

Patrones valorativos de los estudiantes frente al proceso de la escritura: un estudio del dominio semántico de la actitud

Prof. Nour Adoumieh Coconas
(Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”)
nouradoumieh@hotmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar los cambios de los patrones valorativos de estudiantes universitarios frente al proceso de la escritura después de una intervención pedagógica. El trabajo se apoya en la Teoría de la Valoración y en la escritura bajo un enfoque de procesos. Metodológicamente, se fundamenta en el paradigma cualitativo a través del estudio de casos. El corpus está conformado por cinco (05) entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de Lengua Española. Se diseñaron tres (03) matrices de análisis, una para cada uno de los subsistemas: afecto, juicio y apreciación del dominio semántico de la actitud. Después de la aplicación de estrategias metalingüísticas, se notaron cambios en la escritura y también en las actitudes hacia esta habilidad productiva, lo cual fue evidenciado, en su mayoría, a través de apreciaciones emitidas en relación a la toma de conciencia, uso de borradores, presencia de audiencia, lectores externos y revisión.

Palabras clave: actitud, teoría de la valoración, escritura.

**Appraisal patterns of students
in regards to the process of writing:
a study of the semantic dominion of attitude**

Abstract

The purpose of this study is to analyze the changes in the appraisal patterns of university students in regards to the writing process after a pedagogical intervention. The paper has its bases on the Appraisal Theory and on writing as a process approach. Methodologically it is founded on the qualitative paradigm, by means of a case study. The corpus is made of five (05) in depth interviews conducted with students of the course *Lengua Española*. Three (03) analytical matrixes were designed, one for each of the subsystems: affect, judgment and appreciation of the semantic domain of attitude. After applying metalinguistic strategies, there were noticeable changes in the writing products, as well as in the attitudes towards this productive skill, which mostly manifested itself as appreciation comments about awareness raising, use of drafts, presence of audience, external readers, and revision.

Key words: attitude, Appraisal Theory, writing.

**Patrons d'évaluation des étudiants
face au processus de l'écriture:
une étude du domaine sémantique de l'attitude**

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'analyser les changements des patrons d'évaluation des étudiants face au processus de l'écriture après une intervention pédagogique. Le travail s'appuie sur la Théorie de l'Évaluation et sur l'écriture d'après une approche de processus. Du point de vue méthodologique, il repose sur l'approche qualitatif par le biais de l'étude de cas. Le corpus est compris de cinq (05) entretiens en profondeur faits à des étudiants de Langue Espagnole. On a développé trois (03) matrices

d'analyses, une pour chacun de sous-systèmes: attachement, jugement et appréciation du domaine sémantique de l'attitude. Après la mise en pratique des stratégies métalinguistiques, on a remarqué des changements dans l'écriture ainsi que dans les attitudes vers cette habilité de production. Cela a été manifeste à travers des appréciations émises par rapport à la prise de conscience, l'usage de brouillons, la présence du public, les lecteurs externes et la révision.

Mots clé: attitude, théorie de l'évaluation, écriture.

Patroni valutativi degli studenti di fronte processo della scrittura: uno studio della padronanza semantica dell'attitudine

Riassunto

Lo scopo di questa ricerca consiste nell'analizzare i cambi dei patroni valutativi degli studenti universitari di fronte al proceso della scrittura dopo un intervento pedagógico. L' articolo è basato nella Teoria della Valutazione en ella scrittura sotto processi. Metodologicamente si basa nella ricerca qualitativa, attraverso lo studio dei casi. La mostra è composta da cinque interviste in profondità realizzate agli studenti della materia di Lingua Spagnola. Furono disegnatte tre matrici dell'analisi, una per ogni sottosistema di analisi: affetto, giudizio e apprezzamento della padronanza semántica dell'attitudine. Dopo l'applicazione delle strategie metalinguistiche, si sono visti cambi nella scrittura e anche nelle attitudini verso quest'abilità produttiva, che é stata evidenziata, nella sua maggioranza, attraverso apprezzamenti emessi in relazione alla presa di consapevolezza, L'uso dei cancelletti, presenza di una udienza, lettori esteriori e una revisione.

Parole chiavi: Attitudine. Teoria della valutazione. Scrittura.

Padrões de valoração dos estudantes em relação ao processo de escritura: um estudo do domínio semântico da atitude

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar as mudanças nos padrões de valoração de estudantes universitários em relação ao processo de escritura após uma ação pedagógica. O presente trabalho está baseado na Teoria da Valoração e na escritura, tendo como alvo principal os processos. Metodologicamente, está fundamentado no paradigma qualitativo por ser um estudo de casos. O corpus está constituído por cinco (05) entrevistas detalhadas, realizadas a estudantes de Língua Espanhola. Foram criadas três (03) matrizes de análise, uma para cada um dos subsistemas: afeto, juízo e apreciação do domínio semântico da atitude. Depois da aplicação de estratégias metalinguísticas, observaram-se mudanças na escritura e também nas atitudes em relação a esta habilidade de produção, o que foi evidenciado, principalmente, por causa das apreciações que eles davam sobre a tomada de consciência, o uso de rascunhos, a presença de audiência, de leitores externos e a realização de uma revisão.

Palavras chave: atitude, teoria da valoração, escritura.

Introducción

La expresión escrita se concibe como proceso (Cassany, 1996, 1998, 1999; Hernández y Quintero, 2001; Arnáez, 1998; García Sánchez y Marbán, 2002; entre otros), pero este proceso no suele ser abordado por los estudiantes por una multiplicidad de razones. Entre las cuales se destaca la formación mecanicista recibida en las escuelas tradicionales, en las que escribir es sinónimo de copiar y no de producir y reflexionar sistemáticamente sobre lo escrito. La función epistémica de la escritura es, a menudo, suprimida en las prácticas académicas, lo que conduce a un enfoque de producto acabado y listo. También, se puede decir que los docentes tienen una cuota de responsabilidad, pues no se debe inferir que los estudiantes ya poseen la competencia consolidada. Es conveniente diseñar estrategias para afianzar esa nueva cultura que supone el escribir en contextos académicos universitarios. Las exigencias son otras y por lo tanto se les debe enseñar a ser partícipes de esa comunidad académica y a aprender a aprender.

Son constantes las quejas por parte del profesorado en general acerca de las habilidades escriturarias de los estudiantes en casi todas las especialidades. Así lo develan investigaciones como: Arnaéz (1998), García (1999), Carlino (2005), entre otros. Se espera que el ingreso al nivel de Educación Superior garantice el dominio o la apropiación de competencias en comprensión y producción, tanto escrita como oral (Carlino, 2003, 2006; Becerra, 1999; Bono y De La Barrera, 1998). La realidad demanda otra visión, las prácticas pedagógicas demuestran que existen muchas dificultades, pese a que frente a esta necesidad, muchos han sido los autores que, desde distintas perspectivas y enfoques, han venido realizando estudios para optimizar la apropiación de la habilidad escrita en los distintos niveles, aunque no desde la teoría de la valoración (Díaz, 2000; Bruzual, 2002; García Romero, 2005; Vílchez y Figueroa (2009); entre otros)

Esta realidad condujo a la autora a tomar medidas y diseñar una programación pedagógica dirigida a estudiantes de la asignatura de Lengua Española de la Especialidad de Educación Integral del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” (Adoumich, 2010). Las estrategias pretendían guiar al estudiante en torno a la escritura de un texto. Se optó

por realizar una reseña, lo cual apunta hacia la necesidad de familiarizarlos con este texto, a menudo olvidado en las actividades de pregrado del Sistema Educativo Venezolano. Dicho conocimiento sería de gran utilidad para transferirlo a la escritura de antecedentes en los proyectos de investigación educativa y de esta manera fomentar el potencial crítico del estudiante. La concepción de la lengua manejada fue como sistema vivo, abordado desde la enunciación y no sólo como un conjunto normativo. La formación estuvo constantemente relacionada con las actividades de los participantes, con los géneros y los modos de organización adecuados al texto seleccionado, a la intención comunicativa y a los destinatarios.

Se comenzó con la escritura de reseñas de películas. Se infiere que por ser este tipo de texto más cercano a las prácticas sociales de los jóvenes, el interés pudiese ser mayor, lo cual así fue. Luego, se transfirieron elementos en común de la reseña de película a la reseña académica para facilitar el proceso de escritura. Se empleó un wiki, el cual representó una alternativa atractiva que está a la vanguardia de una comunidad que ha nacido bajo una tradición tecnológica. Asimismo, la colaboración entre pares académicos es determinante para el desarrollo de las habilidades comunicativas y metacognitivas. A través del wiki, se tiene la posibilidad de contar con lectores reales y escritores públicos, lo que se relaciona directamente con la noción de hablante público descrita en Barrera Linares (2009), de esta manera los estudiantes podrían desarrollar “una responsabilidad lingüística” al escribir en un espacio público (p. 111). Los ejercicios de la intervención pedagógica se presentan en un wiki diseñado para tal fin y se estructuran en: actividades previas, proceso de escritura y proceso post escritura²⁶.

Lo anteriormente descrito arrojó una serie de datos que daban cuenta de las variaciones en la actitud de los estudiantes frente al proceso de escritura, lo cual motivó el inicio de la presente investigación, cuyo objetivo es analizar los cambios de los patrones valorativos de estudiantes universitarios frente al proceso de la escritura.

26. Para observar el wiki, seguir el siguiente URL www.escrituracooperativa.wikispaces.com.

El estudio se fundamenta en la valoración, a modo de teoría desarrollada desde el modelo de la Lingüística Sistémica Funcional. Se entiende como un sistema evaluativo encargado de explicar los recursos lingüísticos que expresan la actitud de los locutores del mensaje. Sus fines son de índole semántica y pragmática, pues busca construir, desde las interacciones comunicativas, la apreciación del hablante sobre determinado elemento, fenómeno, situación o proceso; es decir, pretende inferir, incluso desde lo no dicho, la visión o actitud del sujeto hablante o escritor (White, 2001). Desde esta perspectiva, se busca hacer una construcción teórica de la actitud de los estudiantes universitarios frente al proceso de escritura. Especialmente de los cambios actitudinales que pudieran presentar después de aplicaciones pedagógicas. La investigación en valoración ha sido el medio teórico a través del cual se puede llegar a describir y analizar la actitud sobre el lenguaje (Martin, 2003; White 2003; Martin y White 2005, Kaplan 2007).

Para muchos sociólogos, economistas, educadores, analistas políticos y analistas del discurso, la importancia de la evaluación del lenguaje, la pertinencia del estudio científico y de su impacto en la sociedad son obvias. La valoración ha sido estudiada desde distintos ámbitos. No obstante, a través de una revisión exhaustiva se nota que son escasos los estudios hechos desde el campo educativo. Lo que resulta paradójico, puesto que la teoría de la valoración surge en este contexto. Los trabajos encontrados sobre la teoría de la valoración, con estudios sobre escritura, unos se dirigen más hacia las estrategias empleadas por los escritores en sus discursos para persuadir al otro (Pascual y Unger, 2008; Xinghua y Thompson 2009; Mizusawa, 2010, entre otros) y otros tienen como base el dominio semántico denominado compromiso. Éste hace referencia a los recursos lingüísticos que permiten posicionar las voces de los productores del mensaje, esto quiere decir que se establece una relación heteroglósica para abordar procesos actitudinales frente a lo escrito, no así frente al proceso de escritura. (Kaiser, 2002a; Kaiser, 2002b; Savio; 2010; Víchez; 2004).

Esta teoría desarrollada en la Escuela de Sidney se centra, principalmente, en explicar el sistema evaluativo del lenguaje. Debido a su naturaleza se relaciona con el significado en contexto, en uso; por lo tanto, también la pragmática genera aportes como lo son la modalización, la

visión dialógica del discurso, la relación del discurso con el contexto, las implicaciones, la cortesía, el contrato comunicativo, entre otros aspectos. Finalmente, lo que se espera es la construcción de la visión del sujeto evaluado sobre determinados hechos o fenómenos, creencias, percepciones, entre otros, es decir, estudiar la generación de significados interpersonales (Halliday, 1985, 1994; Halliday y Matthiessen, 2004). Esta tendencia proviene de la noción hallidayana, la cual conjuga los usos evaluativos del lenguaje con una visión dialógica del discurso. Nieto y Otero (2007) reportan la nominalización que distintos autores hacen: Conrad y Biber (2001), afecto; Martin (2003), appraisal; Stubbs (1996) modalización; Bolívar (1986) evaluación, entre otros. Con ellos, se han generado distintos enfoques para el análisis de sistemas y subsistemas de formas léxicogramaticales y sus correlaciones semántico-discursivas.

Esta teoría ha llamado la atención de lingüistas y analistas del discurso en diversas lenguas, lo cual se puede constatar a través del grupo en línea de *Appraisal Analysis*, debido a que los recursos empleados para construir o referir personas discursivas o situaciones en particular permiten evaluar las posiciones, al tiempo que se puede estudiar el rol ejercido por cada hablante dentro de los enunciados para negociar relaciones entre los interlocutores reales o potenciales. En este sentido, Kaplan (2004) define la valoración como “la construcción discursiva de la actitud y de la postura intersubjetiva” (p. 58). Por consiguiente, la concepción implica una amplia gama de usos evaluativos.

Según White (2001), la teoría de la valoración está compuesta por un sistema integrado por tres dominios semánticos: la actitud, el compromiso y la gradación. Cada uno de ellos compone las opciones disponibles para el locutor en cuanto a la elección de sistemas o su integración según sus propios intereses. Para ello, el locutor o hablante dispone tanto de una serie de significados que puede ajustar a las intenciones y el contexto, como de los recursos lingüísticos para efectuar dicha expresión.

El dominio de la actitud se relaciona con respuestas emocionales, así como con los valores que cada cultura demanda, mientras que el compromiso hace referencia a los recursos lingüísticos que permiten posicionar las voces de los productores del mensaje, esto quiere decir que se establece una relación heteroglósica. La gradación se relaciona con el modo de intensificar o mitigar la fuerza de los enunciados.

La meta en este estudio es abordar específicamente la actitud debido a que se pretenden estudiar los cambios de los patrones valorativos de los estudiantes frente al proceso de la escritura. El estudio del dominio citado representa un papel determinante en la construcción actitudinal de los estudiantes. Por lo tanto, en este artículo, se obviarán los dos últimos dominios.

Procedimiento Metodológico

Metodológicamente, se fundamenta en el paradigma cualitativo a través del estudio de casos (Taylor y Bogdan, 1986). El corpus está conformado por cinco (05) entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de Lengua Española. El corpus de este estudio resultó de las transcripciones de las mismas, las cuales fueron analizadas bajo los fundamentos de la Teoría de la Valoración, según la propuesta de Martin y Rose (2003), y Martin y White (2005). Aún cuando la Valoración se compone por tres sistemas: actitud, compromiso y gradación, para este análisis, se empleó el sistema de la actitud únicamente con sus tres (03) subsistemas: afecto, juicio y apreciación. Este sistema permitió realizar una construcción semántica sobre el proceso escritural. También, se abordaron elementos relacionados con la gradación debido a la presencia de indicadores de fuerza que intensificaban algunas apreciaciones.

Las matrices se identificaron con los literales *A* para *afecto*, *B* para *juicio* y *C* para *apreciación*. Se realizó el estudio en los niveles de análisis de la enunciación y el pragmático, dada la estrecha vinculación existente entre los dos niveles. Además, se considera el contexto lingüístico del enunciado y el co-texto. Todas las matrices se basan en la teoría de la valoración. Para la *Matriz A*, se establecen los indicadores de *felicidad*, *seguridad* y *satisfacción* desde la perspectiva positiva y negativa y formas de presentación autoral y no autoral. En la segunda, la *Matriz B*, se aborda el juicio con los indicadores de: *estima social* y *sanción social*. La *Matriz C* permitió analizar la apreciación a través de la *reacción*, *composición* y *valuación*. Además de lo antes señalado, se seleccionaron las marcas gramaticales (adjetivos, verbos modales, adverbios y locuciones adverbiales)

Cabe destacar que la unidad de análisis establecida fue el enunciado. Se vació la información en las matrices según las evidencias encontradas. Se codificaron de la siguiente manera: el literal *A* para los enunciados de la matriz de afecto; el literal *J* para juicio y *Ap* para apreciación y su número secuencial. Por ejemplo: *Ap11* se refiere al enunciado once (11) presente en la matriz de *apreciación*.

Presentación y Discusión de los Resultados

Las entidades lingüísticas evaluadas en este estudio se relacionan con las fases del proceso escritural. Se estudiaron un total de 54 enunciados, de los cuales ocho (08) son de afecto, cuatro (04) de juicio y cuarenta y dos (42) de apreciación. Es importante destacar que la discusión de los recursos evaluativos se hace desde las siguientes entidades lingüísticas: a) toma de conciencia y disposición para realizar el trabajo, b) presencia de lectores externos (considerar a los destinatarios), c) uso de borradores y escritura según la planificación del texto, y d) revisión. Dichas categorías permiten, estratégicamente, construir la actitud de los estudiantes frente al proceso escritural y explicar los cambios de los patrones valorativos logrados después de la intervención pedagógica.

Actitudes frente al Proceso de Escritura

Categoría 1: Toma de conciencia y disposición para realizar el trabajo

La toma de conciencia es un elemento determinante en toda actividad intelectual estratégica, puesto que implica la activación selectiva de los procesos cognitivos para realizar un trabajo (Fracca y Maurera, 2006). La toma de conciencia de las necesidades que subyacen en la planificación de un texto permite que los estudiantes conciban la escritura como un acto de producción que amerita esfuerzos cognitivos de parte del escritor y no como inspiración divina, creencia firme de muchos escritores novatos.

El análisis reveló que los estudiantes habitualmente no están conscientes de la activación de los procesos cognitivos. Esta realidad suele ge-

nerar en los estudiantes un rechazo hacia las actividades escritas solicitadas por los docentes y esto a su vez repercute en la disposición para ejecutar un trabajo.

Flower y Hayes (1981), y Bereiter y Scardamalia (1992) describen estos escritores como inmaduros o novatos, dado que no poseen las competencias para concebir la escritura como proceso de producción. Los datos arrojan que en el subsistema apreciación se encuentra la tendencia mayor de todas las entidades lingüísticas estudiadas. Esto se debe a que la apreciación está orientada hacia la unidad evaluada y el tópico central de esta investigación gira en torno al proceso escritural. En esta categoría, no se hallaron enunciados correspondientes a los subsistemas afecto, ni juicio. Algunas de las evidencias de apreciación se reflejan seguidamente:

Ap3. Confieso que al inicio de mis estudios no me gustaba escribir, incluso no hacía planificaciones, porque lo consideraba absurdo... (Inf. 1)

Esta apreciación de impacto negativo revela que al estudiante no le importaba el proceso de escritura, se basaba en un modelo de producto. El verbo de emoción también sugiere que existe una manifestación de afecto hacia la expresión escrita, por lo tanto, al no sentir empatía con un proceso termina catalogándolo como *absurdo*. Esta realidad es muy frecuente en los contextos educativos venezolanos, lo que se ha podido constatar a través de la experiencia docente. La apatía de los estudiantes hace que no se involucren en las actividades y por consiguiente el desinterés les va generando predisposición hacia la escritura. En torno a ello se tiene el siguiente enunciado:

Ap5. Al principio sentí miedo porque decían mis compañeros que es muy compleja la materia y que todos la raspan. (Inf. 1)

Ese sustantivo quizás surja porque hay una preferencia de lo simple y se sitúan como sujetos con predisposición negativa por lo complejo. Además, probablemente exista un manejo de conocimiento compartido que les indica que las asignaturas complejas no suelen ser aprobadas. Al mismo tiempo, se aprecia una implicatura que refleja incapacidad o más bien falta de creencia en sí mismos. No obstante, otro informante expresa lo siguiente:

Ap18. Me falta mucho para mejorar mi forma escritural, debo mejorar muchos aspectos que son básicos para lograr calidad y no cantidad, porque pienso que la cantidad no importa si no hay una buena calidad. (Inf. 2)

Este participante se muestra receptivo ante el proceso escritural y exhibe una toma de conciencia hacia la calidad del escrito. Además, se ubica en la categoría de reacción con impacto positivo, debido a que está consciente de sus debilidades. Es importante acotar que se deja entrever que el informante posee debilidades que está dispuesto a superar.

La principal debilidad reflejada a través de las entrevistas fue la concepción de escritura como eje normativo y prescriptivo, dicha creencia fue cambiando conforme los estudiantes realizaron prácticas recursivas para escribir las reseñas con un acompañamiento pedagógico en todas las fases de la producción. Algunas evidencias son las siguientes:

Ap11. Yo pensaba que mi mayor dificultad al escribir, era el uso correcto de los acentos, ya que se me hacía un poco complicado, pero estoy trabajando en ello, sólo que ahora me di cuenta que escribir es más que poner acentos y eso, sino que tiene importancia lo que uno dice y cómo lo dice. (Inf. 1)

Ap16. Sin embargo, sí creo que he mejorado en algunos aspectos, no totalmente, pero sí en parte como el uso de las mayúsculas, los acentos, el uso de los conectores, pero sigo creyendo que me falta muchísimo más que eso. (Inf. 2)

Ap20. Ahora siento que las cosas han cambiando un poco porque razono más antes de escribir, pienso, no de una escribo. (Inf. 2)

En los dos últimos enunciados se ilustra un contraste entre las necesidades de aprendizaje requeridas, si bien en el enunciado Ap20 se muestra el informante como un sujeto que valora el pensamiento crítico y consensuado, en el caso Ap16 se presenta como un escritor que valora más aspectos de índole ortográfica y gramatical. Además, emplea un intensificador de foco presentado mediante el uso del adverbio totalmente acompañado de otro de negación para atenuar la presentación de sus limitaciones. No obstante, en el enunciado Ap14 el informante

dice “Me falta mucho por aprender” (Inf. 2), emplea el adverbio de cantidad para expresar la gradación en la categoría fuerza y se ubica como un amplificador. Este ítem léxico independiente hace notar que el informante se ubica como escritor novato para justificar sus actos. Caso similar ocurre con los enunciado Ap11 y Ap12. En el primero, hay una transferencia de lo simple a lo complejo del proceso escritural, mientras que luego se asevera la relevancia de la dedicación.

Estas muestras exhiben que la escuela tradicional ha fomentado un modelo de escritura que prevalece pese a los múltiples enfoques y modelos generados desde distintas perspectivas. Los planteamientos de los estudiantes evidencian que la enseñanza de la escritura se ha basado en un modelo gramatical, en el que se ha privilegiado la repetición de reglas, normas y la visión caligráfica del producto en desmedro del proceso adoptado, esto quiere decir que la perspectiva comunicativa funcional de la que tanto se propaga no ha sido abordada satisfactoriamente. Otra inferencia que se puede hacer es que, quizás, la actitud de rechazo que suelen presentar los estudiantes se deba a que no se ha desarrollado la concepción escrituraria como vehículo del pensamiento y como herramienta para transmitir reflexiones, posiciones, experiencias, compartir lo aprendido o aprender escribiendo.

Estos patrones ideológicos muestran la construcción social del proceso de escritura. Los sujetos suelen concebir la escritura como un acto mecánico. Macionis y Plumer (1999) expresan que “la gente no construye su experiencia cotidiana desde el vacío” (p. 162). Esas experiencias, que en este estudio también se sitúan en lo académico, dependen de factores internos y externos. Entre los internos, se tienen los intereses y gustos de cada individuo, mientras que en los externos se encuentra el contexto en el que se ha desarrollado dicha idea o percepción. Si esos jóvenes hubiesen tenido mayores oportunidades de interacción con la lengua como medio de pensamiento, probablemente la actitud sería otra. La gente suele construir su realidad a partir de su contexto y evidentemente se relaciona con la perspectiva cultural en donde viven e interactúan. El enunciado siguiente revela la construcción de una imagen:

Ap26. La manera de nosotros escribir va a reflejar lo que somos, debemos ser cuidadosos al hacerlo. (Inf. 3)

Desde el punto de vista de la Teoría de la Valoración la muestra Ap26 se sitúa en una valuación positiva, dado que existe la conciencia sobre la imagen transmitida y eso podría interferir en que el estudiante tome acciones para mejorar su proceso de escritura. No obstante, esta noción se presenta mediante actos de habla directivos, es decir, recomendaciones acerca de acciones que deberían ser llevadas a cabo, como por ejemplo: debemos.

En otros enunciados, también, se presenta la construcción de una realidad. Los estudiantes le han conferido a la escritura un valor de acto mecánico.

Ap39. Para ser sincera, sólo escribía y revisaba el texto para ver los errores ortográficos, revisar los signos de puntuación o agregar sinónimos o conectores para que el texto quede sin errores... (In f. 5)

En la muestra anterior, se presenta la apreciación en la categoría valuación, pues el informante valora el proceso, pero deja entredicho a través del uso del pretérito imperfecto, *escribía* y *revisaba*, la insatisfacción hacia el proceso adoptado anteriormente, el cual se basaba en un modelo mecanicista. El uso del adjetivo *sincera* muestra el establecimiento de una confianza que le permite expresarse libremente. En este sentido, las representaciones sociales también constituyen las formas de organización y transmisión del conocimiento, sea éste empírico o no, e incluye contenidos cognitivos y afectivos simbolizados por los grupos sociales. Esos estereotipos se alojan en la conciencia colectiva de los individuos. En el siguiente enunciado, se refleja el cómo ese sujeto ha percibido la escritura, lo que es transferible a la mayoría de la comunidad estudiantil en todos los niveles. Esto se puede contrastar con lo que Tapia, Burdiles y Arancibia (2003) denominan conciencia de los procesos intelectuales, lo cual repercute en la consolidación de los conocimientos.

Ap13. En realidad no sé en qué medida he mejorado mi escritura, antes creía que escribir bien era solamente tener una letra bonita, pero me he dado cuenta que esto va mucho más allá que el sentido de escribir no es una letra bonita... (Inf. 2)

El calificativo que le otorga el informante a la escritura no se establece con la representación social que le confiere la comunidad académica. Al respecto dice Araya (2002, p. 18):

Se parte de que el conocimiento no es solo comprensible desde la tradicional concepción que señala la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o del sentido común. En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómeno o fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

De lo anterior se deriva, asimismo, la importancia de conocer y emprender estudios sobre la representación actitudinal que poseen los docentes sobre este proceso productivo, puesto que los estudiantes suelen reflejar los modelos recibidos en las prácticas pedagógicas. Sería útil ofrecer prácticas pedagógicas sistemáticas de acompañamiento en las distintas disciplinas del currículo. Esto podría generar cambios y, por consiguiente, modificar patrones valorativos de docentes y estudiantes. Finalmente, se tiene que la *apreciación* hacia la toma de conciencia y la disposición para escribir reflejan el perfil de un escritor que concibe la escritura como producto y no como proceso.

Categoría 2: Presencia de lectores externos (considerar a los destinatarios)

En el campo de la investigación de la didáctica del discurso escrito, se ha abordado a la audiencia dentro de un componente que Flower y Hayes (1981) denominaron situación retórica. Ésta hace referencia al conjunto de circunstancias que motivan comenzar un escrito: tópico, audiencia y propósito (Cassany, 1995). En este sentido, la situación retórica de los escritos genera impacto en los estudiantes y podría afectar su actitud en torno al proceso de producción, especialmente si el tópico no les llama la atención, ni se les presenta las razones por las cuales deben escribir un determinado texto.

El estudiante debe estar consciente de que los textos tienen una intención retórica, lo cual le ayuda a tomar decisiones sobre la manera más adecuada para hacerlo, según las convenciones sociales establecidas para ello. Bajtín (1979) expone que el conocimiento se presenta circunscrito a

una esfera social y a las normas dispuestas para ello. Desde esta perspectiva, el posible lector del texto, o como dice Barrera Linares (2009), el lector potencial de ese texto se condiciona y espera un determinado registro lingüístico para cada tipo de texto.

Se aprecia que los informantes aún no han consolidado la importancia de considerar la presencia del destinatario, las voces ajenas y la voz propia dentro de los escritos. Generalmente, esta última es una de las grandes dificultades que presentan los escritores inmaduros la ubicación de ellos mismos como sujeto enunciador, es decir, de quien escribe como locutor y enunciador.

La falta de motivación e información, generalmente, conduce a realizar trabajos sin propósito distinto a la evaluación y una vez obtenida la calificación, éstos son desechados. No suele haber publicación, ni orientación para hacerlo. La formación que han recibido los estudiantes desde la escuela tradicional es considerar al maestro como único destinatario de los mensajes. Escribir es entonces cumplir con una práctica evaluativa que tendrá un receptor – evaluador único.

En el siguiente enunciado, se infiere que el informante no consideraba la audiencia.

A8. Confieso que no siempre manejamos la audiencia. Ahora, me gusta pensar primero en el objetivo de mi producción escrita, en quien va a leerla y de igual forma diseño y planifico estrategias que me ayudarán a alcanzar mi meta... (Inf. 4)

Incluso el verbo *confieso* muestra su sinceridad, al tiempo que exhibe su insatisfacción. Sin embargo, llama la atención que en esa primera parte, en la que se encuentra el afecto negativo se presenta en la forma *no autoral* para distanciarse. Esta forma refleja que el informante podría estar apenado o infeliz ante esa situación. Es de acotar que seguidamente cuando presenta su afecto positivo, después de haberse ejercitado, usa la forma autoral para alabarse. También, se interpreta de ello que hay un juicio del tipo estima social en la categoría positiva de *capacidad*, pues el informante se muestra admirado e inteligente ante su actitud actual.

Es importante mencionar que emplea la estrategia de lexicalización media con el verbo *gustar* para reflejar equilibrio en la escala de afecto,

pues ante ello Martín (2003) presenta la escala de bajo, medio o alto para los verbos agradecer, gustar y encantar, respectivamente.

En el enunciado A5, el informante a través del adverbio de tiempo *ahora* deja ver que antes no solía hacerlo. Además, con el uso del verbo preocupar se establece que asume la responsabilidad en la evaluación emitida mediante la forma autoral en primera persona. Esto quizás se deba a lo que White (2003) denomina *rappport interpersonal* con sus receptores, es decir, busca que el interlocutor acepte o simpatice con su reacción emocional, en este caso su interlocutor fue el docente de la asignatura, quien al mismo tiempo cumplió el rol de entrevistador. Ejemplo:

A5. Ahora, me preocupo por revisar las ideas y siempre se lo leo a alguien, aunque sea a mi mamá para ver si se entiende, eso me deja más tranquila, (Ap. porque yo digo que si ella que no sabe del tema me está entendiendo, quiere decir que está claro lo que quiero transmitir.) (Inf. 1)

Igualmente, mediante el subsistema *juicio* se presentó una muestra:

J3. Una de las cosas que sí considero son los lectores, pienso mucho en cómo se sentirán cuando lean lo que he escrito, si me van a entender, o sea, que la intención que estoy tratando de transmitir de verdad ellos la captan y debo reconocer que muchas veces he fallado. (Inf. 2).

En la muestra anterior el informante manifiesta su apreciación sobre el proceso escritural y también juzga su incapacidad de apropiación a través de la perífrasis verbal con sentido modal *debo reconocer*. Demuestra *sinceridad* e *integridad*, al mismo tiempo se condena, se autoevalúa, es decir, está consciente de la sanción social establecida por no lograr una escritura que satisfaga a sus lectores potenciales.

En cuanto a las *apreciaciones* de esta categoría, se sigue manteniendo el mayor número de enunciados. En el ejemplo posterior, se deja entrevisto que el texto atrae más la atención de los destinatarios cuando posee organización. Incluso esa organización permite que los mensajes lleguen a los interlocutores. Además el uso del verbo de necesidad objetiva implica una obligación o mandato. Por ejemplo:

Ap1. Si lo que estamos realizando en dicha tarea es algo de investigación tenemos que tener en cuenta los propósitos que en sí vamos a

explicar para que los lectores no se sientan aburridos de lo que leen, al contrario, sean partícipes de las cosas, que se metan de lleno en la lectura y que les guste sobre todas las cosas y transmitir ese mensaje de aprendizaje a ellos también. (Inf. 1)

Otro elemento que se relaciona con la audiencia o lectores externos, se establece en el siguiente enunciado a través de una implicatura de aceptación social y se manifiesta a través de la categoría de *valuación*, es decir, en la comunidad científica se privilegia la activación de la polifonía discursiva. En términos de Bajtín (1979), la intersubjetividad dialógica activa las voces de otros para ser incorporadas en el discurso propio con distintas intenciones. Sin embargo, la persona se muestra distante, por lo que prefirió el uso de un verbo impersonal en perífrasis.

Ap27. Hay que tener en cuenta sea cual sea el caso es que la documentación es un factor vital para agregarle credibilidad a nuestra producción escrita. (Inf. 4)

En el siguiente ejemplo, también se brinda una apreciación, pero de impacto positivo:

Ap29. Debe ser claro y entendible para que quien acceda a él lo encuentre de utilidad. (Inf. 4)

Se infiere que la aceptación del lector es relevante y genera impacto. El uso de la perífrasis verbal con sentido modal (de mandato implícito) así lo demuestra. Asimismo, el informante se presenta consciente de la necesidad de considerar la situación retórica. Finalmente, se muestra el siguiente enunciado, el cual exhibe una apreciación en la categoría de *valuación negativa* mediante la presencia de una pregunta retórica:

Ap40. La mayoría de mis textos van dirigidos a los profesores, por eso de alguna manera por así decirlo, escribimos para el profesor según lo que le gusta. ¿La audiencia de nuestros textos? van dirigidos a los profesores, ya que somos estudiantes y escribimos sólo lo que nos mandan a escribir o a investigar. (Inf. 5)

Pareciera que el informante justifica sus debilidades en la producción escrita debido a que el contexto les ha formado de esa manera. La escuela tradicional ha enseñado que los escritos de los estudiantes se diri-

gen a los docentes, quienes únicamente los califican. Queda implícito que la tendencia es que los estudiantes manejen un dominio instrumental de la lengua. Una situación ideal debería ubicarlos en el nivel epistémico en el que puedan manifestar su postura crítica y analítica de lo que presentan, además de apropiarse del conocimiento y tener la capacidad de transferirlo a otros contextos disciplinares.

Esta preconcepción de la audiencia, evidencia que la cultura académica universitaria privilegia una escritura para el logro de una evaluación, más que para la adquisición de conocimientos. El uso de la pregunta induce a que los interlocutores piensen en una respuesta única. El informante atenúa su compromiso a través del uso de este recurso. Claro está que se podría decir que el conjunto de *todos los lectores potenciales* resulta bastante difícil de determinar; sin embargo, en el contexto académico se pueden incluir los compañeros de clase o de otras secciones o participantes del ámbito en el que se circunscribe el texto. De todos modos, se les podría inculcar la noción de un imaginario preciso, ya que establecer la audiencia resulta imprescindible para que el escritor tome decisiones trascendentes en su producción, incluso desde el componente pragmático, para determinar el uso del contexto de la comunicación y de las intencionalidades lingüísticas.

Categoría 3: Escritura según la planificación del texto y el uso de borradores

La habilidad de escribir constituye un aprendizaje, por lo tanto, amerita preparación y dedicación. Previo al acto de escribir se requiere de una fase de planificación para generar ideas, meditar y organizar el conocimiento en torno al propósito que se desea transmitir. Por consiguiente, la escritura es un proceso y no un producto acabado y pulcro. Esto significa que la producción de un texto se hace de manera gradual. Desde esta perspectiva, interesa saber qué actitud poseen los estudiantes sobre la planificación y el uso de borradores. Es importante acotar que en esta categoría no se encontraron muestras correspondientes al subsistema *juicio*. Se presentan de manera limitada en el subsistema *afecto* y ampliamente en el de la *apreciación*.

En el enunciado siguiente (A2), se refleja el *afecto* del estudiante hacia la relevancia de la planificación, pareciera que le genera felicidad. Incluso el uso de la *forma presentación autoral* le atribuye seguridad y compromiso con lo dicho, al tiempo que revela un afecto. No obstante, en el enunciado Ap8 afirma, ese mismo informante, que no planifica. A través del adverbio *nunca* se muestra enfático con su postura. Pareciera entonces que a pesar de estar consciente de la importancia de esta fase no lo ha podido lograr. Desde las categorías del subsistema de *apreciación* se ubica en *complejidad*, pues no logra establecer con claridad la organización y el propósito del escrito y deja en manos del lector el saber entender lo que se pretendió transmitir.

A2. Me alegra saber que cuando escribo tengo un norte y no hacerlo por hacer. (Inf. 1)

Ap8. Claro está, nunca he tenido pasos específicos para escribir textos dados, sólo pongo en orden las ideas que quiero exponer, para que el lector o los lectores de dicho tema vean y sepan entender lo que están leyendo. (Inf. 1)

Otro caso, presenta la necesidad de establecer una documentación. Este proceso es complejo puesto que requiere que el escritor o investigador reúna toda la información importante para el tema que va a tratar. Sin embargo, se requiere igualmente de la habilidad de saber integrar esa información con el discurso propio y darle un sentido global al tema. Relacionar los datos es un complejo trabajo intelectual. En el enunciado siguiente, el informante presenta *afecto (satisfacción)* a través de la reiteración léxica del verbo de emoción. Llama la atención que usa la *forma autoral* para aseverar su gusto. Ejemplo:

A6. Cuando voy a elaborar un trabajo escrito sí me gusta investigar, aun cuando tengo algo de conocimiento del tema, me gusta saber más leyendo libros para reforzar los conocimientos previos. (Inf. 2)

Se puede inferir de la afirmación anterior que el hecho de realizar una documentación previa es un acto de gusto y no de una necesidad inherente al proceso mismo de producción, pues continúa diciendo a través de un complemento de finalidad que es “para reforzar los conocimientos previos”. Esta visión se puede complementar con el enunciado Ap15, me-

diante el cual el informante confiesa no hacer uso de borradores, lo que quiere decir que concibe la escritura como un proceso lineal y de producto. Es decir, se categoriza en *complejidad* con una visión simplista del acto de escribir. Aunado a lo anterior enfatiza con el uso de un adverbio de modo. Ejemplo:

Ap15. El uso de los borradores no los he considerado a la hora de elaborar un trabajo escrito, y es ahora que entiendo que son sumamente importantes. (Inf. 2)

Es importante destacar que el enunciado Ap15 fue emitido por el informante 2, al igual que el A6. De alguna manera se nota que existe divergencia entre las dos afirmaciones y que probablemente el uso del verbo de emoción (gustar) se deba a la necesidad de crear empatía con el entrevistador, quien en ese momento era su docente en la unidad curricular.

De esta manera, se desprende que el desconocimiento de la división tripartita del sujeto hablante, el locutor y el enunciador es lo que el escritor inmaduro no es capaz de distinguir. Por consiguiente, la noción de polifonía tampoco es abordada. Las voces de otros aparecen como voz propia sin otorgarles ninguna importancia. En cuanto al uso de borradores, en el caso del informante 3, deja explícito que antes de las prácticas de escritura no solía hacer borradores, pues así lo expresa en el siguiente enunciado:

Ap24. Los pasos que yo suelo tener ahora en un escrito primero que nada es investigar varias fuentes confiables y poder relacionarlas con otros textos para poder hacer mi borrador plasmando todas las ideas y dar mi versión final ya mejorada . (Inf. 3).

Existe la noción de *versión final*, en otras palabras empieza a valorar la presencia de varias versiones. Se ubica en la categoría *satisfacción* del subsistema de *apreciación*.

El enunciado Ap38 presenta la apreciación del informante hacia él mismo y el grupo, puesto que generaliza a través del uso de la primera persona del plural la necesidad de planificar para dejar de ser *novato*, el uso del adjetivo calificativo exterioriza la sinceridad del informante y la satisfacción por haber tomado conciencia de la necesidad de establecer el problema retórico.

Ap38. Como escritores novatos con deseos de convertirse en expertos hay que puntualizar como se va a realizar el trabajo antes de comenzarlo, ya que en él se concentra la idea principal y para obtener resultados positivos hay que estar decididos en lo que se quiere transmitir. (Inf. 4).

En el siguiente enunciado, se aprecia la categoría de insatisfacción hacia el proceso adoptado anteriormente, el cual se basaba en un modelo mecanicista. El uso del adjetivo muestra cómo el informante se sincera ante su realidad. Ejemplo:

Ap39. Para ser sincera, sólo escribía y revisaba el texto para ver los errores ortográficos, revisar los signos de puntuación o agregar sinónimos o conectores para que el texto quede sin errores. Y no me daba cuenta si el escrito o la producción lograba el objetivo que quería o si el texto expresaba la idea que quería de manera clara al lector. (Inf. 5).

Martin (2003) plantea que se debe enfatizar la conexión entre el uso de la lengua y el propósito social de lo que se escribe, es decir, usar la escritura para entender el mundo y organizar el pensamiento. Por lo tanto, planificar es organizar el pensamiento propio y ajeno en torno a los propósitos que se persiguen. La planificación desde la perspectiva de los estudiantes es una etapa a menudo innecesaria, pues conciben la escritura como medio de evaluación y por consiguiente se elabora como un requisito. Aún no se logra implementar como medio de organización del pensamiento y del conocimiento. En muchas oportunidades, esto podría suceder porque a los estudiantes no se les ha enseñado a considerar la escritura desde el nivel epistémico y ellos tampoco han tenido la iniciativa de hacerlo.

Categoría 4: Revisión

Desde la perspectiva de escritura como proceso de construcción recursivo, la revisión es una operación que se fundamenta en la modificación del texto que se está elaborando para solventar algún déficit percibido por el escritor. Dicha modificación es detectada de manera distinta por los escritores. Quienes tienen una competencia consolidada, revisan en todo los niveles de producción; mientras que los novatos no lo hacen así. Expresan Bereiter y Scardamalia (1992) que en la revisión se distinguen

distintos tipos de habilidades cognitivas como diagnosticar, comparar y operar. Generalmente, la experiencia docente indica que los estudiantes suelen estancarse en la primera habilidad. Muestra de lo anterior se evidencia en el siguiente enunciado:

Ap25. Generalmente los textos que escribía no pasaban por revisiones, mientras estuvimos haciendo los ejercicios del Wiki, me di cuenta de la importancia, ya que releerlos notaba vacíos conceptuales, antes sólo veía si las palabras estaban bien escritas y los puntos cosas así... (Inf. 3).

En el ejemplo anterior, se presenta un escritor que solía tener una visión limitada de la revisión, pues la mayor atención la centraba en aspectos de forma y no de fondo. Al respecto, Sommers (1982) expresa que los estudiantes suelen tener como unidad de análisis las palabras o las frases, pero no el texto como unidad global. Ese enfoque los conduce a una escritura bajo el modelo de traducción, lo que quiere decir, que no emplean la escritura para la organización del conocimiento, sino más bien para trasladarlo de su mente al papel.

Cuando se refiere a los ejercicios del Wiki, se muestra con predisposición a mejorar debido a que los lectores reales promueven en él la necesidad de hacerlo. Existe la noción de habla pública que motiva a activar las revisiones.

Además, llama mucho la atención que no hayan emitido ningún *juicio* sobre la revisión y tampoco hubo manifestación alguna sobre el subsistema *afecto*. Escasamente se presentan apreciaciones en las que se puede inferir la visión sobre esta actividad desde las implicaturas detectadas. Charaudeau (2003) explica que todo discurso está cargado de intencionalidad, no existen textos inocentes o imparciales, más bien hay una manipulación según los intereses sociales del momento. Así, la presencia del contrato comunicativo se evidencia mediante la omisión como una estrategia de modalización, pues a través de lo no dicho se podría hacer una reconstrucción de lo que concibe el sujeto.

La tendencia está en que los estudiantes universitarios suelen centrarse en revisiones inherentes a los signos de puntuación, ortografía o cambio de una palabra por otra que juzgan más adecuada, sólo modifican aspectos de superficie. En el enunciado siguiente se evidencia algo de ello.

Ap35. Revisar es una estrategia que nos ayudará a obtener una buena producción escrita y acorde a las demandas del lector, gracias a ese recurso podemos evitar errores de redacción, ortográficos y de ideas. (Inf. 4).

Asimismo, se refleja una tendencia de la revisión del producto final, es decir pareciera que la escritura se sigue concibiendo como producto y no como proceso de construcción paulatina del conocimiento.

Carlino (2004) expresa que las dificultades de los estudiantes son más responsabilidad del tipo de enseñanza que han recibido, lo cual los ha conducido hacia un uso instrumental de la revisión en desmedro de pensar sobre el tema para seguir desarrollando el conocimiento. Además, las representaciones sociales sobre este proceso también han contribuido a conceptualizar limitadamente la actividad. Araya (2002) señala que el fondo cultural acumulado contribuye a esa visión. Ese fondo se refiere a las creencias compartidas y acumuladas a lo largo del tiempo. El ejemplo Ap9 indica que no existía la costumbre de revisar o por lo menos la tendencia apunta a una revisión escasa:

Ap9. Pero ahora mi visión ha cambiado y para esto todo lo que escribo pasa por varias revisiones y si es posible por varios lectores y así tengo una mejor revisión. (Inf. 1).

Sería interesante realizar estudios posteriores sobre la representación mental que el escritor posee sobre su propio texto a través de protocolos de voz orales sobre el tema. Quizás se encuentre que los jóvenes realizan numerosas operaciones de revisión que no siempre reflejan corrección y mejoramiento del texto. Sería conveniente suministrarles a los estudiantes listas o escalas de estimación con los indicadores que deberían considerar cuando estén haciendo la tarea de revisar su producción.

En términos generales, la mayoría de las evidencias se encontraron en el subsistema apreciación. Los sujetos presentaron ampliamente sus valoraciones por medio de recursos de apreciación, sin hacer un uso frecuente de recursos de afecto, ni juicio. Esto puede estar relacionado con la temática propuesta desde la instancia de la entrevista y el hecho de estar cara a cara con el docente.

Cambios de los Patrones Valorativos

Categoría 1: Cambios valorativos sobre la toma de conciencia y disposición para realizar el trabajo

La escritura vista como habilidad requiere de práctica y dedicación, por lo tanto los docentes deben programar actividades que le permitan al estudiante la activación de sus conocimientos. El andamiaje entre teoría y práctica es viable para promover dichos cambios. Después de la aplicación pedagógica, con apoyo en las tecnologías de información y comunicación, se produjo un cambio actitudinal sobre la importancia de valorar la escritura como proceso. Esta valoración redundó en mejoras del texto elaborado, el cual fue una reseña. Aún cuando en esta investigación no corresponde identificar o describir el tipo de texto practicado, es relevante destacar que hubo cambios positivos promovidos por el uso del Wiki. Éste es una comunidad virtual que se conglera alrededor de un fin determinado para trabajar mancomunadamente. Las actividades realizadas por cada uno de los miembros del Wiki son visibles para el resto del grupo y de hecho también pueden editar el texto si el autor se los indica. Esto quiere decir que esta vía les permite exteriorizar sus escritos y contar con lectores reales. Al escribir en espacios públicos, los estudiantes se sienten más motivados, dado que están proyectando sus producciones.

Las reseñas realizadas se centraron en el tipo de reseñas descriptivas, tampoco se esperaba que estudiantes del primer semestre puedan llegar de una vez a la reseña crítica. La intención más bien fue incursionarlos en lo que respecta a la escritura como proceso y hacer de la actividad un espacio ameno y llamativo acorde a las experiencias reales y contextuales de la juventud actual. Al mismo tiempo, pudieron notar que cada tipo de texto posee características prototípicas. La transferencia de los conocimientos y la activación de los procesos cognitivos fueron evidentes. Algunos indicadores de afecto estuvieron presentes para referirse al agrado de trabajar con reseñas de películas. Asimismo, se evidenció gusto por abordar algo nuevo que además ameritó una revisión previa:

A3. Pues ver una película y hacerle el review fue divertido. (Inf. 1)

A4. Tuve que revisar reseñas porque honestamente, yo no sabía que era eso. Me gustó aprender algo nuevo. (inf. 1)

Ap4. El hacer primero la reseña de película y después la del libro, me permitió ver que las cosas son realizables, pero que uno necesita preparación para hacer eso, quiero decir también, practicar y leer textos de ese tipo (Inf. 1)

En el enunciado Ap4 se nota una valuación entre lo profundo e innovador de la transferencia del conocimiento.

Otro aspecto positivo, en la inclusión del Wiki, se muestra a través de la emisión de juicio del siguiente informante, pues al hacer pública su producción teme a la sanción social y eso hace que se esfuerce por mejorar. Socialmente, se establecen patrones y normas que consideran aceptable o no determinadas construcciones lingüísticas, es decir, la sociedad sanciona el desacato a las normas establecidas. Explica Carlino (2005) que generalmente esas complicaciones surgen cuando no se les ha enseñado a los estudiantes las exigencias de la cultura universitaria, además que en la escolaridad de la secundaria la formación en lectura y escritura probablemente haya sido más de decodificación – codificación que de comprensión-producción. Esto hace que las consecuencias sean reflejadas en la universidad. Por lo que la praxis del docente debe abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en determinados contextos y en consonancia con la demanda de los participantes involucrados en el proceso.

J1. También lo mejoré porque cuando escribía en el foro del wiki a veces lo hacía mal y mis compañeros me lo decían después y eso me daba pena, que todo el mundo lea cosas que escribo mal. (Inf. 2)

Es importante destacar que en algunos momentos los jóvenes suelen emitir juicios para justificar sus acciones. Pareciera que al autopresentarse como jóvenes se validan también como escritores novatos. Ejemplo:

J2. Sigo creyendo que soy muy joven académicamente. (Inf. 2)

Conforme se fue avanzando en la programación, los estudiantes mostraron mayor consolidación en las estrategias de escritura y en estar conscientes de sus necesidades. Ejemplo:

Ap10. Todas las cosas que he aprendido las pongo de manifiesto como lo es tener una conciencia de escritor a la hora de escribir y también por qué no a la hora de resumir o exponer. (Inf. 1)

Asimismo, se nota que la concepción de escribir supera la visión gramatical y se le atribuye importancia al texto como unidad global de construcción de significados. Se abandona la creencia de que escribir se refiere a un proceso de reproducción simplificada en la que la voz propia no aparece y a la ajena se le suprime la identidad. Ejemplo:

Ap11. Yo pensaba que mi mayor dificultad al escribir, era el uso correcto de los acentos, ya que se me hacía un poco complicado, pero estoy trabajando en ello, sólo que ahora me di cuenta que escribir es más que poner acentos y eso, sino que tiene importancia lo que uno dice y cómo lo dice. (Inf. 1)

La noción de escribir como proceso es considerada por los estudiantes sujetos de este estudio desde la complejidad de transformar o criticar el conocimiento, por lo que los docentes están llamados a gestionar el proceso a través de actividades que integren la lectura y la escritura como habilidades clave dentro de la formación de todo profesional. La naturaleza dialéctica del escrito es considerada, al igual que las exigencias retóricas. Según la postura adoptada por los participantes, la concepción escritural se basa en una construcción epistémica que permite la transformación del conocimiento (Flower y Hayes, 1981). La reflexión sobre estos aspectos lleva al sujeto a valorar el proceso de composición y adoptarlo como mecanismo regulador del procesamiento de la información. Esta acción permite entender para luego producir y así poseer la capacidad de transferir el conocimiento.

Es relevante considerar que la pedagogía crítica y constructiva involucra la interacción entre los participantes del hecho educativo y crea un ambiente en el que la toma de decisiones no recae sobre el docente, sino que los participantes cooperan en torno a ello. Una variable positiva fue la presencia de un contexto social, marcado por la audiencia y los colaboradores en el Wiki. El contexto de la tarea va más allá de un contexto sólo físico basado en el texto y en el tema. En esta actividad, se privilegió la interacción entre pares académicos, puesto que sus escritos eran compartidos en las clases de manera presencial y leídos en grupos. Se aplicaron estrategias de socialización del conocimiento y los compañeros actuaron como auxiliares de escritura y coeditores. Estos roles son de colaboración en la textualización y sirven para redireccionar, mas no comparten la au-

toría del texto. Enunciados que revelan apreciaciones sobre estos aspectos son los siguientes:

Ap33. Lo mejor de todo el proceso es que ha sido un trabajo en grupo, todas hemos tenido gran disposición de aprender y opinar con respecto a los demás textos que se han manejado en clases. (Inf. 4)

Ap34. A mi criterio, un aspecto muy positivo de esto es que estamos recibiendo una educación integral, pues no sólo aprendemos para la parte académica sino también para aplicarlo en nuestra vida diaria, ya sea para crear hábitos relacionados con la producción escrita o para la lectura, incluso para tener opiniones más puntuales. (Inf. 4).

La puesta en práctica permitió que la mayoría de los estudiantes tomaran conciencia sobre la escritura como proceso elaborado, no espontáneo, sino, a decir de Cassany (1999), el proceso escriturario se construye con trabajo, se reflexiona sobre la situación de comunicación, se apunta ideas, se hacen esquemas y se redactan un sinnúmero de borradores.

Categoría 2: Cambios valorativos sobre la presencia de lectores externos

Las actividades diseñadas permitieron que los estudiantes consideren la presencia de los lectores, así como también cambiar una representación social que privilegiaba al docente como único lector y destinatario de los textos producidos por los estudiantes. Cambiar una representación social no es fácil, puesto que no depende únicamente de la persona en cuestión, sino de su entorno. Al respecto, dice Araya (2002) que la realidad social es una “tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas” (p.13) y esas realidades objetivas son asumidas por los estudiantes como únicas porque de esta manera se les ha enseñado. El mundo de la vida cotidiana es aquel que se da por establecido como realidad, es decir, es una realidad por excelencia y “se impone sobre la conciencia de las personas, pues se les presenta como una realidad ordenada, objetivada y ontogenizada” (Araya, 2002, p.13). Algunas evidencias muestran *afecto* a través de la categoría *satisfacción*, con *forma autoral*, verbos de emoción y adverbios de modo. Ejemplos de ello son los enunciados A7 y A8.

A7. Ahora, cuando escribo me da la sensación de que mi trabajo llegará a manos de alguien más, ese sentir particular influye positivamente, ya que produce una presión sana en mí. (Inf. 4)

A8. Ahora, me gusta pensar primero en el objetivo de mi producción escrita, en quien va a leerla y de igual forma diseño y planifico estrategias que me ayudarán a alcanzar mi meta. Luego, busco variada información en cuanto al tema para a la hora de redactar tener varias ópticas, por último comienzo a escribir haciendo pausas constantes para revisar y evaluar el contenido (Inf. 4).

Evidencias de apreciación en la categoría de *composición*, se presentaron para valorar el uso de los fundamentos teóricos y la importancia de compartir los escritos grupalmente para tener una evaluación externa, pues a menudo en la prosa propia se dificulta la identificación de imperfecciones en todos los niveles.

Ap7. Siempre es bueno investigar de otros medios para así tener un mejor informe de lo que voy hacer (Inf. 1)

En el enunciado anterior, se muestra que las voces de otros son un respaldo dentro de la producción, lo que repercute en calidad y complejidad. Mientras que en el enunciado siguiente hay una *valuación positiva* hacia la necesidad de poseer destinatarios.

Ap12. Yo creo que la clave está en dedicar tiempo y compartir lo que uno escribe con alguien... (Inf. 1)

En fin, se nota un cambio actitudinal ante la presencia e importancia de los destinatarios y la necesidad de establecer prácticas grupales que permitan el apoyo entre compañeros. De esta manera, se exteriorizan los escritos y la retroinformación no es unidireccional, más bien supera las brechas de docente – estudiante únicamente.

Categoría 3: Cambios valorativos sobre la planificación del texto y el uso de borradores

El acompañamiento en la escritura de reseñas exhibió que los informantes mantuvieron un proceso satisfactorio, basado en la generación de ideas, organización jerárquica, realizaron varios borradores, atendieron a las necesidades de la audiencia y los objetivos que guiaban el desarrollo de

sus textos estaban muy claros. No obstante, estos dos últimos aspectos fueron los más complejos para ellos, debido a que solían tener la concepción de escribir aquellas ideas que surgían en sus pensamientos, sin considerar el objetivo real de la producción y sin reorganización. Esto quiere decir que en algunos casos seguían un modelo de decir el conocimiento y no el de transformarlo (Bereiter y Scardamalia, 1992), pese a que algunos manifiestan a través de las entrevistas lo contrario. Quizás se deba al compromiso adquirido con su docente.

Todas las muestras encontradas se sitúan en el subsistema apreciación. Algunas de impacto, como se presenta en el enunciado Ap2, mientras que el resto es de valuación positiva hacia la planificación. Como ejemplo de la categoría *impacto* para establecer la relevancia de los borradores, tenemos:

Ap2. Antes que todo primero hago un borrador, es algo importante para mí ahora. (Inf.1)

De igual forma, se presentaron casos del subsistema de gradación del tipo intensificador de la valuación hecha. Lo que el informante busca es imprimirle mayor fuerza al enunciado y por lo tanto otorgarle mayor veracidad.

Ap15. El uso de los borradores no los he considerado a la hora de elaborar un trabajo escrito, y es ahora que entiendo que son sumamente importante, porque uno no debe plasmar de una vez las ideas primarias sino indagar, corregir aún más para tener una excelente trabajo (Inf. 2).

Los dos enunciados siguientes son muestra de valuación positiva en la que los informantes emiten *apreciaciones positivas* sobre la relevancia de la planificación. Al mismo tiempo manifiestan la toma de conciencia que los indujo a mejorar el subproceso de planificación y a escribir varios borradores y no de una versión única. Ejemplos:

Ap30. Ahora, pienso antes de comenzar a trabajar en el objetivo de mi producción escrita, y de igual forma diseño y planifico estrategias que me ayudarán a alcanzarla. Luego, busco variada información en cuanto al tema para a la hora de redactar tener varias ópticas. (Inf. 4)

Ap37. Considero que mis producciones escritas ahora son buenas porque me organizo antes de comenzarlas y sigo paso a paso las estrategias diseñadas, pero, estoy de igual forma consciente de que podrían ser aún mejores siempre y cuando me mantenga receptiva a las opiniones y siga indagando en varios textos y practique continuamente. (Inf. 4)

Conforme fueron documentándose en cuanto al tema y a la estructura textual, su planificación empezó a ser fundamentada. Esto se logró a lo largo de varias semanas, pues el factor tiempo es determinante en la apropiación de conocimientos y en estrategias de aprendizaje significativo. Planificaron el texto mediante lluvia de ideas, organizadores gráficos y otros prefirieron el esquema. Este subproceso se reflejó durante la ejecución de la programación pedagógica. Esto concuerda con lo establecido por Flower y Hayes (1981), quienes exponen que los objetivos del escritor no suelen desarrollarse en una etapa, más bien durante todo el proceso de composición escrita. Es preciso destacar que el proceso de planificación se fue dando desde la primera semana y en todos los borradores se apreciaban cambios positivos. La consolidación del conocimiento que mostraban durante las discusiones así lo certifica.

Categoría 4: Cambios valorativos sobre la revisión

La revisión como proceso se evidenció a través de las entrevistas. Los participantes demostraron un grado de conciencia moderado sobre la relevancia de dicho proceso mental. La revisión se presenció en algunos casos, es decir, los participantes manifiestan a través de las entrevistas que así lo hacen, aunado a lo que se presenció en el acompañamiento de la construcción de la reseña. Los cambios valorativos se presentaron en forma de *afecto* y *apreciación*. Ejemplo de ello se tiene el enunciado A5, en el cual la categoría *seguridad* se presenta con el adjetivo calificativo *tranquila*. Además, la noción de revisión implícita es de fondo y no de forma. También, muestra toma de conciencia al emplear el verbo *preocupo* para referirse a la revisión y a la necesidad de poseer lectores externos.

A5. Ahora, me preocupo por revisar las ideas y siempre se lo leo a alguien, aunque sea a mi mamá para ver si se entiende, eso me deja más tranquila (Inf. 1).

Los participantes incorporaron la revisión y el monitoreo dentro del proceso de escritura, lo cual es un indicio de abandono de escritores novatos con proyección hacia un posible escritor competente. (Flower y Hayes, 1981). Castelló (2002) indica que, por lo general, este tipo de escritores no sólo revisan aspectos formales, sino conceptuales.

Algunas marcas de apreciación emergen sobre la revisión, como es el caso de los enunciados Ap9 y Ap25, por sólo citar algunos. La categoría *valuación positiva* prevalece, puesto que hay una transformación actitudinal en la que se le otorga mayor importancia a la revisión. Ejemplos:

Ap9. Pero ahora mi visión ha cambiado y para esto todo lo que escribo pasa por varias revisiones y si es posible por varios lectores y así tengo una mejor revisión. (Inf. 1)

Ap25. Generalmente los textos que escribía no pasaban por revisiones, mientras estuvimos haciendo los ejercicios del Wiki, me di cuenta de la importancia, ya que releerlos notaba vacíos conceptuales, antes sólo veía si las palabras estaban bien escritas y los puntos cosas así... (Inf. 3).

Para cerrar este apartado, se tiene que el proceso escritural adoptado por los participantes se basó en la activación de los subprocessos cognitivos. Los participantes se esforzaron en la reescritura de sus borradores, quizás la toma de conciencia sobre todos los procesos involucrados determinó la mejoría. Estas afirmaciones se basan en las evidencias valorativas encontradas en las entrevistas y en las reseñas que escribieron. La escritura de un texto no es suficiente para hablar de cambios sustanciales y transferibles, sin embargo, es el inicio de los cambios paradigmáticos y culturales.

Conclusiones y Recomendaciones

Este estudio describe de manera particular la actitud de 05 estudiantes universitarios frente al proceso escritural. Es posible que al estudiar profundamente otro grupo con experiencias distintas, considerando otros elementos y bajo otras condiciones, se encuentren otros resultados.

No obstante, las evidencias encontradas en esta investigación permitieron identificar la actitud de los estudiantes frente al proceso escritural a través de marcas valorativas emitidas en las entrevistas.

Se visualizaron aspectos relacionados con lo siguiente:

- El mayor número de evidencias encontradas se sitúan en el subsistema de apreciación y la variable contextual presente fue la de *campo*, lo cual se debe a que el tópico de la entrevista fue sobre el proceso escritural y ello hace que las emisiones estén dirigidas hacia la evaluación de procesos o entidades y no hacia personas.
- La presencia de la gradación a través de la categoría *fuerza* fue aplicable en el caso del subsistema *afecto* y el de *apreciación*. La intención fue aumentar la intensidad de los enunciados en muchos casos para obtener la aprobación de su docente.
- La generación de los cambios exhibidos puede estar relacionada con una función adaptativa. Ésta se refiere a que, en muchas circunstancias, las actitudes exteriorizadas ayudan a los sujetos a alcanzar objetivos deseados. Incluso les pudo haber resultado funcional a los estudiantes adoptar una actitud semejante a la de su profesora para tenerla como aliada. Se recomienda que los datos sean recogidos por otra persona para asegurar la presentación de las valoraciones.
- Existe una tendencia ideológica manifiesta mediante las representaciones sociales que ubica a la escritura como producto y no como proceso recursivo. La formación pedagógica de muchos docentes anclados en el paradigma tradicional podría seguir fomentando en los estudiantes una visión sesgada sobre los subprocesos cognitivos de la escritura, en la que la mayor limitación se basa en la revisión de los textos como un solo producto final. En consecuencia, los estudiantes suelen repetir patrones valorativos a la hora de planificar sus escritos.
- La selección de la entrevista como técnica no fue la más pertinente, puesto que el estar cara a cara con el docente de cátedra pudo originar en los estudiantes limitaciones para expresar sus actitudes. Sería interesante realizar un estudio similar con la aplicación de un diario de campo (semejante a los protocolos de voz) en el que puedan

narrar su experiencia y sentimientos hacia el proceso y los aspectos que lo circundan, tales como: programación, docente, experiencias previas en otras materias... en fin, la entrevista no fue una técnica muy positiva. Se dejan las puertas abiertas para realizar nuevamente estudios de este tipo, pero a través de diarios de campo.

- Desde el punto de vista de los logros post programación pedagógica visibles en las actitudes manifiestas en las entrevistas y las reseñas escritas, se tiene que las actividades grupales y la inserción las tecnologías de información y comunicación representaron una buena alternativa. La revisión y evaluación no se dan únicamente en privado, los lectores son las personas más indicadas para aportar sugerencias, ya que necesitan comprenderlo y activar un conjunto de estrategias sin la presencia de quien escribe el texto. Por consiguiente, los participantes que lograron mejorar la calidad de sus producciones escritas, también mejoraron las habilidades cognitivas, lo cual incide en los niveles de comprensión lectora y su capacidad para adquirir y transmitir conocimientos. La toma de conciencia, las pautas establecidas para la planificación y la revisión de los textos cambió desde la visión de producto a la de proceso y también de un enfoque gramatical hacia una perspectiva discursiva.
- Las reseñas de los informantes fueron del tipo descriptiva, puesto que se estaban iniciando en la escritura de este tipo de textos. La parte valorativa y crítica se desarrollaría de manera posterior conforme se perfilen hacia un escritor maduro.
- El análisis realizado permitirá a futuro generar la construcción de criterios basados en una pedagogía crítica para abordar la transformación de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como proceso, los cuales se podrán estructurar en tres categorías: criterios para la enseñanza de la escritura, criterios para el aprendizaje y criterios para incluir la escritura como herramienta de adquisición de conocimientos en las distintas disciplinas.

Referencias

- Adoumieh, N. (2010). Wiki: escritura colaborativa de reseñas. *Revista Cognición* [Revista en línea], 26 (1) Instituto Latinoamericano de Investigación Educativa. Argentina. Disponible en: http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=228
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arnáez, P. (1998). La cognición y el proceso de escribir. *Paradigma*, 9(2), 7-21. UPEL.
- Appraisal Analysis. Grupo en línea. Disponible en: [://tech.groups.yahoo.com/group/AppraisalAnalysis/](http://tech.groups.yahoo.com/group/AppraisalAnalysis/) [Consulta: 2012, enero 20].
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Barrera Linares, L. (2009). *Habla pública, Internet y otros enredos literarios*. Caracas: Equinoccio.
- Becerra, N. (1999) ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?. *Revista Latinoamericana de lectura*. 20, (1), 14-21.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Two models of classroom learning using a communal database. In S. Dijkstra (Ed.), *Instructional models in computer-based learning environments*. Berlin: Springer-Verlag
- Bono, A. y De La Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Lectura y Vida*. 19 (4), 13-20.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* [Revista en línea], 6(20), 409-420. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35662008.pdf> [Consulta: 2010, julio 10].
- Calino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. [Documento en línea]. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UNESA, Buenos Aires. Disponible: <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF> [Consulta: 2011, marzo 15].
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (1999). *Cómo construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos* [Revista en línea], 35(51-52), 149-162. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100011 & lng=es&nrn=iso#flow80. [Consulta: 2011, septiembre 03].
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. La construcción del espejo social. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Díaz, M. (2000). Estudio de las relaciones de cohesión en la producción escrita de textos de orden narrativo y argumentativo. *Letras*, 60, 109-134.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College and communication. 32, 365-387.
- Fraca de B., L. y Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras*. 72. (107-126). UPEL
- García, M. (1999). Reflexiones sobre la producción escrita de estudiantes universitarios: una experiencia pedagógica. *Clave*, 8, 89-108.
- García Romero, M. (2005). Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios. *Letras*, 71, 2, 33-62. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-2832005000200002&script=sci_arttext [Consulta: 27 de junio, 2014]
- García Sánchez, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción Estratégica en la Composición Escrita*. Barcelona: Ariel Educación.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold (Third Edition)
- Halliday, M.A.K. (1994). *El Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y Composición Escrita. Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Kaiser, D. (2002). La presencia del autor en los textos académicos: Un estudio contrastivo de trabajos de estudiantes universitarios de Venezuela y Alemania. *Boletín de Lingüística*, 17, 53-68. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/347/34701704.pdf> [Consulta: 28 de junio, 2014]
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: La Teoría de la Valoración. *Boletín de Lingüística*, 22, 52-78.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la Valoración: Un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En: Bolívar A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV.
- Macionis, J. y Plumer, K. (1999). *Sociología*. Madrid: Printece Hall.
- Martin, J.R. (2003). "Beyond Exchange: Appraisal Systems in English", en: *Evaluation in Text*, Hunston, S. & Thompson, G. (eds), Oxford, UK, OUP.

- Martin, J. R., y Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J.R. y White, P. (2005). *The Language of Evaluation*. Appraisal in English. London: Palgrave.
- Mizusawa, Y. (2010). Language use in English academic writing by a tertiary overseas student. School of Health and Sports Science, Juntendo University part-time lecturer, 494 -501. Disponible en: http://library.sakura.juntendo.ac.jp/bunken/kiyou/voll6/voll6_p494.pdf [Consulta: 22 de mayo, 2011]
- Nieto y Otero, M. (2007). Discurso y Afectividad. En: Bolívar A. (2007). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Caracas: UCV.
- Pascual, M. y Unger, L. (2008) *Los significados inter e intra-personales en contextos científicos: el discurso de la entrevista*. Universidad Nacional de San Luis.
- Savio, A. (2010). Las huellas del autor en el discurso académico: un estudio sobre tesis de psicoanalistas argentinos. *Lenguaje*, 38(2), 563-590. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/articulo_completo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/articulo_completo%20(2).pdf) [Consulta: 28 de junio, 2014].
- Sommers, N. (1982). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, 378-388.
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos* [Revista en línea], 36,(54), 249-257. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0718-09342003005400009&lng=es&nrn=iso. [Consulta: 03 de septiembre, 2009].
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vílchez, M. (2004). El destinatario ausente en el evento enunciativo: Rasgo reiterado en las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 60-66. Disponible en: www.saber.ula.ve/accionpe/ [Consulta: 28 de junio, 2014]
- Vílchez, M. y Figueroa, V. (2009). La deixis y la foricidad como señales de anclaje enunciativo. *Núcleo*, 26, p. 181-200. Disponible en <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v21n26/art07.pdf> [Consulta: 28 de junio, 2014]
- White P.R (2001) [En línea]. *The Appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. Disponible en: <http://www.gramatics.com/appraisal/index.html> [Consulta: 16 de abril, 2012]
- White, P. R. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2). Special Issue. Negotiating Heteroglossia: Social Perspectives on Evaluation, 259-284.

Xinghua, L. y Thompson, P. (2009) La actitud de escritura argumentativa estudiantil: Una perspectiva contrastiva. Editores: y O'Brien DS Giannoni LJ. Disponible en: http://translate.google.co.ve/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&u=http://www.reading.ac.uk/AcaDepts/ll/app_ling/internal/Liu_and_Thompson.pdf [Consulta: 19 de mayo, 2012]