

**LA REVISIÓN EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES
DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

VIVIANA MARTINEZ OLIVARES

WILSON DANILO NIÑO CRUZ

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO
EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

TUTOR: CARLOS VALENZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

BOGOTA, D.C

2021

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi madre y abuela por el apoyo incondicional y el cariño, a mi padre por sus consejos, a mi familia por haber creído en mí y en mis proyectos, a mi hermosa novia por estar siempre, por ser mi compañera de vida y por tanto amor, a mis compañeros y profesores de pregrado porque de todos aprendí mucho y fueron parte fundamental en mi carrera universitaria, así como mi compañera y tutor, que acompañaron este proyecto de grado con gran empeño y compromiso, y, por supuesto, a mi alma Mater, la Universidad Pedagógica Nacional por tan gratas experiencias y valiosos conocimientos concebidos

Wilson Niño

Agradezco a Dios por proveerme de coraje, sensatez y sabiduría para superar cada uno de los obstáculos que fueron surgiendo en el camino y así poder lograr esta meta, a mi compañero de vida por su amor, paciencia y motivación que me llenaron de ánimo para no desfallecer, a mis padres, hermanos y a mi sobrino por siempre creer en mí, a mi compañero de investigación por su compromiso para culminar satisfactoriamente este proyecto, y a mi alma Mater, Universidad Pedagógica Nacional que me permitió crecer personal e intelectualmente

Viviana Martínez

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	5
1. CAPÍTULO I	8
ESCRITURA ACADÉMICA; UN RETO QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES AL INGRESAR A LA UNIVERSIDAD	8
1.1. Planteamiento del problema	12
2. CAPÍTULO II	15
PERSPECTIVAS TEÓRICAS FRENTE A LOS PROCESOS DE REVISIÓN	15
3. OBJETIVOS	27
3.1. OBJETIVO GENERAL	27
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
4. MARCO METODOLÓGICO	28
5. CAPÍTULO III	32
ANÁLISIS SOBRE LOS PROCESOS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES Y LA REVISION DEL DOCENTE	32
5.1. DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS ESCRITURALES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS...	33
5.2. ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD CON POTENCIAL EPISTÉMICO	39
5.2.1. La revisión de textos académicos desde el lugar del docente	43

	4
<i>5.2.1.1. Los objetivos de la revisión escritural</i>	45
<i>5.2.1.2. Detección y diagnóstico de problemas en la escritura</i>	47
<i>5.2.1.3 Los recursos</i>	49
<i>5.2.1.4. La revisión como fin evaluativo</i>	50
6. CONCLUSIONES	54
8. ANEXOS	59

INTRODUCCIÓN

Dentro del ejercicio pedagógico se desarrollan e intervienen procesos de aprendizaje permanentes, que dependen de las metodologías implementadas por el docente y del mismo aprendizaje del estudiante en su proceso de aprehensión del conocimiento. Estos procesos son dados a través de un intercambio de saberes, pues, a medida que se va construyendo ese dialogo entre docente y estudiante estas relaciones se van conflictuando, ya sea por los niveles de exigencia de la academia, la capacidad de transferir conocimiento o por la dificultad que presenta el estudiante para apropiarse de determinado conocimiento.

En este sentido, los procesos de escritura permiten ver los métodos de aprendizaje en los estudiantes y la evolución del conocimiento, en tanto se genera la amplitud del vocabulario, la implementación de la estructura gramatical, o la facilidad de la comunicación verbal y escrita, que responden directamente a los procesos de escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifican dificultades que perjudican el sentido pedagógico de la escritura, es decir los conocimientos escriturales que se pretende sean adquiridos en la academia y que de no darse pueden afectar tanto a quien es instruido dentro de un marco de aprendizaje, pero también para quien imparte dicho conocimiento, es decir, los docentes han identificado por décadas el desinterés y la falta de rigurosidad en la escritura.

Paula Carlino (2004), identificó cuatro dificultades de la enseñanza para leer, y escribir textos:

1. La dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector;
2. El desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura,
3. La propensión de revisar los textos solo de forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustitutos;
4. La dilación o postergación del momento de empezar a escribir (Carlino, 2004, pág. 322)

Estas dificultades planteadas por Carlino (2004) muestran dialógicamente lo poco provechoso que resulta el ejercicio escritural guiado por una tendencia de delegar la responsabilidad al docente, considerando que, por falta de acompañamiento en la escritura, el estudiante termina por desaprovechar los espacios que brindan las instituciones educativas para la formación escritural.

Dicha falta de acompañamiento radica en las pocas o superficiales revisiones de textos producidos por los estudiantes que impiden la formación escritural, dado que, no dan cuenta, en muchos casos, al estudiante de lo que debe trabajar para su mejoramiento, sino que simplemente se sirve de una valoración para calificar el resultado final. Donde es posible observar que al estudiante no se le presiona, ni exige cambios profundos en su construcción de pensamiento, de esta manera surge la falta de criterio ético en los textos que produce y que consulta. A propósito de esto Carlino (2004) plantea en una de sus investigaciones:

Pretender evaluar lo que han estudiado, solicitando a los alumnos un texto sobre ello, es como exigir que alguien obtenga una escultura sólo a partir de un trozo de arcilla. Así, cuando evaluamos por medio de una producción escrita, pedimos a los estudiantes demostrar un saber que no ha sido objeto de enseñanza. (Carlino, 2004, pág. 11)

De ahí que, el propósito de este proyecto investigativo sea el análisis de los procesos que se llevan a cabo en la revisión escritural hecha por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en textos académicos producidos por estudiantes de la licenciatura en Psicología y Pedagogía. A partir de lo ya mencionado surge nuestro interés por indagar sobre los procesos escriturales, buscando analizar cuáles son los procesos que tienen en cuenta los docentes al momento de revisar los escritos elaborados por estudiantes y a su vez observar cómo se da la construcción del conocimiento del estudiante durante el proceso formativo.

El presente proyecto de investigación se constituye desde una metodología de Análisis de Contenido, la cual nos permite analizar cada uno de los documentos producidos por los estudiantes a través de una matriz, donde se consolidó aspectos de la revisión

llevada a cabo por el docente, durante la lectura de dichas producciones escriturales, permitiéndonos hacer una interpretación sobre los hallazgos allí encontrados que son clave para el propósito de esta investigación, para ello se tuvo en cuenta 16 documentos que fueron producidos por estudiantes de la licenciatura en Psicología y Pedagogía en diferentes espacios formativos durante su carrera universitaria, la recolección de estos documentos nos permitió llevar a cabo el análisis, a partir de unas categorías generales y subcategorías, donde se observó detalladamente los procesos que se llevan a cabo en la escritura de los estudiantes y en la revisión adelantada por los docentes a estos textos.

Para este análisis se tuvieron en cuenta autores como Bereiter & Scardamalia (1992), Castelló (2007), Serrano (2014) y Barriga, Beltran & Ortiz (2021) que mediante artículos e investigaciones muestran cómo son llevados a cabo los procesos escriturales en el estudiante y cómo el docente es guía durante la formación académica, aportando conocimiento a nuestra investigación.

A partir de los documentos recopilados se lleva a cabo el análisis con base en una matriz conformada por 5 ítems (tipo de texto, tipo de calificación, observaciones, hallazgos y extensión del documento) que nos permitió sistematizar la información con el fin de aprovechar al máximo cada uno de los documentos. Los resultados del análisis muestran dificultades por parte del docente y el estudiante a la hora de revisar textos académicos, al tiempo de revelar una falta de acompañamiento por parte del docente que permita al estudiante construir conocimiento.

El desarrollo del proyecto se da a partir de tres capítulos, el primero muestra la escritura académica como parte de la formación universitaria y los cambios que surgen en los hábitos del estudiante al enfrentarse con nuevas culturas académicas y como estos nuevos aprendizajes son enfrentados por el estudiante y acompañados por el docente. El segundo capítulo, se enfoca en sustentar teóricamente la investigación y mostrar la metodología que explica cómo se lleva a cabo el proyecto. El tercer capítulo da cuenta del análisis hecho a partir de los documentos recopilados y, por último, se presentan las conclusiones que muestran lo hallado en la investigación.

1. CAPÍTULO I

ESCRITURA ACADÉMICA; UN RETO QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES AL INGRESAR A LA UNIVERSIDAD

La escritura académica supone una trayectoria que inicia en la escuela hasta llegar a la universidad, donde se espera que el estudiante ya haya adquirido un nivel avanzado en su cognición, y que en el paso por los diferentes cursos de la secundaria haya adquirido las herramientas que le permitan una escritura más clara, con un objetivo más preciso. El paso a la universidad requiere de ciertas modificaciones en la escritura del estudiante, pues, según investigaciones de Carlino (2000), en la universidad es donde el estudiante empieza a producir textos, mientras que en la secundaria han apenas aprendido a transcribir de un texto al papel y su nivel de interpretación y análisis es apenas básico, evidenciando que existe una distancia entre lo que se escribe en el colegio y lo que se escribe en la universidad, cada escritura es propia de una cultura académica. Al llegar a la universidad se encuentran con un nivel de escritura más exigente desconociendo casi que por completo esta nueva cultura académica. Estos cambios permiten al estudiante recién ingresado a la universidad re-pensarse la escritura y asumirla de acuerdo con los nuevos retos académicos que propone la universidad.

Además de enfrentarse a los cambios que exige la universidad en lo que respecta a la escritura el estudiante también se enfrenta a un lugar con hábitos desconocidos, a los que debe adaptarse para lograr hacer parte de dicha cultura académica.

Según lo descrito por Carlino (2000) en una de sus investigaciones:

Escribir académicamente significa ingresar en una nueva cultura escrita, que exige cambios, no sólo en cuanto a los géneros discursivos que se deben producir, y a los procesos cognitivos que se ponen en juego para producir esos géneros, sino también cambios en la identidad de quien escribe. (p.165)

De esta manera, los estudiantes se encontrarán con cambios de diversa índole, estos cambios van desde horarios, espacios académicos, formas de evaluar, entre otros. Todos ellos dentro del marco institucional de la universidad, lo que conlleva a que de entrada el estudiante tenga que hacer un cambio riguroso en sus hábitos personales y académicos.

Esto incidirá en la parte escritural, pues la universidad le brindará las herramientas para fortalecer su nivel intelectual, permitiendo la apropiación de los saberes y discursos que son propios de la academia. De aquí la importancia de un acompañamiento al estudiante que ayude a ir poco a poco adentrándose en la cultura universitaria a la que ya se encuentra vinculado. Según Carlino (2000)

El aprendizaje de la escritura académica es concebido como un proceso, como un saber que debe ser orientado a partir de la enseñanza, un saber que se desarrolla en interacción con los distintos contextos en los que se escribe, contextos que varían de disciplina en disciplina, de propósito de escritura en propósito de escritura, de destinatario en destinatario. (p.166)

Al ingresar a la universidad se espera que el estudiante mejore sus habilidades de escritura, por lo que el docente debe garantizar un seguimiento en los procesos de escritura. Tan solo así se conseguirá una mayor aprehensión de dichos procesos. En esta etapa de vida el estudiante es más autónomo, pero aun así va a requerir de revisión y retroalimentación constante, es decir, que no es suficiente exigir determinado texto, sino que el docente deberá tomarse el tiempo para dar pautas sobre su elaboración y lo que espera como resultado.

Esta enseñanza de la escritura académica está sujeta a un campo disciplinar y a una cultura que el estudiante recién llegado a la universidad desconoce, por lo que el docente debe estar preparado para acompañar este cambio. Según Camps & Castelló (2013) en un intento por definir la escritura académica mencionan que:

Una primera respuesta relativamente fácil implicaría considerar que la escritura académica incluye todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico. Sin embargo, resulta evidente que existen prácticas de escritura que, o bien se producen en la academia, pero aspiran a ser leídas fuera de la misma (recomendaciones, textos divulgativos), o bien tienen finalidades diferentes en los contextos académicos y científico profesionales (tesis, artículos de investigación). Por lo tanto, no todos los textos que se escriben en la universidad comparten finalidades ni responden a las mismas situaciones académicas. (p. 24)

De ahí que la universidad permita al estudiante prepararse en un campo específico, pero con pluralidad de capacidades para desarrollar un escrito de acuerdo con el saber que se requiera. Se espera que el paso por la universidad deje en el estudiante la capacidad de difundir un conocimiento a través de determinado escrito, que se apropie de lo que quiere transmitir, pero sobre todo que se apasione por lo que escribe sin perder de vista al lector. Sin embargo, se observa que en las universidades esto que ya se ha mencionado, sobre lo que se espera sea una escritura académica, en muchos casos solo se queda en una idea que no se ejecuta. La escritura se distancia en gran medida de una escritura académica, que carece de acompañamiento por parte del docente e interés por parte del estudiante. Esto último deja al descubierto una necesidad urgente de trabajar de manera conjunta docentes y estudiantes para mejorar los procesos escriturales, pues según Hernández (2009);

En muchos países, no solo en México, se perciben las dificultades de los estudiantes para apropiarse y manejar la escritura académica, causa central del fracaso escolar. Entre los profesores e instituciones de educación superior predomina la idea de que la dificultad de los estudiantes para escribir académicamente es resultado de las “deficiencias que traen de los niveles anteriores”. Lo cierto es que un sector importante de los estudiantes no satisface las expectativas de los profesores de licenciatura y posgrado. (p. 12)

Vemos, entonces, la relevancia de la escritura académica para la introducción a la cultura universitaria y cómo cada docente desde su espacio académico interviene y acompaña la construcción de escritos en la universidad, cómo desde su conocimiento logra que el estudiante se interese por escribir, poniendo sobre la mesa herramientas que faciliten este proceso, convirtiéndose en uno de los más importantes acompañantes, sino el más importante, en el proceso escritural que desarrolla el estudiante en su composición académica, por lo que Barriga, Beltran & Ortiz (2021) mencionan que:

De esta manera se logra identificar que, el acompañamiento del docente en cuanto al proceso escritural de los estudiantes, tiene que ver con consejos, pautas, ideas que da el docente durante las clases para que los estudiantes puedan contar con ciertas herramientas para realizar sus trabajos, es decir, el docente acompaña al estudiante en su proceso escritural de diversas formas, una de ellas es la retroalimentación

otorgada a los escritos presentados por los estudiantes, pero también, comenta, dialoga y explica ciertas pautas que son necesarias a la hora de leer y escribir. (p. 59)

La retroalimentación que es referida en la cita anterior nos sirve como puente para centrarnos en la revisión, la cual es importante en el proceso de redacción de los textos académicos, en los cuales se debe guiar al estudiante para poder acercarse acertadamente a la audiencia específica a la que es dirigida, además de tener en cuenta la ortografía, la forma, el estilo, la coherencia y cohesión entre una distinta gama de variaciones que se dan en la escritura y que se desenvuelven desde que se da por iniciado el proceso escritural.

Al momento de realizar las debidas observaciones y correcciones que acompañan la retroalimentación, se busca el mejoramiento y esclarecimiento de las ideas y conceptos utilizados en los textos, esperando al mismo tiempo que estas influyan frente a lo que se dice y el propósito del texto. Dichas correcciones y comentarios que el docente da deben tener en cuenta simultáneamente las aportaciones y comentarios que hace el estudiante al momento de hacer la retroalimentación y, por supuesto, no perder de vista las inquietudes que emergen acerca del texto, lo que ayuda al maestro a no hacer una revisión y corrección superficial.

También se observa con frecuencia según Barriga, Beltrán, & Ortiz (2021) que en los espacios académicos se implementan diversas actividades para el mejoramiento de la escritura, al tiempo que se facilitan herramientas escriturales de las que el estudiante pueda servirse para el mejoramiento en la composición, estas herramientas tienen que ver con el esclarecimiento de preguntas, conceptos e ideas. Sin embargo, pese a estos esfuerzos y con preocupación, se evidencia que los docentes denuncian falta de tiempo y espacios específicos para el acompañamiento escritural, en la mayoría de ocasiones, dada la exigencia económica que implica un acompañamiento más personalizado y extendido, lo que genera un desconocimiento del papel que juega el docente sobre el desarrollo de habilidades escriturales del estudiante.

En este orden de ideas, mediante tutorías, por ejemplo, se prevé un acompañamiento más personalizado que el que se imparte con frecuencia en las clases regulares, en las que

predomina una enseñanza más general sobre los contenidos de las materias, dejando poco espacio y tiempo para asumir la escritura, convirtiéndose las tutorías en espacios curriculares que aumentan la atención del docente frente a los textos que trabajan los estudiantes y que se acercan a los procesos escriturales, por lo que es de gran importancia el acompañamiento de este tipo donde se dé más relevancia *in situ* a la composición académica.

De hacerse con voluntad de ambas partes y aprovechando para avanzar y asignar labores para que al momento de la retroalimentación se dé una revisión fructífera y precisa, los resultados mejorarían significativamente, pues se impulsa a la comunidad académica, de la que es parte el estudiante, a cultivar la escritura. Sin embargo "no existe un conocimiento consistente de lo que implica acompañar al estudiante en materia de escritura. Todo ello, permite reconocer como precisamente existe una ausencia de reflexión sobre el papel de la escritura académica en la universidad." (Barriga, Beltrán & Ortiz, p,64.)

1.1. Planteamiento del problema

Varios autores como Bereiter & Scardamalia (1992), Castro & Niño (2014), Carlino (2004; 2005) y Pérez (2013) se han pronunciado respecto a los procesos que involucra la escritura en general y específicamente los procesos que se llevan a cabo cuando se hace revisión de los escritos producidos por estudiantes.

El acto de escribir juega un papel determinante en la vida del estudiante, siendo la escritura un proceso que atraviesa todos los niveles de escolaridad, desde los más básicos ejercicios de alfabetización hasta lo que concierne a los textos propios de una disciplina académica de alta complejidad. Además, la escritura cumple con una función mediadora más allá de ejercer una función comunicativa entre el conocimiento de sí mismo y de la sociedad.

Ahora bien, los primeros cursos que se ofertan en algunas carreras relacionados con la escritura son fundamentales en el estudiante durante su paso por la universidad, por lo que se recomienda que la escritura como eje transversal tenga en cuenta procesos que contribuyan a desarrollar habilidades escriturales, ya sea para la producción de textos a

nivel investigativo, o para ejercicios más cotidianos como la generación de informes de gestión en una vida profesional cercana. Según lo describe García (2011) En su investigación. *Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes*

El hecho de que estos cursos de lengua estén situados en los primeros semestres comporta, además, una concepción de lectura y de escritura como parte de unas competencias genéricas que se ‘afianzan’ con unos cursos en el primer año de universidad o permiten resolver algunas deficiencias que presentarían los estudiantes a su ingreso a la misma. (p. 136)

Por tanto, los procesos de lecto-escritura contribuyen a que el estudiante piense. En el ejercicio mismo de escribir existe una implicación de pensar lo escrito, luego, cuando se piensa lo escrito se propone una acción que moviliza el ejercicio de revisión. Si el proceso de escritura no se toma como objeto de reflexión habrá mayores dificultades cuando el estudiante se enfrente con textos de mucha más complejidad como son las investigaciones o textos académicos, los cuales exigen una dedicación mayor, la cual ha de estar acompañada por metodologías capaces de motivar la escritura

En este sentido, se requiere de un mayor compromiso en la escritura por parte de los sujetos intervinientes, que evite el desinterés y la angustia frente al papel, de manera que se configure una idea sólida consecuentemente con un texto de mayor complejidad, cuya elaboración evidencie la calidad y la rigurosidad con la que se elaboró.

Teniendo en cuenta lo anterior, estudios adelantados por autores como Carlino (2008), sobre procesos de lectura y escritura, indican que el proceso pedagógico se modifica una vez se presenta el desinterés de alguna de las partes o porque el producto se reduce necesariamente a una nota y no genera algún tipo de trascendencia. Es decir, que no hay una motivación por el escrito que movilice al estudiante.

Así, se plantea la escritura como medio frecuente y primordial de diagnóstico sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes y la revisión como herramienta escritural de gran relevancia, algunas de las preguntas que nos surgen en este sentido son: ¿en qué

medida la revisión da pistas para que el estudiante vuelva sobre sus escritos? y ¿de qué manera las revisiones de los escritos contribuyen a potenciar la escritura académica en el estudiante?

Ahora bien, en particular la revisión dentro del proceso de escritura, que es el tema que nos convoca, está relacionada con la relectura y reescritura del texto para su mejora en términos de forma y contenido. En este último proceso se identifica si el estudiante vuelve sobre el texto escrito, si hace correcciones, ejecuta nuevas ideas y las plasma, sirve como apoyo en la evaluación que hace el docente, pues la revisión permite identificar si los procesos que han sido llevados a cabo durante el ejercicio de escritura por el estudiante han sido pertinentes, al mismo tiempo que deja entrever las estrategias metodológicas, los criterios de evaluación y revisión implementados por el docente a la hora de revisar los textos evaluados.

De acuerdo con las razones ya descritas, hemos decidido investigar sobre los procesos llevados a cabo en la revisión de producciones escriturales, pues en investigaciones hechas por autores ya referenciados se muestra un déficit en el acompañamiento por parte del docente y cierto desinterés por parte de los estudiantes en el ejercicio escritural, otra de las razones que nos motivan a investigar sobre este tópico es la ausencia de investigaciones en el área de la revisión, los antecedentes encontrados tienen directa relación con el ejercicio escritural, pero no dan cuenta de cómo se da el ejercicio de la revisión de la escritura del estudiante en la academia, por estas razón nos interesa analizar cómo se llevan a cabo los procesos en la revisión escritural hecha por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en textos académicos producidos por estudiantes de sexto a decimo semestre de los periodos de matrícula correspondiente al 2019 y 2020.

2. CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS TEÓRICAS FRENTE A LOS PROCESOS DE REVISIÓN

Los procesos de composición de la escritura académica en la universidad han sido objeto de estudio en diferentes campos disciplinares en los que se demuestra que dicha escritura no siempre se convierte en un ejercicio de transcripción de lo oral a lo escrito (aunque ésta sea la función más frecuente). Bereiter & Scardamalia (1992), lo describen como “*decir el conocimiento*”, característica de escritores inmaduros en los que denotamos a rasgos generales una tendencia a escribir los primeros pensamientos que su memoria les brinda, en el orden en el que se van recordando y hasta agotarlos, haciendo énfasis en el uso consecuente de frases guiadas por un hilo conductor que las ordena, puede ser un concepto o un enunciado común que es dado previamente, aunque esta función de decir el conocimiento se centre más en aspectos locales y no en la generalidad del escrito de dicha composición.

El planteamiento anterior da cuenta de que a dichos *escritores inmaduros* se les dificulta configurar una estructura general del escrito a componer, lo que implica que su escritura se va a ir configurando en el tiempo, por lo que los resultados de dicho texto dependen de la dedicación, compromiso y rigurosidad de quien escribe.

Por ello se espera que en el paso por la universidad se vayan incorporando al ejercicio escritural procesos que permitan al estudiante estar en un constante aprendizaje desde el momento en que llega la idea de escribir y hasta la producción del texto, pues es claro que en la primera escritura será muy difícil tener el texto terminado, es importante que luego de haber hecho el borrador, el estudiante lea varias veces y haga los cambios que se consideren necesarios, asegurándose que las palabras elegidas hayan sido las más apropiadas, que en el párrafo se observe una estructura clara y que el texto transmita lo que se quiere decir.

Estos procesos escriturales a los que hacemos alusión en el párrafo anterior, se describen en tres etapas, de la siguiente manera; la planificación, en cualquier caso, esta primera etapa necesitará la selección del tema, un público específico y un propósito con el fin de que cuando se inicie la escritura aquellas primeras ideas se encuentren organizadas y se permita una escritura fluida con un propósito más claro. Pero es importante tener presente que este puede ser un momento difícil para quien se enfrenta a la tarea de escribir, pues inicialmente será un encuentro con la página en blanco, con una cantidad de preguntas a las que no podrá dar respuesta de forma inmediata por lo que se considera la planificación el punto de partida para una escritura exitosa.

En segundo lugar, la textualización, dada como proceso concreto de escritura, en el cual con base en lo planteado en la planificación y los distintos abordajes claves, se van tejiendo las ideas principales, así como la micro y la macroestructura. En esta instancia es importante, como ya lo hemos mencionado, tener presente la audiencia a la cual va dirigido el escrito y que las ideas plasmadas sean claras para el lector, así como el hilo conductor por el que se van tejiendo

En tercer lugar, la revisión, fase en la cual se vuelve sobre la textualización primaria para abordar las falencias u/o modificaciones que sean necesarias para el mejoramiento del texto. Esta fase de la escritura puede tener las repeticiones que se crean necesarias antes de dar por finiquitado el escrito.

Por otra parte en la investigación adelantada por Bereiter & Scardamalia (1992), se mencionan cuatro tendencias que según Carlino (2004) son reiterativas en los escritos hechos por universitarios, o por escritores que se encuentran iniciando la producción de textos académicos, entre los que se observa cierta dificultad de escribir para otros lectores, la falta de articulación conceptual, la visión lineal de los textos, la dificultad de dar comienzo al escrito y su articulación epistémica o conceptual.

Esta primera tendencia de Paula Carlino es corroborada por autores como Contreras & Aguirre (2020) y Pérez (2013) que continúan afirmando que los escritos que adelantan los universitarios son narraciones de los pensamientos de los autores, sin tener una preocupación por el destinatario (lector); la segunda tendencia no es más que una

derivación de las primeras dificultades que presentan estos escritos y que permite identificar un desaprovechamiento del potencial epistémico en la medida en que no se tiene en cuenta al lector. (Carlino, 2004)

La naturaleza dialéctica de la composición escrita reside en el conflicto que enfrenta el escritor entre las limitaciones del propio saber y la necesidad de lograr un texto eficaz (p.323)’, es decir una parte significativa de los universitarios dejan de un lado las necesidades del lector y se ocupan solo de escribir sus ideas sin tener en cuenta el punto de vista de quien los lee (desaprovechando la transformación del conocimiento). (Bereiter & Scardamalia, 1992. P. 323)

Solo una vez que se tiene en cuenta al lector, es que se desarrolla un cambio, que permite la articulación de aspectos conceptuales y el análisis sólido de una idea principal. Este ejercicio no se hace consciente enseguida, sino que puede tardar en encontrarse con la práctica de la escritura, la cual debe estar acompañada por procesos de revisión y retroalimentación constantes que permitan mejorar la escritura.

En la tercera tendencia los estudiantes vuelven sobre sus escritos, pero solo para hacer una que otra modificación superficial, en palabras de Paula Carlino “es como si se enamoraran de lo que trabajosamente han elaborado” (2004, p.323). En estos escritos se hacen correcciones de palabras y oraciones, pero no se tiene en cuenta el contenido general del texto.

Por último, en la cuarta tendencia, aunque ya se haya recopilado información sobre el tema que se desea escribir, es usual que el estudiante deje la lectura para último momento, postergando la escritura, así, cuando llegue el momento de hacer la entrega de dicho escrito ya no habrá tiempo, entonces el estudiante solo tendrá la posibilidad de ceñirse al texto leído casi que copiando las ideas de los autores. En trabajos etnográficos adelantados por Pérez (2013) y Jurado (2014)) se muestra cómo los estudiantes universitarios realizan lecturas y dejan para último momento la escritura, por lo que se les dificulta plasmar ideas y pensamientos que pueden ayudar con la construcción del texto, terminando por guiarse de las mismas ideas brindadas por las fuentes consultadas.

Al ser la escritura una relación dialógica, dentro de una acción que dispone un ejercicio pedagógico, los procesos de composición de la escritura no solamente vinculan al estudiante o al escribiente, sino que están determinados directamente por el docente y su retroalimentación, la cual nutre significativamente el desarrollo o no del escrito.

Contreras & Aguirre (2020) examinan las revisiones que se le brindan al estudiante en su proceso de escritura, por parte del docente. Los resultados que demuestran los autores giran en torno al apoyo y acompañamiento del docente al trabajo escritural del estudiante donde se evidencia que, entre mayor interés muestre el docente por el desarrollo del texto del estudiante, mayor retroalimentación tendrá. Igualmente, este caso se manifiesta en un escenario contrario, a menor interés menor será la retroalimentación.

En este sentido, estos mismos autores mencionan que existe una escasez de revisiones durante los procesos de aprendizaje respecto a la redacción textual, aconsejando que se debería incluir en clases universitarias espacios de formación que ayuden a su fortalecimiento, notando que tales revisiones no son tan frecuentes y se desconoce muchas veces el aporte epistémico en la elaboración de un escrito, razón por la cual, los estudiantes terminan por escribir sin percatarse de su escritura, pues no hay quien los oriente. Esta investigación, además, confirma los resultados que indican que estos apoyos van más dirigidos hacia una calificación que al mismo proceso de producción de un escrito. El apoyo del docente es escaso, comprobando que la prioridad a la hora de evaluar está más enfocada por el producto que por el proceso. Podemos evidenciar también, que “los resultados develan que los estudiantes desconocen a la audiencia y que en el estilo verbal hacen énfasis en la puntuación y la ortografía”. (Contreras, & Aguirre, 2020, p. 114).

Denuncian inconsistencias entre lo que los estudiantes dicen hacer y lo que ocurre al momento de redactar sus propios textos, teniendo en cuenta que se olvida casi por completo la audiencia, problemas manifiestos en la macroestructura y microestructura textual. También se refleja una relación entre la escritura académica y el desarrollo del potencial epistémico, y a pesar de la incorporación de voces ajenas, no se demuestra un posicionamiento propio ante ellas en los estudiantes. “Esta situación acalla la voz propia y anula la presencia de un pensamiento transformador de los conocimientos, en el que se inscribe el nivel epistémico de la escritura (Wells, 1986 citado por Contreras p. 113)’

Estas dificultades que presentan los estudiantes vienen de años atrás, donde la escritura era planteada como un simple ejercicio que permite pasar información de un texto a una hoja en blanco, una técnica basada en la transcripción de textos, situación que alejaba a los estudiantes de la posibilidad de construir sus propias ideas, analizar y hacer críticas a lo que leían. Estos procesos han puesto en tela de juicio la manera en que se enseñaba a escribir, dando un giro a la escritura actual, donde se pretende que el estudiante se interese por asuntos como pensar en el contexto que brinda el autor de un texto y cuestionarse frente a determinada escritura, además se han implementado reglas escriturales que llevan a que la construcción de un escrito se haga de manera más pausada y concienzuda, con la opción de cuestionarse y reflexionar constantemente sobre lo que se escribe.

Este cambio de perspectiva nos ha permitido comprender que el producto de la escritura -el texto- es en cierto modo “opaco”, ya que únicamente revela de manera indirecta el complejo proceso de elaboración que ha llevado a cabo el escritor (los problemas que ha debido resolver, las ayudas o “andamios” de los que se ha dotado o las alternativas que ha descartado (Miras.2000. pág. 66)

Con respecto a lo que propone Miras (2000) se observa la importancia de permitir que se haga una revisión rigurosa sobre la escritura y sobre cómo esta es entendida, ya que el proceso de escribir no está dado solo por un resultado final, sino por el proceso que ha tenido que atravesar el escritor en la construcción de su propio texto. Frente a esto surgen cuestiones que generan aún más inquietud sobre la forma en que se escribe como la “función epistémica, la heurística y escribir para aprender” (Miras. 2000. pág, 66). Estos conceptos están dados en torno a la escritura y relacionados directamente con el pensamiento, es decir que tienen una estrecha relación con la escritura epistémica.

“En este sentido, la función epistémica hace referencia al uso de la escritura como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento” (Emig, 1977, Olson, 1977, Applebee, 1984 citado por Miras 2000, p. 68). A partir de esto los procesos de composición escrita permiten que se generen nuevos aprendizajes que fortalecen el intelecto del sujeto, permitiendo la incorporación de nuevas ideas para planteamientos más claros. Sin duda en la escritura el potencial epistémico es más exigente

que en la parte oral, pues al momento de escribir se debe tener en cuenta el uso adecuado de conceptos y significados, así mismo el orden que se establece desde la escritura de una palabra hasta la elaboración de un párrafo o el mismo texto, es este conjunto de aspectos a tener en cuenta en la composición de un escrito que define lo que es la función epistémica.

Otro asunto no menos relevante que se suma a la construcción epistémica es la prosa basada en el autor y la prosa basada en el lector. Según Emig, (1977) citado por Miras. (2000)

Uno de los aspectos que la mayoría de los autores considera particularmente relevante en este sentido es el que se refiere a la distancia y la ausencia de un contexto compartido entre el productor del texto y el destinatario o destinatarios del mismo (p. 68)

A partir de esto se observa que entre el escritor y el lector en la mayoría de los casos existe cierta distancia, por lo que es necesario que el autor del texto sea claro con lo que quiere transmitir en su escritura, para que cuando este llegue a manos del lector sea de fácil comprensión.

Por consiguiente, esta tarea se convierte en una de las más difíciles pues consiste en recrear un contexto específico, que le permita al lector hacerse una idea desde el principio sobre lo que leerá. De lo contrario, el lector puede caer en confusión al no entender el sentido mismo del escrito, si no hay un propósito claro en el escritor será difícil lograr transmitir ese pensar a otro, pues existe una distancia abismal entre lo que piensa el que escribe y el que lee, esto dificulta la lectura de cualquier texto respecto a la claridad con la que se ha escrito.

Expresar nuestro pensamiento mediante palabras no significa necesariamente que el receptor del mensaje tenga que comprendernos y por lo tanto que haya comunicación. Entre estos dos extremos, la expresión de las ideas y la comprensión, suelen producirse distintas operaciones intelectuales (Flower 1979 citado por Cassany 1991, p. 129)

Es decir que en ocasiones es posible encontrar escrituras que reflejan cómo el escritor se ha esforzado en traer sus ideas, pero ha desconocido por completo al lector, no existe ninguna intención de ser leído y mucho menos comprendido. Es una escritura íntima, pues permite escribir lo que se piensa con palabras que son conocidas y comunes para quien las utiliza, pero poco entendibles para quien las lee. El escritor escribe pensando en que él será su único lector, por el contrario, existe otro tipo de escritores que se preocupan porque quien está más allá, en el papel de lector, pueda comprender lo que se ha querido decir a través de esas letras, escritos donde el mensaje se encuentra de manera explícita en la lectura.

De acuerdo con esto Cassany (1988) trae a colación dos tipos de prosas que han sido descritas por Flower (1979) como *la prosa basada en el escritor* y *la prosa basada en el lector* refiriéndose a la primera de ellas como la expresión del escritor y la segunda referida a la comunicación, generalmente se utiliza la prosa basada en el escritor, ya que, la prosa de lector es utilizada por quien tiene una experiencia amplia en literatura. Muy pocos autores saben usar la prosa basada en el lector, pues el saber escribir está relacionado con saber transformar la prosa basada en el escritor en la prosa basada en el lector. A continuación, se presenta un esquema que muestra las ideas más relevantes de las dos prosas que Flower (1979) analiza desde tres ángulos la función, la estructura y el lenguaje.

Figura 1. *Características de las prosas*

	PROSA DE ESCRITOR	PROSA DE LECTOR
FUNCIÓN	- Es la expresión escrita del lector <i>para él mismo</i> .	- Es el intento de comunicar información <i>a un lector</i> .
ESTRUCTURA	- Refleja el pensamiento del autor, <i>el proceso de descubrimiento del tema</i> .	- Tiene una escritura retórica, basada en el <i>propósito</i> del autor.

ESTILO	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza palabras con significados personales para el autor - El texto depende del contexto que queda inexpresado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza un lenguaje compartido con el lector. - El texto es autónomo. No es necesario el contexto para comprenderlo.
--------	--	---

Tomada de (Flower 1979 citado en Cassany, 1988, p. 130), *Describir el escribir: como se aprende a escribir*, Paidós.

En la **Figura** anterior se hace alusión a la prosa del escritor en relación con su *función*, entendida como un proceso o estrategia que implementa el autor, no es que sea una escritura desinteresada, sino que su intención de comunicación no se refleja; este tipo de escritor se ha tomado el tiempo para dedicarse exclusivamente a lo que piensa, también se ha esforzado por tener una escritura con sentido, que sea coherente y que presente una estructura. La tarea de escribir se hace de una manera más pausada pues no se está pensando en cómo el lector lo va a interpretar ni el contexto en el que éste se vaya a leer, tendrá más tiempo para escoger el tema sobre el cual le interesa escribir, diferente a la prosa basada en el lector que tiene la intención de transmitir un mensaje al lector, intención que está presente desde el momento en que se inicia la escritura, no desconoce su público y procura que las palabras que escribe se utilicen en un lenguaje común para todos que le permita ser comprendido por cualquier sujeto

Como se muestra en la **figura 1** *la estructura* tiene estrecha relación con la función epistémica ya que permite que el autor construya su propio conocimiento y elabore nuevas ideas a medida que vaya avanzando en la escritura. Una de las características es que muestra cómo el individuo va construyendo sus ideas, cómo las organiza, las agrupa y cómo descarta aquellas que no son tan importantes. En el tipo de prosa basada en el escritor se puede encontrar ideas organizadas, pero sin ninguna articulación, así como ideas que no se han ampliado y análisis muy superficiales.

Esta prosa podría darse de dos formas; la primera como una narración, donde se encuentra una recopilación de ideas que se plasman sin ningún orden y la segunda como

una inspección donde se identifica que el autor termina por escribir esas ideas que conserva en su memoria respecto a un tema que trató con anterioridad, pueda que la información se transcriba tal cual lo recuerda o que se modifique según lo permita su memoria. El proceso del autor en la prosa del escritor no debe ser tomado de manera negativa, dado que puede resultar provechoso porque permite mejorar la imaginación y esta será la que le dé por último un significado al escrito. Para el caso de la estructura en la prosa del lector permite clasificar las ideas desde las más importantes hasta las menos importantes, permitiendo que exista una comunicación clara entre escritor y lector.

El estilo está relacionado con hallar el tema de interés, pero será un texto que no está pensado para ser leído, el autor utiliza palabras que no son de fácil comprensión, así como algunas con significados muy propios del escritor, es un texto que no podrá leerse fácilmente. Flower (1979) analiza dos características que se presentan en la prosa basada en el escritor. La correlación entre el sujeto psicológico del pensamiento y los sujetos gramaticales de las frases, por una parte, y las palabras cargadas de significados especiales para el autor por otra. La primera afecta a las formas de cohesión del texto provocando ambigüedades e incluso desconexión entre las oraciones. La segunda afecta la coherencia porque estas palabras esconden información relevante que necesita el lector para comprender el texto (Flower 1979 citado por Cassany 1988, pág. 135)

Estos escritores suelen dejar de un lado la puntuación, la cohesión, entre otros factores que son propios de la prosa basada en el escritor. Sin embargo, como se ha observado en los planteamientos de Flower, la prosa del lector es menos mencionada ya que esta es la que comúnmente utilizan los escritores especializados, diferente a la prosa basada en el escritor que resulta ser la más frecuente y que refleja varias características dentro del acto de escribir, a simple vista parece una escritura sin sentido, pero si se observa de manera detallada es necesaria y enriquecedora en la cognición del sujeto.

Las dos prosas son importantes para el ejercicio de la escritura en los aprendices convirtiéndose en un instrumento que permite desarrollar estrategias frente a la elaboración de escritos, como lo menciona en su texto Cassany (2008) citando a Flower (1979).

“Pueden aprender a explorar los campos del saber, a desarrollar ideas, a tomar consciencia

de la distinción entre expresión y comunicación, a transformar el pensamiento interior, discordante y privado, en prosa pública y comunicativa “(Pág. 144)

A partir de lo mencionado sobre las prosas se observa como estas resultan de gran utilidad para el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo para que se lleve a cabo un proceso de revisión y corrección de la escritura, dado que los escritores permiten al docente a través de sus escritos observar de qué forma se ha dado el aprendizaje escritural, como ha sido la interiorización de este en su proceso de formación.

La prosa basada en el escritor y en el lector, según sostiene en su texto Cassany, podrá ayudar al docente a diagnosticar los problemas que está presentando el estudiante al momento de escribir, en el momento tanto de ilustrar herramientas que pueden utilizar los estudiantes a la hora de escribir y más aún en el momento de abordar las creaciones escriturales de sus estudiantes desde una perspectiva de audiencia, garantizando así que se prevea otras perspectivas a las cuales se incluya en el propósito de sus textos como escritores y no solamente se queden en la prosa basada en el escritor, sino que logren hacer esta transición satisfactoriamente y así plantear ejercicios que ayuden a mejorar su escritura. Este tipo de escritos se convierten en una herramienta que ayuda al docente a preguntarse por cómo funciona el ser humano cognitivamente frente al ejercicio mismo de la escritura

Así, la función epistémica representa una herramienta de inserción en una comunidad científica, con el desafío de aprehender variables de expresión para facilitar la composición y, consigo, la divulgación de nuevos conocimientos, además “esto implica tener conciencia de los aspectos retóricos y discursivos que acompañan la escritura, tales como el propósito, el género y la audiencia, por un lado, y el estilo verbal, la estructuración y el contenido, por el otro.” (Contreras & Aguirre, 2020, p.106)

De ahí que, “al no ser conscientes de los procesos de retroalimentación para la función epistémica, el estudiante se ve perjudicado, en la medida que, los estudiantes desconocen a la audiencia y que en el estilo verbal hacen énfasis en la puntuación y la ortografía.” (Contreras & Aguirre, 2020, p.112). En otras palabras, los estudiantes no dan la importancia suficiente a los procesos escriturales, solo tienen en cuenta aspectos

superficiales que impiden la evolución de la función epistémica, lo que supone, una falta de criticidad en la producción de textos propios, en los que usualmente el autor, toma posición para desarrollar una hipótesis de lo analizado o una respuesta clara de la posición que asume ante una realidad cualquiera.

En estas instancias la revisión escritural de los docentes estaría direccionada al mejoramiento de la redacción y apropiación de las nociones que nutren los escritos y el criterio de los estudiantes. La revisión se perfila como un gran instrumento que a su vez aporta en los docentes claridades acerca de las fortalezas y dificultades que se tienen por parte de los estudiantes al momento de la evaluación. “(...) a partir de la producción del estudiante y de la devolución del profesor, se decide la correspondencia en la interpretación, y caracterizan las operaciones efectivamente puestas en juego por los estudiantes para intentar dar respuesta a las demandas” (Flores, 2015, p. 111)

Ahora, de acuerdo con las devoluciones de escritos que hacen los docentes luego de ser sometidos a revisión, se identifican, de acuerdo con Flores (2015) tres categorías generales. La primera como *respuestas sin corrección* utilizada por el docente no señala ningún tipo de dificultad, existiendo coincidencia entre lo exigido por el docente y lo entregado por el estudiante, por lo que se observa que en este punto de la escritura el estudiante ha adquirido cierta facilidad para, analizar y reflexionar sobre lo que escribe, al tiempo que se le facilita la articulación de ideas y en general la elaboración de un texto claro.

La segunda como *respuestas con corrección* para el caso de las producciones que presentan algún tipo de dificultad donde no se identifica una coincidencia entre lo solicitado y lo entregado, es decir, que el estudiante presenta cierta dificultad de análisis, al momento de escribir, se puede encontrar allí un conglomerado de citas que advierten que el estudiante no tiene la capacidad de analizar un documento, por lo que su escritura será guiada por el autor del texto base, las respuestas dadas en este tipo de escritos suelen ser incompletas y confusas.

Por último, la categoría *sin respuesta* refiriéndose a las observaciones hechas por el docente en las que no fue posible dar respuesta, debido a que el estudiante presenta

dificultades para entregar el texto solicitado ya que cognitivamente no se encontraba preparado para enfrentarse a dicha escritura.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar los procesos que se llevan a cabo en la revisión escritural hecha por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en textos académicos producidos por estudiantes de la licenciatura en Psicología y Pedagogía.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar los criterios de evaluación y revisión de los docentes al momento de evaluar las composiciones académicas de los estudiantes.

- Identificar las estrategias pedagógicas implementadas en la revisión de textos dentro del proceso de retroalimentación a los estudiantes.

4. MARCO METODOLÓGICO

La técnica empleada en nuestro proyecto es el Análisis de contenido (AC) técnica basada en la interpretación de fuentes documentales, que permite estudiar contenidos de un material que se ha seleccionado previamente. El Análisis de contenido “(...) ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes” (Díaz & Navarro, 1988, citado por Fernández, 2002, p.37).

Esta técnica tiene como propósito según Fernández (2002)

[...] la identificación de determinados elementos componentes de los documentos escritos: letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación (p. 37)

Es decir que el análisis de contenido puede ser de diversos usos, depende de cuales sean las necesidades e intereses que el investigador tenga con su proyecto.

En consecuencia, este trabajo investigativo pretende analizar los procesos que se llevan a cabo en la revisión escritural hecha por docentes de la Universidad Pedagógica Nacional en textos académicos producidos por estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, con el fin de determinar los criterios de evaluación y revisión, así, como identificar las estrategias pedagógicas llevadas a cabo durante esos procesos. Para este AC hemos recopilado un corpus conformado por 16 escritos desarrollados durante los diferentes cursos de la licenciatura.

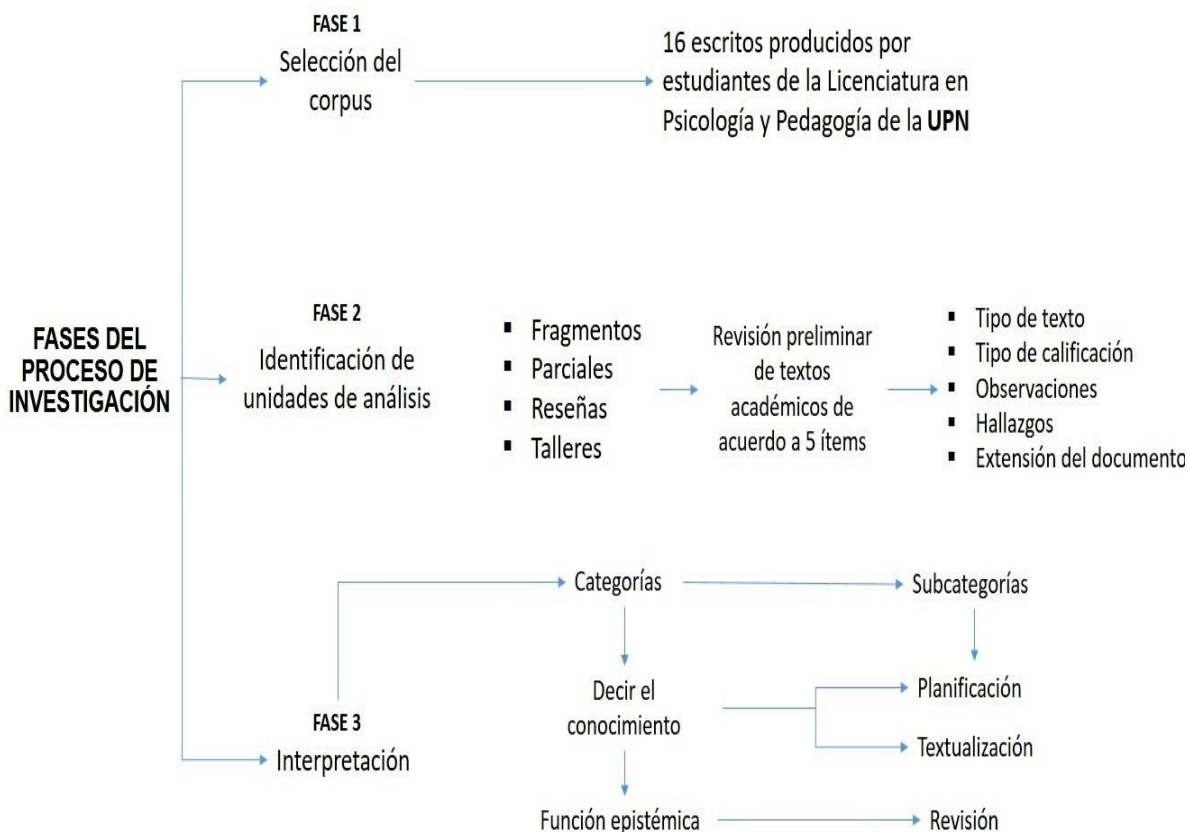
El número de documentos recopilados para esta investigación estuvo sujeto a la voluntad de los profesores y estudiantes, dadas las dificultades que tuvimos para llevar a cabo la investigación a través de medios virtuales, debido a la pandemia generada por el COVID 19, razón de peso por la cual la etapa de recopilación de documentos presento

dificultades, ya que debimos esperar a que los estudiantes y profesores hicieran su propia elección del material que podían proporcionarnos, por las razones ya mencionadas nuestro corpus es pequeño, dejándonos sin posibilidades de tomar una muestra aleatoria de dicho material. Por otra parte, al solicitar los documentos tuvimos en cuenta que estos fueran elaborados por estudiantes de sexto a decimo semestre partiendo de la idea que en estos semestres ya hay mayor competencia por parte de los estudiantes, sin que esto sea posible garantizarlo.

Estos documentos se clasifican en: fragmentos de proyectos de grado, parciales, reseñas y talleres, los cuales han sido elaborados con el fin de evidenciar aprendizajes dados durante el paso por la universidad o como trabajo evaluativo en algunas asignaturas. Optamos por escritos de este tipo ya que permiten que el estudiante desarrolle sus habilidades escriturales de acuerdo con las exigencias de la academia, sirviendo como evidencia de sus aprendizajes, al tiempo que refleja el ejercicio de revisión llevado a cabo por el docente.

Para llevar a cabo el análisis de contenido fue necesario establecer unidades de análisis que permitieran mostrar la información de manera organizada y clara, estas unidades “son los segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos, susceptibles posteriormente de ser expresados y desglosados en categorías y subcategorías” (Fernández, 2002, p. 38) tales como párrafos, oraciones, palabras o hasta la totalidad del texto, a partir de lo ya mencionado se definieron unidades de análisis como; fragmentos de proyectos de grado, parciales, reseñas y talleres.

Para dicho análisis definimos unas categorías, que según las describe, Fernandez (2000) están compuestas por las variables de las hipótesis, por lo que reflejan las reflexiones hechas, a partir de las perspectivas teóricas adoptadas para cada investigación en particular y se transforman en los distintos niveles donde se expresan y desglosan las unidades de análisis (p.38). En nuestro caso se definieron dos categorías generales; decir el conocimiento y función epistémica y tres subcategorías, planificación, textualización y revisión.

Figura 2. Fases

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de sistematizar la información, se presenta una matriz que permite visualizar cual es la forma en que los docentes hacen la revisión y retroalimentación de dichos textos, esta matriz ayudará a identificar los tipos de calificación usados por el docente, las observaciones que se han hecho al margen y los hallazgos derivados de la matriz. Asimismo, un análisis de cómo se dio el proceso de revisión y retroalimentación en estos escritos, que logre esclarecer las hipótesis planteadas en esta investigación.

La realización de esta investigación se justifica en la existencia casi nula de estudios realizados en la Universidad Pedagógica Nacional que permitan conocer a fondo cómo se dan los procesos de revisión de textos, tanto de parte de los docentes como de los estudiantes. Existen investigaciones que reflejan las preocupaciones por la escritura de los estudiantes sin examinar con lupa las dificultades en los procesos que conllevan a determinado tipo de escritura. A través de esta investigación pretendemos un acercamiento

a los textos producidos por los estudiantes que permitan responder algunas preguntas sobre las dificultades que presentan al momento de escribir y cómo estas dificultades pocas veces son tratadas u orientadas por el docente.

5. CAPÍTULO III

ANÁLISIS SOBRE LOS PROCESOS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES Y LA REVISIÓN DEL DOCENTE

Para llevar a cabo el análisis, en primer lugar, se tuvieron en cuenta los procesos escriturales, es decir, aquellos por los que debe atravesar el escritor durante la producción de un escrito. Estos procesos son la planificación, la textualización y la revisión, descritos de la siguiente manera: *la planificación*, orientada a diseñar los objetivos y establecer un plan de trabajo; *la redacción o textualización*, que consiste en plasmar en el papel ideas más elaboradas y la *revisión* que permite observar cómo ha evolucionado la escritura del estudiante durante su trayectoria académica. En este ejercicio de revisión se encuentran procesos inmersos como la devolución y retroalimentación; estos procesos nos permitieron observar cómo en los escritos objeto de esta investigación, los estudiantes llevaron a cabo el ejercicio escritural y cómo el docente hizo el acompañamiento durante el proceso de escritura.

En segundo lugar, creamos una matriz que permitió observar con detenimiento los procesos llevados a cabo en la revisión de dichos escritos, relacionados con la revisión y la retroalimentación, donde se muestra de una manera clara y precisa cómo el docente abordó los diferentes escritos y cómo llevó a cabo la revisión. Para esta segunda parte propusimos unos ítems que permitieron visibilizar más a fondo lo que parece ser un problema en la escritura de los estudiantes, estos ítems están relacionados con: el tipo de texto requerido, los tipos de calificación y las notas al margen.

Por último, nos planteamos algunos interrogantes que resultan transversales para el análisis de los escritos, permitiéndonos describir de una forma más detallada los problemas que presentan los estudiantes al momento de escribir y cómo estos llegan a manos del docente sin brindar herramientas que ayuden a mejorar la escritura, estas preguntas son orientadoras y ayudan a desarrollar con más claridad cómo se da el proceso de la escritura, así como el de la revisión, lo que permite proyectar asuntos que pueden ser retomados para hacer un acercamiento más a fondo o una continuación a nuestra investigación en trabajos

de similar índole. Posteriormente, estos hallazgos nos permitieron hacer inferencias que serán desarrolladas en los siguientes apartados.

5.1. DIFICULTADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS PROCESOS ESCRITURALES POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El ingreso a la universidad propone retos escriturales al estudiante, por lo que se verá enfrentado a una escritura más exigente, en la que debe dar cuenta de un nivel cognitivo avanzado, sin embargo en los textos analizados se observa que al llegar el estudiante a la universidad presenta un déficit en los procesos escriturales, pues desde la escuela no se les ha preparado para enfrentar la escritura que propone la universidad, aunque cabe resaltar que la escuela permite acceso a elementos de escritura que son los pilares iniciales de todo pero su profundización y perfeccionamiento sí puede ser debatible de allí que al llevar a cabo el ejercicio escritural de orden académico el estudiante demuestra ser novato en el tema, presentando dificultades en la redacción, el análisis y la apropiación de ideas, lo que conduce a que su escritura carezca de estructura y sentido. Por lo tanto, esta primera parte del análisis se enfoca en revisar los textos académicos de algunos estudiantes de la licenciatura en Psicología y Pedagogía en los que encontramos cierta dificultad al momento de escribir debido a que no tienen en cuenta los procesos escriturales

Dichos procesos son la planificación y la redacción o textualización, que ya han sido explicados anteriormente, lo que nos da una idea acerca de lo que definen Bereiter y Scardamalia (1992) como *decir el conocimiento*, y que se asemeja en gran medida a la tendencia de hacer uso, al momento de escribir, de los conocimientos previos y la redacción de aspectos locales sobre los que no se vuelve posteriormente, en busca de una mejora escritural, lo que hace que las primeras versiones de los escritos sean vistos por los escritores como acabados al momento de hacer su entrega. Esto prevalece aún más en los escritos de naturaleza y género netamente evaluativo, como lo son los parciales, los cuales al tener en muchas ocasiones un limitante temporal, un tema prefijado y una sola entrega, llevan al estudiante a redactar según lo ya aprendido e interiorizado, y basándose en su mayoría en los conocimientos que recupere de su memoria para alimentar la redacción del texto.

Adentrándonos más en los dos procesos que conllevan la redacción inicial tenemos que en la **planificación** de los escritos académicos, según Castelló (2007), se puede desplegar en diferentes estilos, como lo son: tener previo a la escritura un esquema con las ideas principales y las referencias a utilizar, además de un aproximado de páginas, y de ser posible la secuencia o el orden de los contenidos; un segundo estilo refiere a tener algunas ideas presentes, consideraciones difusas acerca del contenido o la audiencia, y a medida que se vaya desarrollando el texto se perfilarán los demás detalles del texto; y un tercer estilo basado en dejar fluir las ideas libremente sin previa organización generando un borrador con un cúmulo de contenido para posteriormente organizar.

Aunque dichos estilos no deben ser cumplidos en su orden o a cabalidad, lo que debe tenerse en cuenta es que en todos hay planificación sin importar su orden y que todos apuntan a mejorar el establecimiento de una primera versión del texto,

Lo que sí está fuera de duda es que en algún momento del proceso debemos dedicarnos a generar ideas en cantidad y calidad suficientes, a seleccionar y relacionar dichas ideas y a organizarlas de forma esquemática para disponer de una visión general del texto que nos asegure conseguir los objetivos propuestos.”
(Castelló, 2007, p. 61)

Las ideas son fundamentales en la planificación, con base en ejercicios que las estimulen como lluvia de ideas, generación de preguntas, la escritura libre o la expansión de palabras clave; esta parte del proceso da pie a lo que puede terminar siendo la columna vertebral del texto. Dependiendo del escrito al que apuntemos se pueden hacer estos ejercicios de manera mental, pero en los textos académicos lo más recomendable para Castelló es dejarlos por escrito, conceptualizados en papel para que no se nos pasen los detalles ni los conceptos, dado que estos textos resultan ser más extensos y complejos.

Posterior a la planificación, viene el proceso propio de **escribir o textualizar** que corresponde a las actividades vinculadas con la producción textual, siendo éstas las más importantes, pero simultáneamente las más difíciles de aprehender, como lo es escoger la palabra adecuada y descartar las demás posibles o releer antes de continuar escribiendo, lo que concierne a aproximaciones sucesivas de un texto inacabado, no al producto final desde

un principio. A propósito de esto, Castelló (2007) nos dice que, “Para poder rastrear nuestro proceso y las modificaciones que han sufrido y tener más luz sobre las cuestiones apuntadas, resulta interesante guardar y revisar las diferentes versiones de un determinado texto (p. 64)” haciendo alusión a la complejidad que acarrea que asumamos la redacción de un texto académico, señalando además que éste demanda tiempo en cuanto al nivel de producción, teniendo la posibilidad de identificar los procesos que más se tarden como los que más se dificultan y viceversa.

Más adelante ahondaremos en el tercer proceso, el cual conlleva a un nivel superior al de *decir el conocimiento*, que atañe a la revisión de la escritura y da un aporte a lo que denominan Bereiter y Scardamalia (1992) cómo *transformar el conocimiento*. Por ahora, seguiremos vislumbrando estos dos primeros procesos, en lo hallado en los trabajos analizados, para que así, nos permitan aclarar si solo estos dos procesos bastan para conseguir trabajos de gran relevancia, y, si llegan a considerarse como textos académicos dada su complejidad y el desarrollo que hemos venido explorando.

A continuación, veremos algunos ejemplos hallados en los textos que sometimos a análisis, en los cuales se pueden evidenciar rasgos de procesos inacabados y desaciertos que fueron señalados en las lecturas y revisiones de los docentes en el momento de la devolución del documento al estudiante, argumentado que “ hay alumnos que se toman esta composición como algo simplista, innecesario y perciben la escritura como un medio para expresar lo que saben, por tanto no consideran que se requiere demasiada producción al momento de elaborar un texto; esto ocasiona que la escritura termine siendo una práctica superficial y escasa que no ahonda en el saber que se puede construir mientras se escribe. (Barriga, Beltran & Ortiz, 2021, p. 16)” evidenciando al mismo tiempo, la importancia que tiene una revisión escritural completa

**CÉNTRENSE EN LA RESOLUCIÓN COMPLETA DE LAS PREGUNTAS. VERÁN QUE EL
PRIMER PUNTO QUEDA INCONCLUSO.
TIENEN 3.8**

Figura 3: *Comentario final y nota final descritos por un docente acerca del trabajo académico tipo parcial hecho por estudiantes.*

En este ejemplo podemos deducir, frente al comentario final, que es un claro ejemplo de *decir el conocimiento*, en el sentido que se basan en un concepto preconcebido que son preguntas acerca de temas expuestos en clases anteriores, solo se presenta un escrito dado que es de un parcial y que se enfocan en aspectos locales y no generales, tomando más importancia la microestructura y no la macroestructura, lo que conlleva a dejar un punto inconcluso. Según Barriga, Beltrán & Ortiz (2021)

(...) para los estudiantes el ejercicio escritural implica poner en evidencia lo que se sabe por medio de un texto, se trata entonces de evidenciar el trabajo que se ha desarrollado durante la enseñanza en las materias, es saber cómo se reescribe frente a lo que piden los docentes (p. 48)

Lo que nos hace pensar que en este tipo de textos se ve reflejado simplemente lo que el estudiante escribe porque cree que es lo que el docente quiere leer, mas no se escribe para ir más allá de los conocimientos ya adquiridos o para aprender de lo que se escribe, teniendo en cuenta, en cierto sentido, a la audiencia (siendo la representación de ésta el docente como lector calificador), pero no el conocimiento que se está abordando en el texto y en el que influye sobre sus conocimientos previos.

Se puede evidenciar, gracias a los comentarios hechos a algunos trabajos, que es la primera versión de un escrito dado que cae en errores de forma que son muy básicos, y qué de haber sido un texto revisado y corregido no repetiría aquellos errores con tal frecuencia. Las siguientes figuras muestran cómo se piensa que los escritos académicos cuentan a cabalidad con los dos primeros procesos de redacción que ya hemos mencionado, sin embargo, se evidencia una clara necesidad de llevar a cabo la revisión al tiempo que muestra cómo el acompañamiento en cuestión de observaciones y comentarios mejora los resultados significativamente, dando puntos de vista acerca de errores o sugerencias que quizá un solo escritor no tendría presente, o no de la misma manera y especificidad que hay en un lector ajeno al propio escritor. Por lo que según Castelló (2007)

La posibilidad de escribir un texto con otros es una tarea relativamente habitual en el ámbito académico, que favorece la visibilidad del proceso seguido y facilita la discusión sobre la forma de escribir, con lo que acostumbra a resultar más fácil su análisis y revisión (p. 65)

Aspectos de forma:

- Sugiero punto seguido en la 3 línea del 1 párrafo, tras la palabra texto.
- Dialogo va tildado, línea 6, 1 párrafo.
- Punto seguido tras aceptación social, línea 3, párrafo 2.
- "serian" va tildado, línea 5, párrafo 2.
- Punto seguido tras "aceptables", línea 6, párrafo 2.
- Las comillas de la línea 10, párrafo 2 no se cierran.
- "procurara" va tildado, línea 2, párrafo 4.
- "encontrara", "perdida" van tildadas, línea 7, párrafo 7. "Faltara" va tildada, línea 9, mismo párrafo.
- En el párrafo 9, al final ¿se repite placer en cambio de goce?
- "del mismo" sobra, línea 1, párrafo 10.
- La cita de Barthes que se transcribe tras el párrafo 10 [pág 66] precede a la cita "la repetición

Figura 4. Errores básicos en la escritura, como la falta de tildes, comillas y ausencia de signos de puntuación

Lo que "Es-es su voluntad de goce al mismo donde excede la demanda sobrepasa el murmullo y trata de esbozar forzar la libertad de los adjetivos Quiénes son las puertas de lenguaje por donde lo ideológico y lo imaginario penetran a grandes oleadas esto no es subjetivo ni existencial sino Nietzscheano" (Barthes;1973) para Barthes, el acto de escribir va a tener una

Usuario de Windows
Cita mal hecha

Figura 5. Cita mal formulada que evidencia la falta de revisión exhaustiva

pueta imaginal. la pequeña moneda lógica está en los micisucios (Durrries, 1975) ES un texto que de entrada va a exponer el placer desde el psicoanálisis con la pregunta ¿Qué-qué es el placer en el texto? y ~~eome~~-cómo se entiende el placer tanto como escritor y lector; ~~-~~ personalmente-Personalmente el acto de escribir un documento de esta obra me suscita la pregunta ¿este documento contiene placer para mi lector? ¿escribir sobre el placer, da placer a mi lector? ; ~~en~~-En el transcurso de mi lectura me cuestionaba en cómo ser una Buena-buena escritora para lograr un texto de “calidad” que sea de agrado para quien tenga estas línea-líneas en sus manos.

Figura 6. Errores de redacción como lo son el uso de mayúsculas y minúsculas y diferenciación de plural y singular en una oración.

los maestros intentan salvaguardar su dignidad profesional, al confrontar desde sus propios	Usuario de Wi...	Con formato	▼
saberes lo que les llega de propuestas oficiales, ya filtrado por las prácticas comunes en los	Usuario de Wi...	Con formato	▼
En los tres casos, la mirada hacia lo cotidiano trastorna la imagen	Usuario de Wi...	El tipo de cita planteado requiere de	▼
idealizada de los procesos que se analizan, y reclama el reconocimiento de los sujetos que	Usuario de Wi...	Con formato	▼
participan a diario en la construcción de la vida escolar. (año, p. Pág.9)	Usuario de Wi...	Con formato	▼
Esto es, la realidad que se encuentra en la práctica docente, ese es el ejercicio al cual se le	Usuario de Wi...	Con formato	▼
apuesta. Por otro lado, esas propuestas oficiales son reducidas a las políticas públicas que a	Usuario de Wi...	Es esta una afirmación que sugiero	▼
su vez se dirigen bajo las dinámicas de globalización y desarrollo.	Usuario de Wi...	¿A qué ejercicio específicamente te	▼
Por ende, la educación es instrumento del desarrollo, pero, por otro lado, nos encontramos	Usuario de Wi...	¿Hablas de los cursos de actualización?	▼
con que “E(...) Estos elementos entran en el aula siempre mediados por las prácticas y los	Usuario de Wi...	Hay aquí afirmaciones que requieren	▼
saberes de los sujetos que ahí se encuentran.” (Año, página) Y cabe hacer la aclaración, de	Usuario de Wi...	De lo anterior no es posible deducir	▼
que los sujetos son tanto maestros, padres y estudiantes, Y a propósito de esto, considero que	Usuario de Wi...	¿A qué elementos te refieres? Contexto	▼
esta etnografía da lugar para otras discusiones. Una de esas es, el papel de los sujetos	Usuario de Wi...	¿Por qué cabe hacerla?	▼
políticos. Con esto quiero decir	Usuario de Wi...	¿A propósito de qué?	▼
una concepción del mundo, es decir con una mirada propia del universo, de su naturaleza y	Usuario de Wi...	Hay que decirlo con tus propias	▼
sus elementos; capaz de comprender su realidad, es decir que posee facultades suficientes	Usuario de Wi...	Con formato	▼
para conocer la situación que los circunda tanto en contexto como en coyuntura; y que además	Usuario de Wi...	Con formato	▼
puede transformar o por lo menos influir en el desarrollo de dicha realidad; es decir que	Usuario de Wi...	Sentido de la cita en el marco de la	▼
sostiene una posición, criterio o punto de vista frente a un hecho o situación determinada	Usuario de Wi...	Con formato	▼
decimos que estamos frente a un sujeto (Fernández, 2009, p.?)	Usuario de Wi...	Con formato	▼

Figura 7. Comentarios hechos con una frecuencia tal de errores que en varias ocasiones superan el error por línea.

Encontramos pues, cómo siendo la primera versión de la mayoría de los trabajos examinados, se ve en muchos casos que no pasan de ser un borrador de un texto académico, lo cual puede dar pie a pensar que se cumple con realizarse los dos primeros procesos, pero dada la cantidad y calidad de las correcciones encontradas en los comentarios de dichos

trabajos, no se puede hablar de un trabajo de revisión muy completo y riguroso. Además de los errores, se encuentra que muchos de los textos se dejan como acabados en el momento de su entrega, dejando qué pensar acerca de si se interiorizaron los comentarios y los errores que se tuvieron en el momento de escribir, concluyendo que se escribe para el olvido, que en muy contados casos se registra una segunda, tercera versión o las que sean necesarias para que el texto académico tenga en cuenta la audiencia, el contenido y demás factores que hacen que un texto académico refleje su complejidad.

Por otra parte, es un avance que se estén realizando correcciones y observaciones no solo por parte del docente (que es lo que comúnmente debe pensarse en los ámbitos académicos) sino también de compañeros de clase que, a su vez, son escritores y que, así como el redactor están en un proceso similar por lo que se pueden encontrar variaciones en el rol que cumplen, siendo parte del proceso de retroalimentación y revisión del texto apunta Castelló (2007) al respecto:

La valoración del texto en su forma final será posterior y, en este momento del proceso, es mejor que releamos en función del contenido y de la progresión temática, no en función de la corrección y ajuste de la forma del párrafo o frase recién formulados (p.65)

Este tipo de ejercicios de revisión escritural entre pares fortalece la construcción de ideas de los estudiantes, pues brinda la oportunidad de que el estudiante elabore un nuevo conocimiento a partir de las ideas de sus compañeros. Este ejercicio también permite en el estudiante aprender a revisar su texto en calidad de lector, para que cuando se enfrente a su propia escritura tenga la capacidad de discernir. En consecuencia, consideramos la revisión entre pares como una tarea a implementar por el docente con más frecuencia, con el fin de fortalecer y afianzar aquello que el estudiante ha aprendido buscando que mediante este proceso también se adquieran nuevos conocimientos.

5.2. ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD CON POTENCIAL EPISTÉMICO

En los textos analizados se observa que previo a la escritura de determinado tema, el estudiante ya tiene un conocimiento, los ejercicios escriturales desarrollados muestran

cómo el estudiante tiene un manejo conceptual de lo que se le ha solicitado. Sin embargo, se observa en algunos casos que el docente pide al estudiante hablar sobre un tema del cual no tiene conocimiento o estos son básicos, lo que hace que iniciar el ejercicio escritural lo ponga en aprietos, sin saber por dónde iniciar o peor aún sin saber a qué tipo de escritura se van a enfrentar, es el caso de algunas actividades evaluativas que no muestran además de una pregunta, lo que se pretende que el estudiante logre con ello, simplemente se les ha brindado una herramienta básica que es un interrogante y vía libre para escribir sin explicar lo que se espera de dicho ejercicio, a partir de lo ya mencionado nos hemos planteado la siguiente pregunta; ¿de qué manera las revisiones de los escritos contribuyen a potenciar la función epistémica en el estudiante? Mediante este interrogante mostraremos en los párrafos siguientes como el ejercicio de revisión de textos aporta a la construcción del pensamiento.

Entonces, encontramos que en los textos analizados los estudiantes han mostrado interés por desarrollar el ejercicio escritural que se les ha asignado, aunque se desconoce la trayectoria del escrito, ya que en la mayoría de casos contamos con una única versión de cada documento, estos muestran cómo cada escritor se ha esforzado por lograr el propósito de su texto, se evidencian ideas claras que nos permiten saber que el estudiante se ha preparado para la escritura y que ha tenido un avance cognitivo. En estos documentos es posible observar que algunos estudiantes hayan hecho una lectura previa sobre el tema que desean abordar, hayan planificado, documentado y procurado organizar sus ideas con el fin de transmitir al lector lo que desea.

Al leer se activan esquemas de conocimiento adecuados que el lector aporta y que los integra con las claves que hacen inteligible el texto para atribuirle significado, como discurso estructurado y conectado con un género discursivo, una tipología textual y con un modelo cultural. Estas operaciones permiten al lector hacer sus aportaciones personales (conocimientos y valores, experiencias, sentimientos y reacciones) para dar sentido, a fin de enriquecer o modificar las ideas y representaciones, los conocimientos y pensamientos (Solé, 2005 citado por Serrano, 2014, p. 104).

De esta manera podemos inferir que el estudiante es consciente de que ya se encuentra en una etapa avanzada de su carrera universitaria, por lo que su escritura debe ser acorde a las exigencias de su nivel académico y su forma de escribir debió haber atravesado por procesos cognitivamente más complejos, como lo muestran los trabajos escriturales de los que nos hemos servido para llevar a cabo este análisis, aquí los estudiantes han tenido la posibilidad de trabajar de manera conjunta algunas actividades. Como se evidencia en la **Figura 8** la estudiante ha hecho uso de lo aprendido en su trayectoria académica para poder llevar a cabo la revisión del escrito producido por otro compañero lo que contribuye a enriquecer cada uno de los procesos escriturales, pues de esta manera también se construye conocimiento, la estudiante ha tenido la posibilidad de interactuar con otros e intercambiar ideas y conceptos que ayudan para que su léxico y escritura se vaya fortaleciendo.

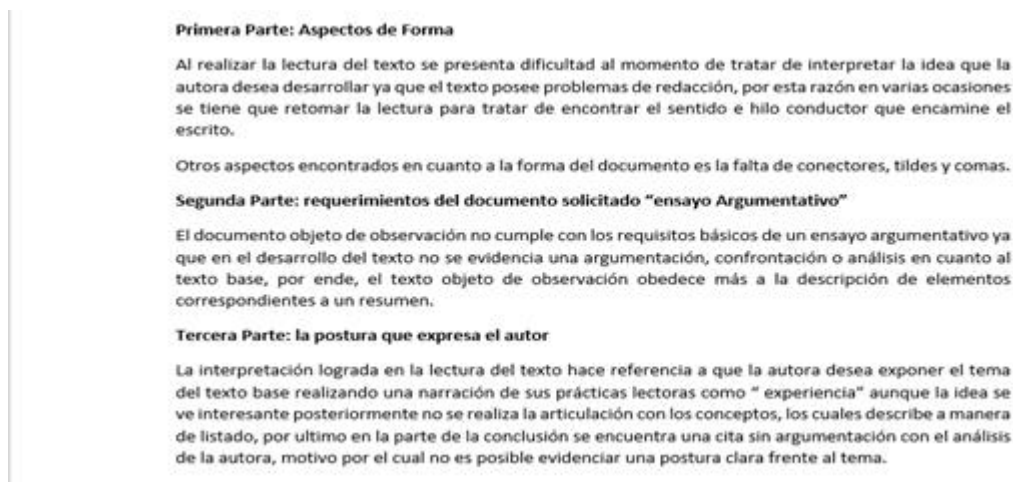


Figura 8. *Revisión escritural entre pares*

La mayoría de los escritos analizados cuentan con variedad de temas que muestran la complejidad de la escritura que han alcanzado los estudiantes en el paso por la universidad. En algunos casos son textos cortos que responden a un interrogante y en otros casos son documentos más elaborados, los estudiantes se han enfrentado a la creación de hipótesis y la solución de las mismas. Sin embargo, en ocasiones es posible observar que el estudiante se ha enfrentado a la escritura aun teniendo problemas para ocupar el lugar del lector, impidiendo que revise su texto desde este otro ángulo, llevándolo a que su proceso de revisión no sea el más acertado, alejándose de la construcción de su propio potencial

epistémico. Casos frecuentes donde el docente debe hacer un número significativo de correcciones que pueden o no ser abordadas de nuevo por el estudiante. Según Serrano (2014):

Esta confluencia de la autorregulación por el escritor de su proceso, la existencia del texto elaborado y la posibilidad de distanciamiento de él para revisarlo y explorarlo permiten al escritor un proceso de análisis y síntesis, de revisión y exploración de las propias ideas; en definitiva, permite la posibilidad de pensar sostenidamente sobre las ideas, de analizarlas críticamente, de reelaborarlas y desarrollar estructuras mentales y aprender, todo lo cual conduce a la transformación del pensamiento..(p.110)

A continuación, observamos en la **Figura 9** cómo el escrito carece de una revisión previa a la entrega final, se evidencia que hay una escritura donde se pierde de vista al lector, el estudiante asume que quien lee ya conoce el texto y por tal razón deja de un lado la profundización del tema, lo que hace que se cree una confusión, obligando al lector a pensar qué quiso decir el escritor con determinada palabra o frase.

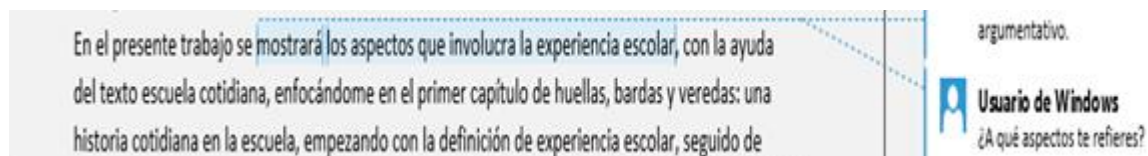


Figura 9. Comentarios al pie señalando falta de claridad del texto

Por lo tanto, ocupar el lugar de lector de su mismo texto, aunque parezca una tarea compleja es uno de los pasos más importantes en la escritura con potencial epistémico, pues a partir de esta posición de lector es que el escritor fortalece su pensamiento, tiene la posibilidad de confrontarse, tomar posición y reflexionar sobre lo que ha escrito. Aquí vemos la importancia de escribir sin olvidarse de asumir el rol de escritor y lector de un texto.

Así, escribir pensando en la significación y la relevancia de las ideas y para un potencial lector, conduce al escritor a sostener un diálogo interiorizado que establece con su posible destinatario: lo conduce también a contrastar puntos de vista, a cambiar sus percepciones e ideas, a fijar posiciones propias; en definitiva, a

transformar sus procesos mentales y a aprender a aprender más a escribir (Serrano, 2014, P.111)

A pesar de lo importante que es hacer este tipo de revisión, se observó que en los textos analizados algunos estudiantes no han hecho una lectura de sus escritos previa a la entrega final o si tal vez se hizo no fue con la rigurosidad que merecían, encontrándonos con errores gramaticales y de cohesión que empañan su escritura como lo muestra la

Figura 10.

5.2.1. La revisión de textos académicos desde el lugar del docente

Sin duda una de las tareas más complejas de las que debe hacerse cargo el docente es la revisión, por el hecho de que el aprendizaje escritural del estudiante depende en gran medida de la rigurosidad con la que este lleve a cabo la revisión, es decir que el escritor podrá dar cuenta de una escritura progresiva si el docente guía constantemente su escritura. Entonces encontraremos que los siguientes apartados estarán guiados por la pregunta ¿en qué medida la revisión da pistas para que el estudiante vuelva sobre sus escritos?, enfocándonos en un análisis dirigido a la revisión llevada a cabo por el docente en las producciones del estudiante.

En consecuencia, diremos que la revisión del docente se constituye como parte fundamental en el proceso de la escritura del estudiante, pues el docente por medio de la revisión brinda herramientas que le permiten al estudiante ir mejorando la escritura. Sin embargo, los documentos analizados evidencian que existe una falta de acompañamiento en los procesos escriturales por parte del docente, que motive al estudiante a fortalecer su potencial epistémico. En la mayoría de casos, no se conoce una segunda entrega del material revisado por el docente, las correcciones solo fueron plasmadas sobre el papel sin que esto tuviera mayor incidencia sobre la escritura del estudiante. Cabe mencionar que el estudiante también necesita comprometerse con la escritura, aunque esta no haya sido solicitada de nuevo, debe existir en él un interés por volver sobre dicha revisión para mejorar y fortalecer el escrito en su generalidad. Con certeza podemos decir que en algunos casos solo fue observada con detenimiento la nota.

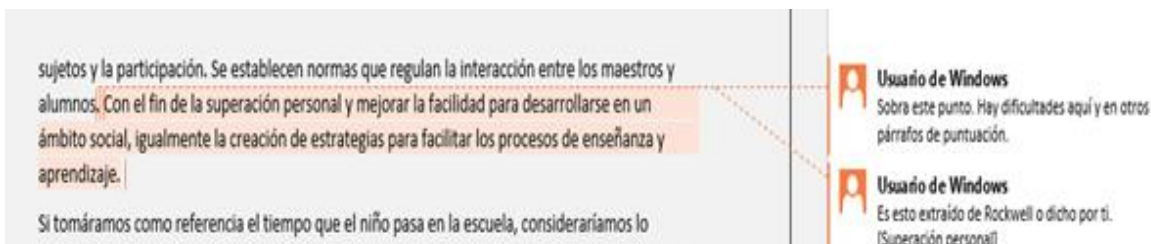


Figura 10. *Comentarios al pie señalando el uso inadecuado de la puntuación*

Por tal razón, es preciso decir que algunos de los textos seleccionados para esta investigación no cuentan con una revisión detallada por ninguna de las dos partes, lo que aleja al estudiante de continuar en esa construcción epistémica, pues al no saber claramente si lo elaborado cumple los parámetros de lo solicitado para el docente, el escrito quedará en el olvido. En algunos casos el estudiante se ha acostumbrado a entregar el ejercicio escritural que se le ha solicitado y a cambio recibir una nota, si existe la posibilidad de que esta se le dé, de manera verbal o mediante un correo, las posibilidades de que el estudiante analice la revisión hecha por el docente serán pocas.

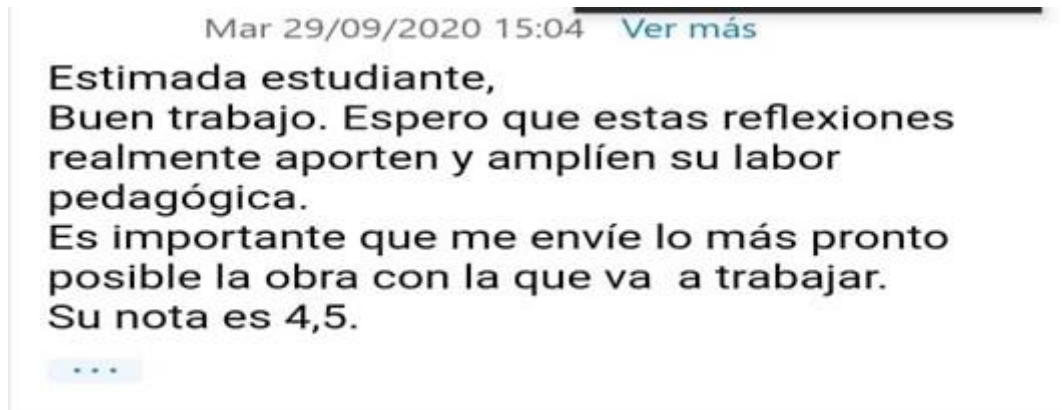


Figura 11. *Devolución de ejercicio escritural revisado por un docente*

En la **Figura 11**, se observa, que a través de un correo electrónico se hace alusión al trabajo hecho por la estudiante, aclarando en el mismo que su nota es 4.5; puede suceder que la estudiante se haya tomado el trabajo de revisar el archivo adjunto, si está allí consignado, pues en el material brindado por la estudiante no es visible, o pueda que se haya conformado con la nota. También podemos observar que no es claro si el escrito fue sometido a una revisión o por el contrario este solo fue devuelto argumentando que es un

“buen trabajo”, situación que dificulta la transformación del potencial epistémico en la estudiante, se asume que hizo un buen trabajo según lo expresado por el docente, pero, no da la posibilidad de mejorar su escritura,

La revisión debe estar guiada bajo un objetivo que permita orientar al estudiante sobre la forma en que debe proceder frente a las observaciones plasmadas en su escritura. Por lo que según Castelló (2007) para llevar a cabo la revisión escritural es necesario tener en cuenta tres aspectos; detectar, diagnosticar y solucionar. El primer aspecto es la detección del problema que tiene como propósito observar las fallas estructurales que presenta el estudiante al momento de redactar determinado texto, el segundo aspecto es el diagnóstico que permite revisar si el propósito del texto es claro, si lo que se ha escrito logra transmitir un mensaje. Mediante el diagnóstico se logra detectar si el estudiante ha tenido un avance cognitivo durante el paso por la academia. Consideramos este aspecto como uno de los más significativos en la revisión ya que a través de este, el estudiante podrá retomar sus escritos y hacer las mejoras necesarias, teniendo en cuenta que debe brindar una solución a cada uno de esos problemas presentados como último aspecto de la revisión, este puede darse bien sea añadiendo, eliminando o modificando información, es en este último aspecto que el estudiante debe poner en práctica sus conocimientos para dar respuesta a cada una de las observaciones hechas durante la revisión.

5.2.1.1. Los objetivos de la revisión escritural

En consecuencia, es necesario pensar que la revisión ha de estar guiada por un objetivo, quien revisa tiene la responsabilidad de pensar cuáles serán los aportes a esa escritura, el docente deberá trazarse objetivos alcanzables a través de la revisión como lograr que el estudiante vuelva sobre la generalidad del texto y haga las correcciones necesarias, estas revisiones deben despertar en el estudiante un sentido crítico y analítico por la escritura. En los textos analizados, como el de la **Figura 12**, observamos cómo en ocasiones el docente manifiesta un claro objetivo con dicha revisión, brinda orientaciones y guía al estudiante para que revise lo escrito, algunas observaciones sugieren cambios casi de manera literal y otras implican mayor esfuerzo cognitivo por parte del estudiante. Consideramos pertinente este tipo de revisión, pues muestra que el objetivo del docente es lograr que el estudiante mejore sus habilidades escriturales. Según Castelló (2007)

En cuanto a los objetivos, los escritores expertos consideran que la revisión debe ayudarles a mejorar el texto, a acercarlo aún más a los objetivos previstos, y para ellos constituye uno de los momentos clave de todo el proceso. En cambio, para muchos aprendices se persigue sólo corregir errores y pulir el texto, con lo que el alcance es limitado. (p.67)

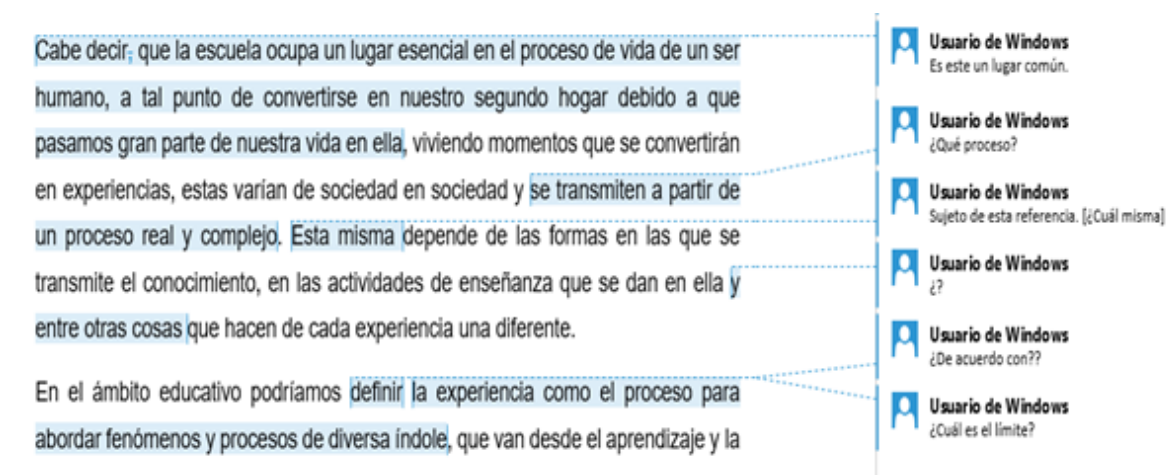


Figura 12. Revisión hecha por el docente mostrando detalladamente las falencias escriturales del estudiante

Además, hallamos una preocupación y es que el estudiante se esfuerce por corregir únicamente lo sugerido, sin repasar todo el texto acarreado problemas de coherencia y cohesión lo que convierte este tipo de revisión en un arma de doble filo para la escritura, pues pueda que sea consciente de su proceso cognitivo y a pesar de que la revisión indique casi de manera precisa los cambios que se deben efectuar, exista un interés por hacer una lectura general del texto que permita revisar y corregir errores de inicio a fin sin cambiar el propósito del escrito.

También encontramos como se muestra en la **Figura 13**, que el docente en algunos casos ha realizado de manera dedicada la revisión, no solo se ha esmerado por mostrar aquellos aspectos en los que el estudiante no fue claro sino que además ha exaltado los puntos favorables en la escritura, desde nuestro punto de vista esto motiva al estudiante a trabajar y mejorar sus producciones escriturales, de esta manera el estudiante ve un reconocimiento a su trabajo escritural, lo que permite que se sienta motivado para continuar mejorando sus producciones.

El documento presentado da cuenta de una sólida estructura textual que claramente fue pensada en función no solo de argumentar respecto de lo planteado por Barthes a propósito del placer y el goce, sino también de aleccionar en materia psicoanalítica, pues, buena parte del documento se destina, y con éxito, a instruirnos sobre lo dicho por el psicoanálisis acerca del goce y el placer.

Figura 13. *Comentario hecho durante la revisión de un escrito, donde se exalta la escritura del estudiante*

5.2.1.2. Detección y diagnóstico de problemas en la escritura

Aquí observamos que no es suficiente que exista un objetivo claro por parte del docente y que este muestre claridad en su revisión, si el estudiante presenta dificultades en su escritura que son claramente reflejadas cuando someten sus escritos a revisión, les es difícil escoger entre cuales son las palabras más acertadas, que ayudarán a que su texto sea entendible, carecen de conocimiento para llevar a cabo una revisión en sus propios textos, cuando la hacen se limitan solo a revisar el texto de manera segmentada, terminando por redactar textos con ideas sueltas, párrafos inconexos y perdiendo la estructura solicitada. Por lo que este tipo de revisión debe ser sometida a un acompañamiento por parte del docente para que, desde un primer momento, se indique al estudiante qué es lo que se espera como resultado de su escritura, acercándose a contenidos que brinden ideas y pautas sobre la elaboración de diferentes escritos. Entendemos entonces que no es suficiente conformarse con la revisión de una de las dos partes, sino que debe ser un trabajo en conjunto, docentes y estudiantes.

Comentario El texto presentado responde más a un formato de reseña, sin serlo, que a uno argumentativo. Por supuesto, el texto no es un ensayo ya que no referencia con claridad una tesis y, además, hace explícita su intención de "mostrar" una serie de aspectos, vinculados a la escuela, a partir de la lectura de Rockwell, lo que lo convierte en un texto descriptivo. Incluso, dicha tarea no se culmina con rigor, pues, si bien al principio se enuncian algunas ideas alrededor del concepto de experiencia, este finalmente se diluye para dar paso a otros "aspectos" que solo se esbozan fugazmente. Hay problemas de redacción que se señalan en el control de cambios. Y carece de estructura.

Figura 14. *Comentario que advierte falta de claridad en la estructura del texto solicitado*

En la **figura 14**, el docente se vale de sus conocimientos para indicar a la estudiante que el texto entregado no cumple con los parámetros de un ensayo debido a que en ningún momento se elaboró una tesis. Aun así encuentra características que orientan a que el texto puede ser descriptivo, pero tampoco cumple con los parámetros, es decir que la estudiante desconoce la estructura del texto solicitado y en su intento y afán por entregar el escrito ha creado confusión, terminando por escribir una serie de ideas con poca relación que deja en evidencia su déficit escritural. Según Castelló (2007, pág. 68):

Vinculado a este déficit en el diagnóstico de los problemas que pueden aquejar al texto, los aprendices acostumbran a hacer un uso poco sistemático de las técnicas de revisión. Dedicar más tiempo a unas partes del texto que a otras sin ser demasiado conscientes de ello, finalizan el proceso de revisión guiados más por su cansancio que por la valoración del producto final y, de manera general, creen que las actividades de revisión son un plus, más o menos voluntario, que no forma parte integrante del proceso de escritura (una vez se «termina» de escribir, entonces se puede revisar...).

Por lo que aprender a detectar problemas en su propia escritura resulta una tarea demandante, pues le exige revisar su texto en posición de lector, además deberá contar con herramientas que le permitan hacer un diagnóstico sobre su escritura, para que al cabo de la revisión pueda someter su producción a cambios que hagan una escritura más consciente y dedicada y lo orienten hacia los objetivos propuestos. Por el contrario, nos encontramos con que el docente en la mayoría de casos, es capaz de observar con lupa aquellos errores en los que suele caer el estudiante cuando escribe, su eficacia para detectar los problemas escriturales está dada por la experticia en el campo y por los recursos que utiliza para llevar a cabo la revisión. Aquí se refleja cómo el acompañamiento por parte del docente en los ejercicios escriturales del estudiante resulta provechoso, a partir de un comentario la estudiante puede empezar a crear y a explorar ideas que contribuyan a la construcción del

escrito. Como la revisión del docente puede brindar pautas para que el estudiante tome la posición de lector crítico y revise sus textos con más precisión.

5.2.1.3 Los recursos

Encontramos entonces que el docente se vale de recursos que le permiten detectar las fallas presentadas en la escritura del estudiante, con esto nos referimos a las convenciones que utilizan en los escritos y que advierten al estudiante que algo sucede en su escritura, hablamos aquí de signos de interrogación, círculos, equis, subrayado, chulos, entre otros. La **Figura 15** es un ejemplo de este tipo de marcaciones, sin embargo como se observa, a pesar de que se usan varias de las convenciones mencionadas encontramos que son poco claras para la revisión que debe adelantar el estudiante en este caso, no es fácil comprender lo escrito por el docente y al encontrar un uso excesivo de convenciones en el texto este se hace confuso, si bien hay unos chulos que indican que algunas ideas son acertadas hay notas al margen poco comprensibles y que pierden de vista el objetivo de la revisión

Individuales	Sociales	Culturales
<p>Pépirot: niño huérfano y el más pequeño del grupo ✓</p> <p>Pierre Morhange: conductas delictivas, internado a causa de su comportamiento en la escuela. ✓</p> <p>Mondain: desafiante, ofensivo, orgulloso, internado por conductas de crueldad y mitomanía y culpable del incendio del internado. ✓</p> <p>Le Querrec: niño quien presenta conductas de violencia, en este caso el que causa la lección a Maxeccc. ✓</p> <p>Corbin: se deja influenciar fácilmente en este caso por Mondain. ✓</p> <p>Rachin: Director del centro, imposición autoritaria, con la muestra de castigos crueles. ✓</p>	<p>Imitación de patrones de conducta, como sistema de defensa. <i>¿Sale o que?</i></p> <p>Los métodos de enseñanza, siendo de manera (qualitaria) autoritaria, sin tener en cuenta los diferentes tipos de aprendizajes. <i>¿cómo?</i></p> <p>El castigo y los gritos, como medio de aprendizaje conductual e intelectual. ✓</p> <p>Problemas familiares, que no son resueltos de la mejor manera. <i>más serio, cómo</i></p> <p>No escuchar al otro o comprender el entorno social que vive. ✓</p> <p>Ser demasiado individualistas, sin pensar que <i>somos</i> una comunidad. ✓</p>	<p>El encasillamiento en cuanto a un grupo social (malo o bueno). <i>Bm.</i></p> <p>Por medio de diagnósticos en este caso las pruebas psicológicas, encasillamos y tratamos al otro. <i>Res, es un grupo en la película o si?</i></p> <p>El estigma social en cuanto las elecciones de <i>carreteras</i> como por ejemplo el que no da dinero. ✓</p> <p>En el contexto que se desarrolla la película, permite entender que después de la guerra, los países quedan con condiciones deplorables en los cuales se buscan <i>recursos</i> para sobrellevar las crisis económicas y políticas y pocas veces las educativas. ✓</p>

Figura 15 Convenciones utilizadas por los docentes en la revisión escritural

Por otra parte, hay quienes intentan ofrecer mayor claridad a los estudiantes con sus revisiones, sus convenciones muestran donde se deben hacer cambios y las notas al margen

son usadas como complemento para mostrar al estudiante lo que debe mejorar en términos escriturales, como se muestra en la siguiente figura.

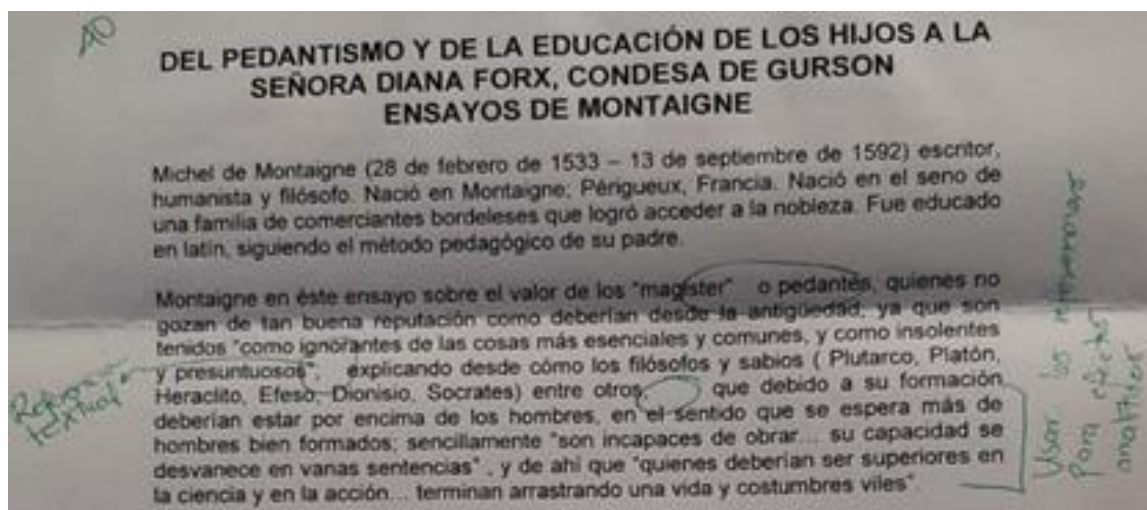


Figura 16. *Comentarios al margen que ayudan a orientar al estudiante sobre los cambios que se deben efectuar*

5.2.1.4. La revisión como fin evaluativo

Adicionalmente, encontramos que el docente en algunos casos revisa las producciones escriturales de manera superficial. Aunque el estudiante haya hecho la entrega final del escrito tal vez con el propósito de que la revisión de su escritura sea exhaustiva, se observa que se han pasado por alto detalles que permiten hacer mejoras a su texto. Pensamos entonces, que el docente puede estar sobrecargado de trabajo por lo que no le es posible adelantar de manera detallada la revisión o simplemente es una manera rápida de dar respuesta al estudiante frente al trabajo solicitado. Cualquiera que sea la situación afecta de manera considerable la escritura del estudiante, el cual queda a la deriva sin tener quien lo oriente en su escritura, aquí todos los detalles gramaticales parecen no importar, más bien la revisión está orientada a la asignación de una nota desconociendo por que se asigna dicha calificación.

- MOLINA, D. (2004). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Revista Iberoamericana de Educación OEI. 35 (1), 1-22.
- NERICI, I. (1990). Introducción a la Orientación Escolar. Buenos Aires: Kapelusz.

Buen trabajo. Calificación 4.5

Figura 17. *Revisión orientada a la calificación*

En la **figura 17** se observa que la nota hecha por el docente no cuenta con una descripción del porqué considera que es un buen trabajo. Pueda que la escritura haya cumplido las expectativas, sin embargo, es difícil saber por qué se hace dicha afirmación. No se observa ningún rastro de revisión, devolviendo al estudiante nada más que una nota con fin evaluativo.

Encontramos que en muchos de los trabajos analizados existe un tipo de calificación similar, caracterizada por tener una nota cualitativa y un comentario que la sustenta (en algunos casos carece de dicho comentario), por ejemplo, en algunos trabajos encontramos los comentarios:

1. ¿Que ventajas y desventajas presentan los planes de educación rural en la educación de adultos? Describa cada una.

Buen trabajo. Deben revisar el tema de las remisiones a fuentes en APA. Tienen 4.3.

Figura 18: *Comentario acerca de la falta de normas APA junto a la nota final de la entrega del texto.*

Un proyecto de 92 millones. No está claro el total de beneficiarios. En el cronograma debe detallarse cada una de las actividades. Calificación 4.3.

Figura 19: *Comentario del planteamiento de un proyecto pedagógico y sus falencias, junto a la calificación cualitativa del mismo.*

Un trabajo aceptable. No se trataba solo de resumir los textos sino proponer un análisis con base en esas ideas. Calificación 3.3.

Figura 20: Comentario final acerca de un texto académico en el que no se especifica el tipo de texto, pero da cuenta en su crítica evaluativa.

En este comentario además de la nota, se da por sentado por parte del docente que el estudiante ya diferencia entre argumentar, resumir o lo que presuntamente se pide que es un análisis, dando como resultado una calificación muy por debajo de lo que normalmente encontramos en trabajos de este tipo.

Hay algunos apartados en donde no hay la suficiente claridad sobre lo que significa la "falta en Ser" y el carácter social del maltrato. Convendría debatir eso en clase. El trabajo es extenso, habría que precisar más.

Nota: 4.2

Figura 21: Comentario acerca de falencias en el contenido conceptual, invitación a debate en clase y calificación.

C= 4.2.
El planteamiento es interesante. Para próxima versión, explicar más detenidamente cómo comprende la relación anunciada en el título.

Figura 22: Comentario hecho a mano acerca del planteamiento junto a una invitación a modificar en próxima versión, la relación del texto y el título, y la calificación final.

Estos ejemplos (de las figuras 18, 19, 20, 21 y 22) nos ayudan a clarificar que en distintas ocasiones los docentes aportan retroalimentaciones para argumentar la nota valorativa que dan sobre los escritos, sirviéndose de comentarios y correcciones para hacer caer en cuenta al estudiante escritor sobre los errores que comete a la hora de redactar. Sin embargo, en los trabajos anteriormente citados, no se presentan escritos posteriores que lleven consigo mejoras o correcciones ya realizadas, incluso en el ejemplo 22 en el cual, el comentario recomienda cambios para una próxima versión, no se da lugar o sesiones planificadas para la presentación de una segunda versión, lo que hace que se culmine el proceso y el escrito conforme a la calificación y el comentario.

6. CONCLUSIONES

Mediante el análisis de contenido ejercido en esta investigación a los documentos de diferente género y extensión de estudiantes universitarios, se recalcó en principio la importancia que tiene escribir, leer lo que se escribe y, sobre todo, revisar lo escrito, aportando, no solo a potenciar estas habilidades básicas en la introducción a la cultura académica, sino, además, a un mejor desenvolvimiento en la misma y a un aporte al aprendizaje como tal.

El proyecto de investigación realizado resalta la importancia que tiene en un contexto académico, más específicamente en la universidad, la escritura como mediadora entre los conocimientos que allí circulan, las exigencias cognitivas que conlleva y la rigurosidad que acarrea hacer una revisión de los textos académicos, tanto por parte de los estudiantes, como de los docentes, quienes representan dos filtros distintos de avances. La importancia que tiene la escritura en el ámbito universitario es, sin duda alguna la de transmitir conocimientos, y además de eso, ocupa la interiorización y apropiación de dicho conocimiento (lo que abordamos al señalar la función epistémica de la escritura), pero dicha importancia parece relegada a un segundo plano, dado que como, ya lo abordaremos, la calificación muchas veces, termina siendo el objetivo central del escrito y de quien lo lee más no su mejoramiento estructural y escritural continuo.

Es posible inferir en esta revisión que los docentes presuponen que los estudiantes tienen conocimientos previos de producción textual, relegando el aprendizaje escritural a la escuela, sin tener en cuenta que la comunidad universitaria exige un perfeccionamiento escritural en cuanto a la redacción y composición, por lo cual no aclaran específicamente qué es lo que esperan en el escrito final, corrigiendo de manera superficial y sin aclaraciones, además de proponer una nueva versión del texto, sin dar la posibilidad real de ello.

En su mayoría los trabajos analizados muestran que no hay un proceso de revisión concluyente, dado que los docentes presentan anotaciones y comentarios referenciando los

errores y los fallos de diferente índole escritural que, en muchos casos, no son trascendentales y/o no se tienen en cuenta dichas correcciones más allá de su mera lectura, esto se evidencia al no presentarse segundas versiones, dejando la revisión en un plano obsoleto.

Los objetivos que encauzaron el desarrollo del análisis nos llevaron a concluir que los criterios de evaluación y revisión de los docentes en las composiciones escritas de los estudiantes, en muchos casos se limitan a centrarse en los aspectos que sustentan a la nota valorativa cuantitativa que califica el texto y no representan un impulso de edición de correcciones o comentarios, sin la exigencia de una versión próxima con la resolución de las observaciones que se le han asignado. En algunos casos, en los que las observaciones de los docentes sobre los textos académicos de sus estudiantes no se centran en la calificación cuantitativa o en la nota calificativa como tal, sino en las falencias que se presentan en los trabajos escriturales de los estudiantes y en los que se da disposición de espacios necesarios para plantear otras versiones, así como un seguimiento a las ediciones y el proceso que se llevan, se genera, por mucho, un avance en la escritura, en la apropiación del contenido y favorece a la potencialización de los aprendizajes.

Entre las estrategias pedagógicas que resaltamos para la implementación de la revisión de textos académicos se encuentra la revisión docente y entre pares, dado que esta actividad no sólo es provechosa en la medida que permite señalar lo que se puede mejorar en el texto, sino además al ocupar el rol de lector y simultáneamente de escritor, además de aprovechar otros puntos de vista para errores que pueden pasar desapercibidos en caso de que el escritor no tenga ningún acompañamiento; las tutorías también son un ejercicio provechoso, respecto a la revisión escritural en la que se da el espacio de un acompañamiento más personalizado por parte de uno de los agentes más importantes del proceso de mejoramiento escritural, que es el docente, siendo una interacción beneficiosa en cuanto al mejoramiento continuo de las versiones de los textos que se presentan y el mejoramiento continuo que representa hasta el resultado final.

Otra de las conclusiones de gran relevancia arrojada por el estudio realizado es la necesidad de que los docentes en compañía de las instituciones de educación superior, avalen, mediante el currículo de las carreras universitarias, espacios en los que se le dé un

protagonismo superior a la escritura, desde los primeros niveles con los conocimientos y herramientas básicas escriturales, como a lo largo de toda su vida académica, así como la generación de métodos de evaluación desde las facultades que permitan al estudiante conocer previamente lo que se espera del texto, y las debidas explicaciones acerca de cómo mejorar sus habilidades de redacción y composición escritural, además de una simple revisión teórica para ampliar el conocimiento del estudiante se debe favorecer una discusión posterior a la entrega que permita evaluar lo aprendido.

Las revisiones que realizan los docentes de un texto deben ser más detalladas, no sólo en cuanto a calificación, sino en cuanto a los aprendizajes encontrados y retroalimentar los posibles errores indicando claramente cómo deben ser corregidos, evidenciando de esta manera el compromiso de orientar al estudiante para mejorar sus prácticas y competencias frente a los aprendizajes esperados.

A estas instancias, la reflexión acerca del acompañamiento en la construcción de textos académicos y la gran importancia de establecer e implementar estrategias que integren a los docentes y los estudiantes en la creación de espacios de diálogo, composición guiada, revisión de textos académicos y retroalimentación que mejoren los hábitos y los ámbitos que intervienen resulta esencial ya que esto mejoraría la comunicación escrita, la ortografía, la apropiación conceptual, la coherencia y cohesión, entre otros aspectos académicos que se generan a la hora de componer textos académicos sobresalientes y claros.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 43-64.
- Barriga, L. F., Beltrán, C. & Ortiz, D. C. (2021). *La escritura académica: percepciones de estudiantes y docentes de la Universidad Pedagógica Nacional*.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 8, núm. 26., 321-327.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Carlino, Paula (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71-117.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir: como se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- Castelló, M (2007) *ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS* Conocimientos y estrategias. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L
- Castro, D. P., & Niño, R. M. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversidad Perspectiva*, Vol. 10, No.1 , 71-85.
- Contreras, R. I., & Aguirre, d. R. (2020). Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios. *Educere*, 24 (77), 103-116.

- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96). ISSN: 0482-5276.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Flores, F. (2015). Resolución de Consignas de Escritura en la Universidad. Dificultades del estudiante y correcciones del profesor. *Revista Exitus 5 (1)*, 107-119.
- García Vera, N. O. (2011). Cultura académica y prácticas de lectura y escritura, a propósito de la formación universitaria de docentes. *Pedagogía y Saberes*, (35), 117.139.
<https://doi.org/10.17227/01212494.35pys117.139>
- Hernández, R. (2014) Metodología de la investigación. En interamericana editores, S.A
Sexta edición.
- Jurado, F. V. (2014). Pudor y poder de la escritura en el contexto universitario. *Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Enunciación 19 (1)*, 151-160.
- Pérez, M. G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas, Merida, Venezuela
- Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, España: Laia.

8. ANEXOS

Estudiante	Tipo de texto	Tipo de calificación	Observaciones	Hallazgos	Extensión
Estudiante 1	Reseña	Mediante un cuadro que contiene criterios de evaluación	Solo tiene una corrección ortográfica. La calificación y revisión se basa en el cuadro de evaluación, pero se limita dado que presenta un apartado de observaciones, pero no es utilizado.	En referencia a la estructura de una reseña crítica, no se prevé una postura, en relación con lo que da cuenta y carece de un cierre correspondiente a las conclusiones, lo que se evidencia en la nota que se le asigna en el cuadro de evaluación.	7 páginas.
Estudiante 2	Propuesta de intervención psicoeducativa.	Cuantitativa, con un comentario al final.	Al ser un texto que es inicialmente una propuesta contiene una completa gama de actividades, objetivos, cronograma y presupuesto bien fundamentado,	Contiene en la revisión solo 3 comentarios, el de la población que no da cuenta de la cantidad de beneficiarios de dicho proyecto; ¿uno referente a “quien debe reconocerlo?”	11 páginas.

			<p>junto a los antecedentes, causas y efectos tiene una estructura completa pero falta cierta rigurosidad y especificidad en los apartados.</p>	<p>en cuanto a uno de los objetivos específicos, cabe resaltar que este comentario no tiene el signo de interrogación que abre la pregunta; y un tercero que es el que acompaña la nota, que además de lo ya comentado hace alusión al detalle de las actividades en el cronograma.</p>	
Estudiante 3	Parcial.	Una nota cualitativa acompañada de un comentario que la respalda.	Al ser un parcial carece de una retroalimentación póstuma al escrito, así como una reescritura o corrección más allá de los comentarios.	Presenta tres comentarios sobre el escrito y uno final que alude a la argumentación de la nota. Dos de los comentarios son aprobaciones de las respuestas y uno imparte una diferenciación que confunde el	2 páginas.

				estudiante, sobre de conceptos.	
Estudiante 4	Actividad evaluativa.	Nota cualitativa acompañada de un comentario.	Al ser una actividad evaluativa, la revisión se remite a comentarios que no tendrán corrección posterior, dado que no se vuelve sobre el texto en otra ocasión.	Los comentarios referidos en el texto dan cuenta de aprobaciones en su planteamiento y uno llama la atención a no dejar de lado los textos fuente en las argumentaciones.	3 páginas.
Estudiante 5	Parcial.	Cualitativa	Da cuenta de un texto determinado acerca del positivismo, pero no da cuenta de lo que se pide en torno a las tendencias de trabajo.	Solo se presenta un comentario sobre el que no se vuelve más adelante, por ello no se presenta revisión dado que no se vuelve sobre el texto en ningún momento posterior, no se corrige la ausencia del punto final	1 página.

Estudiante 6	Escrito con múltiples preguntas a resolver, no especifica si es una actividad o un parcial.	Cualitativa.	Se presentan algunas correcciones como tachones y marcaciones con distinto tono para diferenciar errores ortográficos como tildes, comillas o puntos.	Presenta interrogantes de sentido en algunas respuestas del cuadro correspondiente al punto 3. Las correcciones no dan lugar a volver sobre el texto en otra ocasión, lo que no deja completo el lugar de revisión.	2 páginas.
Estudiante 7	No especifica.	Cualitativa sustentada con un comentario.	Se presentan dos apartados resaltados que no tienen ningún comentario o justificación del por qué se encuentran así pero se deduce que son ideas claves del contenido.	Como comentario final el docente recalca que no solo era un mero resumen, a lo que se asemeja el texto sino más bien una proposición de un análisis con base a las ideas principales	3 Páginas.

	Definición conceptual. (No específica)	Cualitativa	El texto evidencia un recorrido conceptual acerca de la Orientación, no muestra errores de relevancia y se presenta desde una perspectiva personal pero sustentada en una bibliografía.	No se evidencian borradores anteriores o no se conoce de dichos, sin embargo, se denota un texto claro, fácil de leer y entender. La única anotación del docente es corta y exclama aprobación (“buen trabajo”) pero no da cuenta del porqué de la nota ya que tampoco es la nota máxima para que no se identifique ningún error.	3 páginas.
Estudiante 8	Ensayo argumentativo.	Comentario valorativo.	Presenta algunas frases inconsistentes, resaltadas en la revisión, la primera cita no da cuenta de su introducción, deja varios interrogantes en la redacción que se ven	No presenta nota calificativa como la mayoría de textos analizados, sin embargo, presenta un comentario final que da cuenta de las falencias más relevantes del texto. Dicho comentario,	3 páginas.

			<p>en los comentarios como por ejemplo: “¿es decir?”,” “¿Hecho por quién?”,” “¿acaso la autora se propone tal cosa?”,” entre otras.</p>	<p>refiere que el texto no apunta al tipo de documento que se solicita, falta macro estructura y relación entre las citas y la estructura del documento.</p>	
Estudiante 9	Ensayo	Comentario valorativo.	<p>El título del ensayo es el mismo del libro. Carece de tesis central. Se señala en los comentarios una falta de apropiación de los conceptos que se exponen en el texto. Presenta dificultades de puntuación.</p>	<p>En el comentario señala que “responde más a un formato de reseña, sin serlo, que a uno argumentativo”, además de que este tipo de texto tampoco se cumple a cabalidad. Indica también el comentario final los problemas de redacción y la carencia de estructura. Se desconoce si este texto tiene otras versiones.</p>	3 páginas.

Estudiante 10	Reseña	Comentario valorativo.	<p>Vemos una construcción extensa y bastante acertada, que da cuenta de lo bien sustentada que se encuentra, dado los comentarios positivos que se presentan por el docente, quien refiere que se genera en el texto, a causa de su redacción “ una <i>conversación</i> con el autor mediante la cual lograr discernir o, en su defecto, tensionar la postura”, lo que da cuenta de una buena apropiación conceptual y un trabajo con una elaboración bastante sobresaliente.</p>	<p>Pese a lo positivo que alude la mayoría del comentario, se ve que en un segundo momento del mismo se señalan “aspectos de forma”, los cuales se pueden ver textualmente en la <i>Figura 9</i>, lo que empaña la buena referenciación conceptual que logra el escrito, con errores mínimos que pueden ser corregidos con facilidad al efectuar una exhaustiva revisión.</p>	6 páginas.
---------------	--------	------------------------	---	---	------------

Estudiante 11	No especifica.	Nota calificativa acompañada de comentario que la sustenta.	Presenta errores en la forma de citar y en la enumeración de ideas mediante viñetas, presenta un párrafo demasiado extenso resaltado en las anotaciones de la revisión del docente, por otra parte las referencias bibliográficas se encuentran incompletas.	El comentario principal de la revisión hace recomendaciones apuntando a una próxima versión, además de resaltar falta de relación entre el escrito y el título, por todo lo demás solo presenta pequeños detalles que se pueden resolver con detenimiento y algunas correcciones, hay ausencia de segundas versiones lo que deja el proceso de revisión a medias.	5 páginas.
---------------	----------------	---	--	---	------------

Estudiante 12	Análisis de texto.	Nota calificativa acompañada de un comentario que la sustenta.	Presenta algunos problemas de estilo que hacen confusos algunos párrafos señalados en los comentarios, recomendando en uno de ellos la ejemplificación para que se entienda mejor, así mismo hace unas claridades conceptuales, reemplazando palabras por ideas centrales.	Se reconoce una revisión de un buen nivel dado que se tiene presente incluso la eliminación de espacios dobles y faltas pequeñas de ortografía, así termina por ser un buen ejemplo de lo que se puede llegar a lograr si un maestro lee los escritos de sus estudiantes con detenimiento. Además de las confusiones conceptuales que señala el comentario principal, también recomienda más precisión en la redacción. No presenta una segunda versión con correcciones, pero si se señala que las confusiones conceptuales dan pie	10 páginas.
---------------	--------------------	--	--	--	-------------

				a un debate en la sesión de clase en la que se abarcará el tema.	
Estudiante 13.	No especifica.	Nota calificativa acompañada de un comentario.	Se denotan unos pequeños fallos en la redacción que son muy mínimos, sin embargo, estos no fueron señalados dado que el documento solo presenta un comentario y éste está aparte del texto.	El comentario central que es el único que se encuentra en este texto, da cuenta de un buen trabajo, sin embargo, se desconoce por que al presentar solo aspectos positivos del texto no se haya asignado la calificación máxima, lo que hace pensar ¿en que se basó el docente para poner dicha nota? O ¿qué	4 páginas.

				fue lo que faltó para que el estudiante tuviese la nota máxima si no se señalaron errores de ninguna clase?	
Estudiante 14	Anteproyecto de trabajo investigativo.	No específica.	Este es un claro ejemplo de un proceso de revisión llevado a cabo con éxito, se presentan 3 versiones de texto, 2 borradores y un trabajo finalizado. En los dos primeros, incluso, se puede observar una estructura definida, aunque tenga vacíos por trabajar. Aunque es lógico el proceso de revisión llevado a cabo en este caso, dado que el tipo de texto así lo amerita, dado que un proyecto de investigación requiere de un proceso más extenso	Se pueden observar los cambios que se van teniendo a medida que se va formando el anteproyecto, el orden de los enunciados mediante los párrafos y frases que se van resaltando y que partes del texto tienen falencias o sobre las cuales hay que trabajar más. En el trabajo final se ve que no hay errores prácticamente de ningún tipo y como la revisión da cuenta de que el estudiante y el docente han hecho una revisión conjunta que ha	12 – 18 Páginas.

			y exhaustivo en líneas generales.	permitido mejoras en la escritura.	
Estudiante 15	Reseña	Nota valorativa	Se presenta la nota sin ningún acompañamiento de comentarios o correcciones, lo que da a entender que así el docente haya leído el texto no da pistas de una revisión exhaustiva, por lo que se dificulta saber las razones por las que asigno determinada nota, tampoco se observan aspectos a mejorar por parte	La ausencia de alguna clase de corrección da a pensar que el texto está terminado, aunque en la examinación del documento se encuentran algunos fallos de cohesión y forma que pueden mejorarse.	3 páginas.

			del estudiante que lo escribió.		
Estudiante 16	Ensayo.	Nota valorativa con comentario.	La presencia de múltiples anotaciones al margen con comentarios por anotaciones de distinta índole, indica una mala redacción en cuanto a forma, coherencia, cohesión y ortografía, se presentan errores muy básicos que, con los comentarios realizados por el docente, denotan que puede mejorar significativamente el nivel del escrito con sus correcciones.	El texto no da cuenta de una estructura clara. No se presenta una segunda versión en la que se hayan corregido las observaciones puestas en la revisión, lo que hace el documento inacabado, aunque defina bien algunas concepciones conceptuales.	4 páginas.