara en su proceso de planificación de hacia dónde dirigir los cambios en la nueva producción escrita a realizar. No debe olvidarse que la tarea de escritura solicitada a los participantes (nota 2), les planteó un problema sólo en la dimensión retórica (para quién, para qué y cómo escribir) mientras que la dimensión temática (el problema de qué escribir) ya estaba resuelta porque, como ya ha sido mencionado, previamente a su realización los participantes ya se “habían documentado” en la temática sobre la que escribirían. En este sentido los planes de escritura apropiados para la tarea sólo tenían que contemplar estas tres variables tomadas en su conjunto, y en ellas los sujetos de Letras fueron superiores.

Textualización

En relación con el proceso de textualización, también se encontraron algunos datos de

interés que vale la pena poner de relieve (Tabla 6). En principio es necesario aclarar que mientras los participantes se dedicaron a escribir el texto solicitado, hicieron uso de dos tipos de textualización: una de corte más reproductivo que prácticamente retomaba lo que el texto-fuente decía, y que de hecho era acompañado por una constante consulta del texto original y a veces manifestado por los propios sujetos como “copiar partes del texto”; y otra de tipo más constructivo que denotaba los intentos de transformar la información provista por el texto para atender a las instrucciones (los cuales se expresaron de diversas formas en varias subcategorías).

En relación con la escritura reproductiva, las diferencias a favor de los de Química fueron de casi el triple en comparación con los de Letras, lo que quiere decir que, tal como lo manifestaron en sus reportes verbales, su composición se apegaba demasiado al texto original en contenido, y como veremos más adelante, en estructura. Dicho de otro modo, los estudiantes de Química tendieron a hacer de su nueva composición un “resumen de lo ya documentado” y no siguieron a detalle la instrucción propuesta (nota 2).

En cambio, tomada en su conjunto la escritura constructiva de los estudiantes de Letras fue superior a la de los estudiantes de Química, especialmente en los rubros en que se hacía mención a aspectos de organización (que implicaba la reorganización de las oraciones y de la estructura) y de consideración del destinatario; en las restantes subcategorías los dos grupos fueron similares, con ligeras diferencias a favor de uno u otro.

Por tanto, llama la atención que del total de las verbalizaciones emitidas en promedio por cada grupo que comentaba lo que estaba escribiendo, en el caso de Química, 13.83 (que representa 41.5 por ciento) se referían a escritura reproductiva, mientras que 19.48 (que corresponde 58.5 por ciento) se relacionaban con escritura constructiva; mientras que en el caso del grupo de Letras, 5.83 (20.5 por ciento)

y 22.64 (79.5 por ciento) se vinculaban a una escritura reproductiva y constructiva respectivamente. Es interesante cotejar estos resultados con el análisis que se hizo de los textos realmente producidos (véase más adelante), porque esta tendencia observada se corrobora de forma nítida.

Tabla 6. Verbalizaciones promedio relativas a los distintos aspectos de la textualización expresados en los RPVA

Aspectos de la textualización	Química	Letras
Escritura reproductiva	13.83 (41.5%)	5.83 (20.5%)
Escritura constructiva	19.48 (20.5%)	22.64 (79.5%)
• Simplificación del discurso	3.50	2.83
• Estilo	3.33	3.66
• Organización	3.66	6.83
• Considerar al destinatario	5.83	6.66
• Considerar el propósito	3.16	2.66

Revisión

Otro de los procesos importantes de la composición escrita lo constituye la revisión de lo escrito. Como se sabe, en esencia, la revisión se realiza por medio de la lectura de lo que se ha textualizado con la finalidad de cotejar sobre la marcha si existen problemas en la escritura y/o si se está o no de acuerdo con lo elaborado. En caso de que no parezca satisfactorio los escritores suelen realizar ajustes o correcciones de diferente tipo según lo consideren.

En este trabajo se hizo una diferenciación entre dos tipos de revisión: una “local”, muy parecida a la supervisión de lo que recién se va escribiendo, y la “final”, que se realiza justo en cuanto el mismo autor señala haber terminado de escribir su texto. Tal y como se muestra en la Tabla 7, las lecturas de revisión locales o finales que reportaron realizar los estudiantes de Letras son mayores en cantidad a las que manifestaron los de Química.

Estas diferencias también son claras a favor de los estudiantes de Letras, incluso aún más en la cantidad de corrección de errores, especialmente cuando se trata de la revisión local. Esto quiere decir que los estudiantes de Letras, en comparación con los de Química, realizan una revisión más minuciosa *on line* y *off line* de sus textos, y también realizan con más efectividad correcciones significativas una vez detectadas algunas fallas.

Tabla 7. Verbalizaciones promedio relativas a distintos aspectos de las actividades de revisión expresados en los RPVA

Aspectos de la revisión	Química	Letras
Revisión local		
• Lectura de revisión	3.00	5.33
• Corrección de errores	1.00	5.16
Revisión final		
• Lectura de revisión	1.66	2.53
• Corrección de errores	1.33	2.50

Evaluación de las producciones escritas

Por lo que toca a la evaluación de la composición, en esta investigación interesó valorar cuestiones relativas a las dimensiones pragmática y retórico-organizativa, enfatizando especialmente la primera de éstas. Sobre el aspecto pragmático se trató de poner énfasis en indagar el grado en que las composiciones elaboradas lograban apegarse a las características de la demanda planteada a los participantes. Esto es, se quiso evaluar en qué medida los participantes adecuaban su escritura para: a) atender a las características del público especificado en las instrucciones (“padres de familia de bajos recursos”); b) conseguir un cierto propósito comunicativo-instrumental (“para que los padres pudieran ayudar a sus hijos en caso de que ellos tuvieran los problemas de salud expresados en el texto”); y c) plantear un ajuste apropiado del registro en función de ambos aspectos (un texto directo,

con vocabulario y explicaciones simplificadas). Si bien la transformación en el plano pragmático era sobre todo expresada por los participantes en los reportes verbales (y, por tanto, donde se contaba con más elementos para su análisis), también se consideró que podría encontrarse información útil en las producciones escritas. La transformación en la dimensión retórica con seguridad debería tener un correlato en las composiciones escritas, que se habría de manifestar en la adecuación de los aspectos de léxico (vocabulario más apropiado a la demanda), sintaxis (organización y parafraseo más simple) y discurso (explicaciones y argumentaciones más directas y concretas que toman en cuenta al destinatario); por el contrario, el plano retórico-organizativo de las composiciones se consideró un aspecto secundario del foco principal de la evaluación. No obstante, fue de interés observar algunos aspectos relativos a la coherencia

del texto elaborado, a las posibles reorganizaciones estructurales y, sobre todo, al grado de progresión temática lograda.

En este sentido, la evaluación se realizó por medio de una rúbrica (matriz de verificación) de tres columnas (calificaciones valorativas del 1 al 3), en la que se contemplaron los elementos antes mencionados, a través de seis tipos de indicadores, a saber: grado de consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (CD); nivel de adecuación del tipo de discurso a la demanda solicitada (AD); valor informativo del texto (VI); exposición del propósito (EP); grado de rearrreglos en la organización estructural en el texto (RT); y progresión temática de las ideas en la composición escrita (PT) (Anexo 1).

A partir de la aplicación de la rúbrica se obtuvieron los resultados para los dos grupos, mismos que se exponen en la Tabla 8, en donde se expresan los puntajes promedio por cada indicador.

Tabla 8. Promedios de los puntajes de los indicadores de la rúbrica

Grupos	CD	AD	VI	EP	RT	PT
Química	1.50	1.83	2.16	1.83	1.50	2.33
Letras	2.50	2.33	2.50	2.16	2.50	2.83

Nota: la calificación máxima en cada casilla es de 3.

Son evidentes las diferencias en cada uno de los indicadores a favor, una vez más, de los estudiantes de Letras, pero especialmente son sin duda más relevantes las discrepancias en lo que se refiere a la consideración del destinatario y los rearrreglos realizados en la organización de la información a partir de la demanda retórica-pragmática consignada en las instrucciones. Es decir, si bien los estudiantes de los dos grupos se esforzaron en atender a la demanda de la tarea compositiva, los estudiantes de Letras lo hicieron con mayor destreza y fueron más eficaces en hacer las adaptaciones textuales; esta última afirmación se refuerza si se compara con la proporción de los índices de textualización reproductiva y constructiva que estos estudiantes obtuvieron

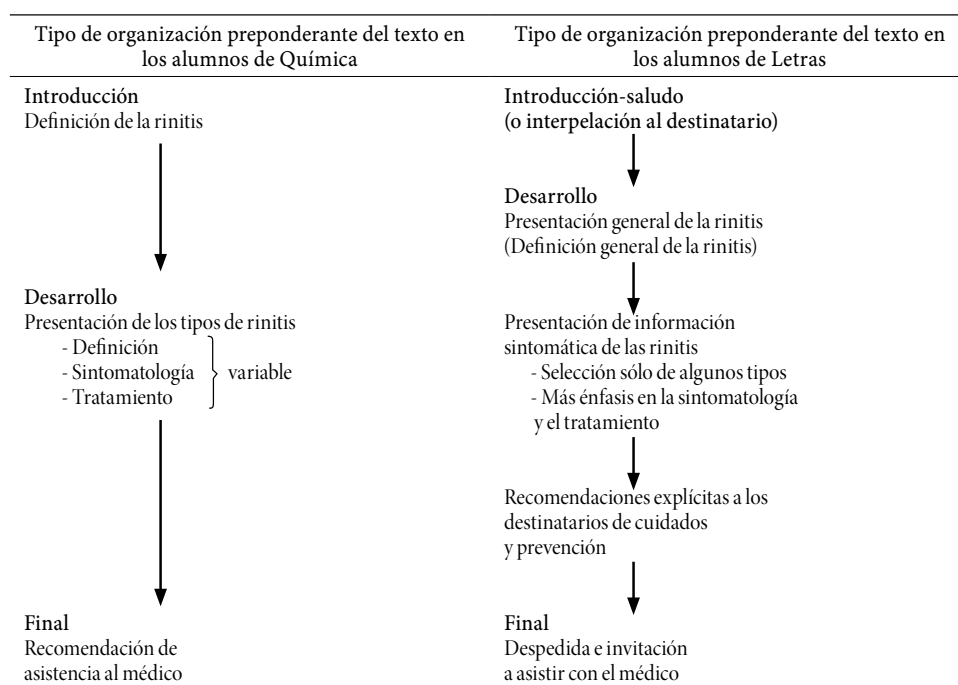
(ya comentados en una sección anterior) en comparación con los logrados por sus contrapartes de la carrera de Química.

Pero ¿cómo organizaron la información en sus textos los participantes? El texto-fuente tenía una superestructura expositiva de clasificación conformada por una introducción (sobre la rinitis en general) un desarrollo (presentación de los tipos y variedades de rinitis con una definición de las mismas, su sintomatología y recomendaciones médicas para su tratamiento) y una conclusión (en donde se hace una recomendación de consultar al médico para su diagnóstico y tratamiento). Pues bien, la mayoría de los textos construidos por los participantes de Química mantuvieron esta estructuración de la información (Fig.

1); sus textos podían ser más o menos largos con ciertas modificaciones (omisiones, reducciones de información) y rearrreglos léxicos y

sintácticos locales, pero en el fondo continuaban organizándose con el patrón estructural del texto-fuente.

Figura 1. Diferencias en la organización de las producciones escritas de los estudiantes de los dos grupos



De forma distinta, los estudiantes de Letras estructuraron sus textos haciendo variaciones organizativas para satisfacer la demanda comunicativa-retórica solicitada en las instrucciones; en tal sentido, las composiciones escritas parecían seguir la siguiente secuencia: a) introducción-saludo o interpelación al nuevo destinatario (los padres de familia); b) presentación general (definición) de la enfermedad de la rinitis; c) presentación seleccionada de información sintomática de las rinitis (no todas las rinitis presentadas en el texto original —había varias para población adulta—, sino que se seleccionaron especialmente aquellas relacionadas con los niños); d) recomendaciones a los destinatarios (los padres) de cuidados y prevención (para sus

hijos); y e) despedida e invitación a la visita del médico. Como puede verse en la Fig. 1, las variaciones estructurales trataron de apegarse a la nueva demanda impuesta en las instrucciones de forma más satisfactoria, dado que se dirigían expresamente a los destinatarios en la introducción del texto y en la despedida del mismo; por lo que toca al desarrollo del texto, éste era modificado de forma sustantiva porque se seleccionaban, de entre los distintos tipos de rinitis presentados en el texto-fuente (de una forma impersonal), sólo aquellos más asociados al periodo infantil, y se trataba de esclarecer la sintomatología con un estilo más concreto y directo, también remarcando las recomendaciones para el posible cuidado en la prevención o la cura.

Por tanto, las producciones de los estudiantes de Química se caracterizaron por lo siguiente: un estilo discursivo muy similar (impersonal) al del texto-fuente; con reconocibles adecuaciones léxicas y sintácticas añadidas; con un propósito claramente expuesto pero dirigido en forma “acartonada” a los destinatarios; una aceptable progresión temática; y ligeros rearrreglos en la reestructuración de la información provista sin salirse de la estructura básica del texto-fuente. Pareciera que los alumnos de esta carrera se encontraban más preocupados por centrarse en proporcionar información y no en reflexionar detalladamente cómo transformarla para adaptarla a la nueva “situación retórica” que las instrucciones demandaban.

En forma opuesta, las producciones de los estudiantes de Letras se ubicaron claramente dentro del nuevo contexto retórico sugerido por las instrucciones. Sus textos: se dirigieron a los destinatarios con mayor explicitud y claridad; buscaron dar más información relevante a las supuestas “necesidades informativas” de los destinatarios; hicieron adecuaciones de léxico y de sintaxis relevantes; y también hicieron rearrreglos estructurales más sólidos sin perder la cohesión general y la progresión temática (fueron textos más integrados, y con una mayor direccionalidad y sentido que los del otro grupo). Estos sujetos evidentemente actuaron en función de un modelo en el que el conocimiento documentado es reestructurado, reorganizado y transformado para atender a una nueva necesidad comunicativa; un modo de escribir muy cercano a lo que Bereiter y Scardamalia (1987) denominan “transformar lo que se conoce”. A mi modo de ver, además, dejaron en claro que eran más capaces de trabajar de manera reflexiva en la dimensión retórica-comunicativa y que sabían cómo plantear la situación comunicativa buscando ser más claros, más informativos, más pertinentes y más retóricos —ordenados y breves— que sus contrapartes (Sperber y Wilson, 1994).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demostraron que es posible identificar diferencias cualitativas entre las teorías implícitas de escritura de los dos grupos estudiados. La tesis central que puede desprenderse con relativa facilidad a partir de una visión general de conjunto a la información contenida en la Tabla 9 nos permitiría aducir que los estudiantes de cada comunidad redactan textos según el tipo de conceptualización que tienen sobre lo que es escribir; dicho de una manera más simple y llana, sus teorías implícitas parecen jugar un importante papel causal en tanto que determinan el modo en que los subprocesos de la composición escrita son conducidos mientras escriben (White y Bruning, 2005).

Así, de manera particular en la entrevista y en los RPVA se encontró que los estudiantes de Química demostraron poseer una teoría implícita de la composición que organiza la escritura a partir de los conocimientos “documentados” (del texto fuente y de sus conocimientos previos), y que si bien intentan transformarlos de acuerdo con las demandas de las instrucciones, esto no lo pueden realizar plenamente porque su actividad reflexiva-constructora se centra todavía en la dimensión de lo que saben y no en la dimensión retórica-comunicativa (para qué, cómo y para quién escribir) (Tabla 7). Sus procesos y estrategias compositivas así lo demuestran, y como consecuencia su producto escrito no puede desapegarse del texto-fuente pese a que la tarea exigía un cambio retórico claramente comprendido por ellos, pero no suficientemente trabajado. Su producción tiene características tanto de un resumen (con evidente trabajo de parafraseo y de re-elaboración escrita) como de una nueva producción escrita original situándose a medio camino entre lo uno y lo otro.

Se ha llamado a la teoría implícita de escritura de los estudiantes de Química “pre-constructiva” porque intenta realizar una

escritura transformadora sin conseguirlo del todo, aunque de ninguna manera es una escritura puramente receptiva-reproductiva como la que se encontró en otro trabajo (Hernández, 2006) de forma predominante en los estudiantes de secundaria, y en menor medida en los estudiantes de bachillerato. A diferencia de esta teoría receptiva-reproductiva, que sin duda coincide con lo que Bereiter y Scardamalia (1987) llaman modelo de “escribir lo que se sabe” y que sólo trabaja

en la dimensión del contenido, la teoría implícita pre-constructiva es superior por dos razones: manifiesta una apertura progresiva en el trabajo de redacción a la dimensión retórica-comunicativa; y presenta un mayor trabajo reflexivo en la realización de la actividad compositiva —especialmente sesgado a la dimensión del contenido— y un mayor despliegue en las estrategias autorreguladoras en cada uno de los procesos de la composición (planificación, textualización y revisión).

Tabla 9. Relación entre las teorías implícitas de escritura y los procesos y estrategias de composición

Teorías implícitas de escritura	Procesos y estrategias
Preconstructiva (reflexiva del espacio temático y de apertura al espacio retórico)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación centrada en el destinatario, que hace una consideración escasa de las variables relativas a la intención y la organización del texto. • Actividad de textualización centrada aún en la dimensión reproductiva e incipientemente en la constructiva. • Uso incipiente de la revisión local y final. • Composiciones escritas aún trabajadas como resúmenes pero que empiezan a tratarse como composiciones nuevas.
Constructiva (reflexiva de los espacios temático y retórico)	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación considerando las cuatro variables retóricas: se adapta al nuevo contexto retórico-comunicativo que la tarea demanda. • Textualización claramente constructiva (por encima de la reproductiva), informativo-comunicativa y propositiva. • Uso activo de la revisión local y final. • Composiciones escritas trabajadas según el nuevo contexto retórico-comunicativo exigido.

Por su parte, en el caso de los estudiantes de Letras fue posible identificar, en la mayoría de ellos, la emergencia de una teoría implícita de escritura que se ha denominado “constructiva”, manifestada tanto en la entrevista en su forma declarativa como en los RPVA en la tarea de escritura. Esta teoría implícita se caracteriza por una conceptualización de mayor envergadura que aprecia la complejidad de la tarea compositiva dado que en ella se consideran las distintas variables que se ponen en juego cuando se elabora una tarea de redacción y, al mismo tiempo y de forma esperada también, se identifica por la realización de un trabajo más sistemático dentro de los espacios “del contenido” y del “retórico-comunicativo”, así como por una mayor actividad reflexiva y

autorreguladora en la tarea de escritura propiamente dicha. Estos estudiantes, además, demostraron tener una mayor preocupación por la importancia misma del proceso de textualización en su redacción y reconocieron —especialmente en la entrevista— la importancia de escribir para conseguir fines comunicativos (no sólo personales, sino también sociales).

En relación con la posible explicación que puede esgrimirse para dar cuenta de las diferencias mostradas en las teorías implícitas y en las actividades estratégicas de los participantes de las dos carreras universitarias estudiadas, puede señalarse, en gran medida, que si bien han tenido antecedentes de escolaridad similares y tuvieron una edad cronológica

similar, las diferencias son consecuencia de las experiencias de *literacidad* académica de los últimos tres años de su vida, expresadas por experiencias educativas y discursivas diferentes por participar en contextos y comunidades académicas-disciplinares distintas (Carlino, 2008; Cassany y Morales, 2009; Roux, 2008). Las diferencias centrales entre unos y otros parecen depender de cuatro factores:

La pertenencia a comunidades académicas-disciplinares que cuentan con un diferente discurso para hablar sobre los textos y sobre sus funciones. Mientras que los estudiantes de Letras pertenecen a una comunidad académica que con seguridad cuenta con un discurso más rico y útil para hablar sobre los textos, sobre los elementos básicos de la lectura y escritura y sobre sus funciones comunicativas, retóricas, estéticas, etc., los estudiantes de la carrera de Química no parecen tener a su disposición un discurso de este tipo. Un concepto relevante en este sentido es lo que Sharples (1999) ha denominado “lenguaje de diseño”, que es una especie de metalenguaje que los escritores usan para hablar con los otros o consigo mismos en torno al proceso de escritura y las propiedades de los textos. Puede decirse que un lenguaje de diseño es un código compartido entre los autores. Es parcialmente explícito y convencionalizado, y refleja, en parte, la experiencia abstracta de un grupo de practicantes. Consta de colecciones de elementos (vocabulario para las “partes del diseño” tales como estilo, técnica, acción de escritura, uso de metáforas, etc.), principios organizativos (descripciones sobre cómo los elementos pueden ser coordinados u orquestados para construir cosas que tengan significado) y colecciones de situaciones (ejemplos sobre cómo los elementos y principios de composición pueden modificarse en función de un contexto determinado). Sharples (1999) considera que el lenguaje de diseño es clave para la actividad de escritura, porque puede hacer progresar la actividad metalingüística sobre la actividad

de composición, en tanto que puede ayudar al escritor a interpretar, contemplar y especificar la escritura y sus progresos.

El modo de aproximarse a los textos en sus prácticas letradas. Para los estudiantes de Química se asume que los textos constituyen un recurso instrumental para aproximarse a sus objetos de estudio (el estudio de los elementos, fenómenos y procesos químicos), mientras que para los estudiantes de Letras hispánicas los textos pueden considerarse como uno de los objetos de estudio de su disciplina. En este sentido, como señala Rosenblatt (2002), los estudiantes de Química parecen utilizar los textos con fines “eferentes” —de utilidad práctica— mientras que los de Letras los emplean para estudiarlos y analizarlos en sí mismos respecto de su estructura, su contenido, sus implicaciones estéticas, etc., además de usarlos también para adquirir y producir conocimientos.

Los géneros y los tipos de textos que utilizan unos y otros. Como ha sido dicho anteriormente, cada comunidad académica utiliza distintos tipos de géneros y modos discursivos. Los estudiantes de Química utilizan en sus actividades académicas textos de información científica descriptivos, expositivos y argumentativos, y sus géneros principales son los artículos y reportes de investigación; los estudiantes de Letras, en cambio, emplean textos literarios y científico-humanísticos, y los géneros principales son la narrativa (la novela), la poética y el ensayo literario.

En este sentido, los estudiantes de Química y Letras pertenecen a dos comunidades disciplinares distintas en las que el trabajo con los textos y a partir de los textos es *cualitativamente distinto*, lo que con seguridad influye en los cambios observados sobre las teorías implícitas de escritura de unos y otros. Las actividades académico-disciplinares en donde los estudiantes de Letras participan, parecen crearles un contexto en el que las actividades de reflexión sobre los

textos y sobre los procesos de lectura y escritura pueden ser profundizados, de modo que logran construir teorías implícitas y/o representaciones conceptuales de mayor riqueza y complejidad. Las actividades y experiencias que tienen con los textos desde su comunidad académico-disciplinar les permiten una distinta mirada y una mayor profundización de las posibilidades representacionales, comunicativas y retóricas de los textos, y por ende, de los procesos de composición que pueden operarse a través de ellos.

Este tipo de argumentos coinciden con aquellos otros sostenidos en los estudios referidos a ámbitos no muy lejanos aquí: el de la comprensión de lectura (Hernández, 2008) y el de las concepciones del aprendizaje (Pérez *et al.*, 2003). Particularmente este último grupo de autores señala que las versiones más complejas (por ejemplo las constructivas, como ocurrió en nuestro caso) aparecen con mayor probabilidad en aquellos estudiantes que han participado en un contexto instruccional que crea las condiciones propicias para el logro de una mayor reflexión sobre el tema (por ejemplo el caso investigado por el grupo de Pozo sobre el tema del aprendizaje en los estudiantes de Psicología, quienes logran construir una teoría implícita de tipo constructivo, dado que es uno de los temas clave que ellos abordan como parte de su formación académica), frente a las de otros estudiantes que proceden de disciplinas que no tienen la posibilidad de contar con este tipo de experiencias (por las características propias de la disciplina).

Los anteriores argumentos no deben entenderse en el sentido de admitir que las teorías implícitas de escritura más complejas se desarrollan sólo participando en ciertas disciplinas científicas o humanísticas (como pareciera insinuarlo este trabajo). En todo caso, lo que podría aceptarse es que en algunas

disciplinas puede haber una cierta proclividad en ese sentido dado el tipo de actividades académicas y cognitivo-discursivas (por ejemplo, el lenguaje de diseño que emplean y la mayor riqueza de las prácticas de *literacidad* que realizan con la escritura). Considero que las conceptualizaciones más elaboradas sobre la escritura pueden desarrollarse en cualquier disciplina y contexto si se atiende y se consideran ciertas cuestiones centrales tales como: a) si se proponen prácticas educativas relevantes de forma sistemática durante todo el ciclo de formación, en las que la escritura se integre en las asignaturas como herramienta para potenciar el aprendizaje y la construcción del conocimiento disciplinar (Carlino, 2005 y 2008); b) si estas prácticas se configuran tratando de que los alumnos tengan una participación más activa en actividades comunicativas genuinas y variadas, es decir, una enseñanza con prácticas educativas auténticas de alta relevancia cultural y que impliquen una buena dosis de actividad socio-comunicativa; c) si al mismo tiempo se crean algunos espacios extracurriculares apropiados para apoyar las actividades de enseñanza de la escritura (talleres adjuntos, centros de escritura que apoyen las actividades de enseñanza dentro y fuera de las aulas); d) si se insiste en que los alumnos cuenten con experiencias de reflexión-meta-cognitiva que acompañen las actividades en donde se practica el proceso de composición escrita (pensar sobre lo que se escribe, sobre cómo se hace y para qué se hace); e) si la enseñanza de la escritura se trabaja con los géneros específicos que cada comunidad legítima como propios para su actividades de creación y diseminación del conocimiento; y f) si las actividades de escritura se acompañan por la enseñanza explícita de un lenguaje de diseño que permita tematizar mejor las actividades de escritura.

REFERENCIAS

- BEREITER, C. y M. Scardamalia (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Erlbaum.
- BOSCOLO, P. (2003), "Escribir textos", en C. Pontecorvo (coord.), *Manual de psicología de la educación*, Madrid, Popular, pp. 180-203.
- CAMPS, A. (2003), "Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir", en J. Ramos (coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*, Sevilla, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, pp. 86-103.
- CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, FCE.
- CARLINO, P. (2007), "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?", conferencia presentada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y Escritura en la Educación Superior, Asociación Colombiana de Universidades y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior, Bogotá, Colombia.
- CARLINO, P. (2008), "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?", en E. Narváez y D. Cadena (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, Cali, Universidad Autónoma de Occidente, pp. 159-194.
- CASSANY, D. y O. Morales (2009), "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos", en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados*, Barcelona, Paidós, pp. 109-128.
- CASTELLÓ, M. (2000), "Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica", en M. Milian y A. Camps (eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Buenos Aires, Homo Sapiens, pp. 67-104.
- COLE, M. (1999), *Psicología cultural*, Madrid, Morata.
- FLOWER, L. (1994), *The Construction of Negotiated Meaning: A social cognitive theory of writing*, Southern, University Press.
- GEE, J.P. (1997), "Thinking, Learning, and Reading: The situated sociocultural mind", en D. Kirshner y D. Whitson (eds.), *Situated Cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*, Mahwah, Erlbaum, pp. 235-259.
- GEE, J.P. (2005), *La ideología en los discursos*, Madrid, Morata.
- GRAHAM, S. (2005), "Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A meta-analysis", en C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, Nueva York, Guilford Press, pp. 187-207.
- GRAHAM, S. y K. Harris (2000), "The Role of Self-regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development", *Educational Psychologist*, vol. 35, núm. 1, pp. 3-12.
- GREEN, C. y K. Gillholy (1996), "Protocol Analysis: Practical implementation", en J.T.E. Richardson (ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, Leicester, The British Psychological Books, pp. 43-54.
- HAYES, J.R. (1996), "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", en M. Levy y S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing. Theories, methods, individual differences and applications*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 1-27.
- HAYES, J. R. y L. Flower (1986), "Writing Research and the Writer", *American Psychologist*, vol. 41, pp. 1106-1113.
- HERNÁNDEZ, G. (2005), "La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 102, pp. 85-117.
- HERNÁNDEZ, G. (2006), *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*, Tesis de doctorado, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- HERNÁNDEZ, G. (2008), "Teorías implícitas de la lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771.
- HULL, G. (1996), "La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición", en L. Resnick y L. Klopfer (eds.), *Curriculo y cognición*, Buenos Aires, Aique, pp. 171-208.
- LAVE, J. y E. Wenger (1991), *Situated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós.
- MIRAS, M. (2000), "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de la escritura", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 89, pp. 65-80.
- PÉREZ, M.P., J.I. Pozo y B. Rodríguez (2003), "Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje", en C. Monereo y J.I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*, Madrid, Síntesis, pp. 33-44.
- POZO, J.I., N. Scheuer, M. Mateos y M.P. Pérez (2007), "Las teorías implícitas y la enseñanza", en J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó, pp. 95-132.

- RENKEMA, J. (1999), *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Barcelona, Gedisa.
- RODRIGO, M.J. (2000), "Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social", en J. Beltrán, V. Vermejo, L.F. Pérez, M.D. Prieto, D. Vence y R. González (eds.), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*, Madrid, Pirámide, pp. 69-80.
- RODRIGO, M.J., A. Rodríguez y J. Marrero (1993), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.
- ROSENBLATT, L. (2002), *La literatura como exploración*, México, FCE.
- ROUX, R. (2008), "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad", en E. Narváez y S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles*, Cali, Universidad Autónoma de Occidente, pp. 127-150.
- SCARDAMALIA, M. y C. Bereiter (1992), "Dos modelos explicativos de la composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.
- SCHEUER, N., M. de la Cruz, J.I. Pozo, M.F. Huarte y G. Sola (2006), "The Mind is not a Black Box. Children's ideas about a process writing", *Learning and Instruction*, núm. 16, pp. 72-85.
- SHARPLES, M. (1999), *How we Write. Writing as creative design*, Londres, Routledge.
- SLATER, W.H. y M.F. Graves (1990), "Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes", en K.D. Muth (ed.), *El texto expositivo*, Buenos Aires, Aique, pp. 9-30.
- SPERBER, D. y D. Wilson (1994), *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- WENGER, E. (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- WHITE, M.J. y R. Bruning (2005), "Implicit Writing Beliefs and their Relation to Writing Quality", *Contemporary Educational Psychology*, núm. 30, pp. 166-189.

ANEXO 1. RÚBRICA DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS

Indicadores de evaluación	1 punto	2 puntos	3 puntos
Consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (CD)	En el texto se hace mención esporádica (al inicio o al final principalmente) de los destinatarios propuestos en las instrucciones.	Dentro de la redacción se hace mención de los destinatarios en menos de la mitad de los enunciados del texto.	Se hace mención constantemente, dentro de la redacción, de los destinatarios en casi todo el texto.
Adecuación del discurso a la demanda solicitada (AD)	Se hacen escasas adecuaciones de tipo léxico y sintáctico dentro del texto, pero en su mayoría se sigue el mismo modo de expresión y forma discursiva del texto fuente.	Se establecen varias adecuaciones léxicas y sintácticas importantes, y en la mitad del texto elaborado se sigue el modo de expresión empleado en el texto fuente.	Se hacen adecuaciones léxicas y sintácticas significativas en la mayor parte de la nueva composición y predomina un modo de expresión propio de autor.
Valor informativo del texto (VI)	Se presenta escasa información útil seleccionada para atender a las instrucciones.	Se propone una mayor cantidad de información útil seleccionada que es medianamente suficiente para atender a las instrucciones.	Se presenta información útil suficiente dentro del texto para atender apropiadamente a las instrucciones.
Aclaración del propósito (AP)	Se presentan de modo implícito la intención y el valor instrumental del texto.	Se presentan el propósito y el valor instrumental del texto de modo explícito, aunque incipientemente.	Se presenta de una forma más explícita el propósito y el valor instrumental del texto y se apoya en diferentes partes del mismo para darle mayor eficacia y fortaleza.
Rearreglos de la organización del texto original (RT)	En gran medida se sigue la misma estructura organizativa del texto original.	Hay algunas modificaciones evidentes en la estructura del texto que no corresponden con la del texto fuente y que están al servicio del logro de las instrucciones.	El texto elaborado presenta una estructura distinta a la del texto fuente, que es pertinente para el logro de las instrucciones.
Grado de progresión temática seguida en el texto (PT)	Existe una progresión temática escasa en la forma en que se exponen las ideas. Se demuestra escasa direccionalidad y se observan saltos evidentes entre las partes del texto.	En la mitad del texto, hay una progresión temática apropiada de las ideas. Se percibe una mayor direccionalidad de la información.	Casi todo el texto tiene una apropiada progresión temática de las ideas; hay una clara direccionalidad y sentido.

ANEXO 2. SISTEMA DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS RVC DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS

Categorías para el análisis de los reportes de pensamiento en voz alta en el proceso de composición escrita

PLANIFICACIÓN

Actividades de planificación. Se refiere a las emisiones que tienen que ver con la planificación del texto a escribir. Generalmente aparecen a principios del protocolo. Se identificaron cuatro aspectos relacionados con la planificación:

- a) *Destinatario-lector.* Mención en la planificación de considerar al supuesto destinatario y sus características.
- b) *Adecuación del discurso escrito.* Comentarios sobre la necesidad de adecuar el registro del texto para lograr comunicarse apropiadamente con el supuesto destinatario.
- c) *Propósito comunicativo.* Emisiones que expresan la intención de conseguir el propósito con el texto a elaborar (informar a los padres de familia sobre los peligros de la rinitis y el cuidado que deben tener con sus hijos).
- d) *Organización del texto.* Comentarios sobre la organización que se le dará al texto a elaborar.

TEXTUALIZACIÓN

Escritura constructiva. Se refiere a las emisiones hechas durante la textualización que reflejaban los intentos por transformar la información del texto original, con el fin de atender a la demanda de la tarea de escritura.

- a) *Escritura de resumen.* Comentarios sobre la necesidad de resumir la información contenida en el texto original para insertarla en el texto propio.
- b) *Arreglos de estilo.* Declaraciones que aluden a dar un matiz personal a la redacción: “ahora voy a decirlo con mis propias palabras”, “voy a tratar de enfatizarlo para que les quede claro”.
- c) *Simplificación del discurso.* Declaraciones de los participantes relativas a simplificar el texto a nivel léxico o sintáctico para que “fuese más fácil de comprender”.
- d) *Consideración del destinatario.* Son los comentarios que toman en cuenta al destinatario durante la redacción.
- e) *Organización de la escritura.* Se refiere a los comentarios hechos durante la redacción que implican decisiones sobre la organización de la información.
- f) *Consideración del propósito.* Emisiones verbales hechas durante la redacción que enfatizan la necesidad constante de considerar el propósito.

Escritura reproductiva. Se refiere a las emisiones hechas durante la textualización que buscaban esencialmente reproducir las ideas y su forma de expresión contenidas en el texto original.

REVISIÓN

Revisión. Se refiere al proceso de revisión del texto elaborado. Puede ser de dos tipos: revisión local y revisión final. La primera de ellas ocurre mientras se está elaborando el texto (como una auténtica supervisión de lo escrito); la segunda se ejecuta una vez que el texto se declara “finalizado” por el propio autor, en la que, no obstante, pueden hacerse arreglos significativos del texto escrito.

- a) La revisión local incluye dos componentes que pueden ocurrir separados o juntos:
 - la lectura de revisión: se refiere a la mención de hacer una lectura de lo ya escrito para valorarlo;
 - la corrección de errores: se refiere a la mención de corregir algún aspecto que a juicio del autor merece un arreglo.
 - b) La revisión final también incluye los dos componentes. Se consideró como revisión final a aquella que se realiza cuando el autor refiere que ya ha terminado el texto y la realiza para hacer una valoración final.
-