

Los conocimientos previos como mediadores de las estrategias de lectura y escritura empleadas por estudiantes universitarios

Alicia Vazquez

Alicia Vazquez

Universidad Nacional de Río Cuarto,
UNRC, Argentina

Email: vazquez.alicia733@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-5963-9445>

Resumen

El principal objetivo de esta investigación, basada en estudio de casos, era identificar y describir las estrategias de interpretación y producción de textos que estudiantes universitarios activaron para cumplir con una tarea que les requería elaborar un informe académico. Nuestro interés era investigar las diferencias de las estrategias empleadas por estudiantes con mayor y menor nivel de conocimientos previos sobre el tema y sobre el comportamiento estratégico y revelar de qué formas esa diferencia afecta el proceso de producción del texto. Asimismo, estimar el nivel de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas por ambos grupos y examinar el grado de consistencia de las respuestas referidas a las estrategias que dicen emplear y las efectivamente activadas. Las participantes del estudio eran estudiantes que asistían a un curso de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Los datos empíricos fueron recolectados a través de: a) entrevistas y cuestionarios administrados a los estudiantes acerca de las estrategias que emplearon, b) evidencias sobre el uso de esas estrategias en los materiales de estudio (subrayados, diagramas, toma de notas, anotaciones en los textos) c) textos intermedios (esquemas, planes para el texto, borradores). Se asignaron dos, uno y cero puntos para diferenciar entre estrategias adecuadas, inadecuadas e insuficientes respectivamente. Los datos recabados permitieron dar cuenta del efecto mediador de los conocimientos previos: estudiantes con mayor nivel de esos conocimientos no solo manifestaron una tendencia a emplear estrategias más adecuadas sino también una propensión levemente superior al incremento del grado de adecuación.

Palabras clave: Conocimientos previos. Estrategias. Lectura y escritura académica.

Recebido em: 08/11/2017
Aprovado em: 21/08/2018



Resumo

Os conhecimentos prévios como mediadores das estratégias de leitura e escritura empregadas por estudantes universitários

O principal objetivo desta pesquisa, com base no estudo de casos, era identificar e descrever as estratégias de interpretação e produção de textos que estudantes universitários ativaram para realizar uma tarefa que requeria a elaboração de um relatório acadêmico. Nosso intuito era pesquisar as diferenças das estratégias empregadas pelos estudantes com maior e menor nível de conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o comportamento estratégico e revelar de quais formas essa diferença afeta o processo de produção do texto. Além disso, estimar o nível de adequação das estratégias de leitura e escritura empregadas pelos dois grupos e avaliar o grau de consistência das respostas referidas às estratégias que dizem empregar e as efetivamente ativadas. As participantes do estudo eram estudantes que assistiam a um curso da carreira de Pedagogia da Universidade Nacional de Río Cuarto (Argentina). Os dados empíricos foram recolhidos a través de: a) entrevistas e questionários ministrados aos estudantes sobre as estratégias que empregaram, b) evidências sobre o uso dessas estratégias nos materiais de estudo (sublinhados, diagramas, toma de notas, anotações nos textos) c) textos intermediários (esquemas, planos para o texto, rascunhos). Atribuíram-se dois, um e zero pontos para diferenciar entre as estratégias adequadas, inadequadas e insuficientes respectivamente. Os dados recolhidos permitiram dar conta do efeito mediador dos conhecimentos prévios: estudantes com maior nível desses conhecimentos não só manifestaram uma tendência a empregar estratégias mais adequadas, mas também uma propensão levemente superior ao acréscimo do grau de adequação.

Palavras-chave:

Conhecimentos prévios. Estratégias. Leitura e escrita acadêmica.

Abstract

Prior knowledge as mediator of reading and writing strategies employed by university students

The main objectives of this research, based on cases study, were to identify and describe text interpretation and production strategies activated by undergraduate students to accomplish a task which required them to produce a written report. Our interest was to investigate the differences in strategies used by students with higher and lower levels of prior knowledge about the subject and about strategic behavior, and to reveal the ways in which the difference affects the process of text production. We also wanted to estimate the level of adequacy of the reading and writing strategies used by both groups and to examine the degree of consistency between the strategies they reported using and those effectively activated. The participants of the study were students attending an undergraduate course in the Psychopedagogy Program at the National University of Río Cuarto (Argentina). Empirical data were collected through: a) interviews and questionnaires administered to the students about the strategies they employed; b) some evidence on the use of those strategies in the study materials, namely, underlining, diagrams, comments on the margin of the texts, note-taking; and c) intermediate texts: sketches, outlines, drafts. Two, one and zero points were assigned to differentiate between adequate, inadequate and insufficient strategies, respectively. The data collected allowed to account for the mediating effect of previous knowledge: students with a higher level of prior knowledge showed not only a tendency to use more adequate strategies but also a slightly higher propensity to increase the degree of adequacy.

Keywords:

Previous knowledge. Strategies. Academic reading and writing.

El lenguaje escrito es el principal medio de circulación del conocimiento en las universidades; es por ello que las habilidades para leer y escribir resultan esenciales para el cumplimiento de la mayoría de las tareas que el alumnado se ve requerido a realizar, sea con propósitos de aprendizaje o de evaluación. Tales habilidades, que indudablemente implican el dominio de las convenciones del lenguaje escrito, se complejizan si pensamos que las distintas disciplinas científicas producen y comunican los saberes contruidos de acuerdo formas especializadas del discurso. De manera que, al ingresar a la universidad, el estudiantado se enfrenta a un doble desafío: la adquisición de nuevos contenidos conceptuales y, simultáneamente, la de las estructuras y códigos en las que esos contenidos se crean, se expresan, se difunden.

Frente a esta situación cabe preguntarse si estudiantes avanzados en la carrera ya han desarrollado las habilidades que les permitan comprender esas estructuras discursivas y aproximarse al conocimiento científico con los recursos cognitivos aprendidos en instancias anteriores de formación.

Los quehaceres del alumnado generalmente implican escribir en base a lecturas de materiales de estudio que se les asignan. De manera que lectura y escritura académicas son actividades predominantes que interactúan de manera constante; no resulta fácil, en consecuencia, discriminar los límites netos entre ellas, aunque en determinadas ocasiones la atención puede dirigirse momentáneamente a una u otra. De allí que Miras y Solé (2007, p. 84) afirmen que

Lo característico es que la lectura se acompañe de diversos tipos de escritura, que la textualización se apoye en la frecuente consulta de los textos ya incorporados, así como que despierte la necesidad de buscar nuevas fuentes; y éstas, en fin, generan nuevas ideas o plantean conflictos que obligan a reescribir el texto que también se va leyendo.

En tareas de este tipo deben desencadenar, por lo tanto, estrategias adecuadas tanto de comprensión como de producción del lenguaje escrito. Las estrategias que emplea el estudiantado que están promediando sus estudios ¿son suficientemente adecuadas para la interpretación y producción de textos académicos?, ¿De qué recursos nuevos cognitivos disponen? ¿Qué experiencias y conocimientos ya logrados los posicionan en mejores condiciones de cumplimentar más o menos exitosamente las tareas asignadas? ¿Qué diferencias en el desempeño puede advertirse entre ellos?

Con el propósito de dar respuesta a estos interrogantes, este artículo enfoca las estrategias de interpretación y producción de textos que desencadenaron estudiantes de un curso universitario con diferentes niveles de información previa sobre un tema acerca del cual tenían que escribir y sobre las estrategias que sería necesario movilizar. Se trata de una investigación cualitativa basada en el estudio de casos mediante la cual se intentó inferir el proceso completo realizado para dar cumplimiento a lo requerido.

Marco teórico

A partir de los trabajos sobre los procesos de lectura realizados por Rumelhart y Ortony (1977), Kintsch y van Dijk (1978) y Palincsar y Brown (1996); y sobre los procesos de escritura estudiados por Hayes y Flower (1980) y Bereiter y Scardamalia (1987) las investigaciones en esos dominios han sido constantes. Un aspecto común a todas ha sido destacar el papel de los conocimientos y experiencias previos de lectores y escritores en el despliegue de estrategias de comprensión y producción escrita.

Rumelhart y Ortony (1977) desarrollaron el concepto de esquema, que hace alusión a los conocimientos previos que se activan durante la lectura. La comprensión, afirman los autores, consiste en la selección de esquemas que explican el material a ser comprendido y en la verificación posterior de que esos esquemas realmente lo explican.

Los esquemas asimismo constituyen recursos esenciales para la elaboración de inferencias (Rumelhart y Ortony, 1977; Anderson, 1978): la posibilidad de hacer predicciones acerca de información en un mensaje aunque no esté presente en el texto; la posibilidad de advertir la existencia de una totalidad de la observación de sus partes, implicada en el curso natural de la comprensión de un input y que surge por activación de un esquema dominante a partir de un subesquema; y completar variables no especificadas, es decir, elaborar conjeturas acerca de variables no delimitadas.

De manera que este proceso de elaboración de inferencias supone la activación y utilización del conocimiento para organizar e interpretar nueva información a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos (León, Martín y Vizcarro 1996). Este hecho da cuenta del aspecto constructivo de la comprensión del texto, ya que la representación final del mismo incluirá elementos no explicitados en el mensaje. De allí que siempre se comprenda más de lo que puede derivarse de los contenidos expresados y leídos en el discurso escrito.

Según el enfoque de Kintsch y van Dijk (1978; Kintsch, 1994; Hagen, Braasch y Bråten, 2014), las representaciones mentales de un texto tienen múltiples capas que capturan diversos aspectos del mismo y da lugar a tres niveles de representación del discurso. Incluyen el código de superficie, la base textual proposicional y el modelo mental o modelo de situación. Es en este nivel que el lector combina el conocimiento antecedente y la información del texto para construir una representación rica y dinámica de la situación.

En tanto la base del texto capta las relaciones referenciales y las relaciones intra e interoracionales entre las palabras en el texto, el modelo de situación es la representación cognitiva de la circunstancia sobre la que trata el texto: acontecimientos, acciones, personas; se trata de ocurrencias particulares de un tipo de esquema particular y contemplan las variaciones contextuales de una misma situación; refleja la integración del conocimiento previo con la información explícita en el texto. La

representación mental de un texto incluye no solo información textual sino la que ha sido integrada a los conocimientos del lector (Kintsch, 1994; Hagen, Braasch y Bråten, 2014).

Desde esta perspectiva, se considera que el texto se comprende solo cuando el lector ha construido el modelo de situación adecuado; la representación superficial puede dar lugar al recuerdo del texto, que consiste en reproducirlo en forma más o menos literal, más o menos completa. La comprensión involucra, por el contrario, que el lector puede emplear la información provista por el texto de otras formas (inferir nuevos hechos, emplearla en conjunción con los conocimientos previos para resolver problemas nuevos, integrarla con lo que el lector ya conoce) (Erickson y Kintsch, 1995, Waever y Kinstch, 1995).

Palincsar y Brown (1996) entienden que el buen lector dispone de un repertorio de estrategias que emplea de manera flexible para controlar la actividad de la lectura: aclarar los propósitos, activar el conocimiento de base, atender a los contenidos principales, evaluar la consistencia interna entre los contenidos y los conocimientos previos, formular y evaluar predicciones.

Alexander y Jetton (2000) sostienen que, de los factores involucrados en la lectura, ninguno ejerce tanta influencia sobre lo que los estudiantes comprenden y recuerdan que el conocimiento que poseen en relación al contenido de la lectura. En el contexto escolar la noción de conocimiento formal clásicamente está asociada a campos de estudio particulares: de dominio (amplitud) y de tópico (profundidad), y se supone que un mayor conocimiento del tópico en un campo dado, se corresponde con un mayor conocimiento del dominio.

Por su parte, Vrugt y Oort (2008) sostienen que si los estudiantes poseen conocimientos fragmentados y carecen de un cuerpo conceptual bien integrado y cohesivo, frecuentemente hacen uso de estrategias superficiales de tratamiento de la información, en tanto que los estudiantes más competentes disponen de un cuerpo de conocimientos mejor integrado en el dominio y, a medida que los problemas se tornan más familiares, abordan la tarea recurriendo a una combinación de estrategias cognitivas superficiales y profundas. De allí que diferencien sujetos más y menos capaces de autorregular de manera efectiva el aprendizaje.

En el modelo de Hayes y Flower (1980), se especifican asimismo los conocimientos disponibles en la memoria de largo plazo del escritor, a los cuales apela para la producción escrita; pueden considerarse, por lo tanto, conocimientos previos como en el caso de la lectura. La memoria de largo plazo constituye un espacio donde el escritor ha almacenado los conocimientos sobre el tema, sobre la audiencia y sobre las distintas estructuras textuales; se caracteriza por su estabilidad y por poseer su propia estructura interna; es decir, la información que el escritor necesita ya está estructurada tal como fue conservada. Es necesario, en consecuencia, que el escritor la reelabore en función de los rasgos del texto que está escribiendo.

Las investigaciones realizadas en base a estas perspectivas teóricas en el ámbito universitario reafirman el papel de los conocimientos previos en el desempeño lector y escriturario. El estudio de Spivey y King (1989) ha permitido poner de manifiesto que lectores universitarios más competentes en lectura se desempeñaban mejor que sus compañeros menos eficientes en una tarea incorporar material extraído de tres textos descriptivos sobre un tema para producir un texto informativo.

Eigler, Jechle, Merziger y Winter (1991) estudiaron cómo el conocimiento afecta a la composición de un texto y al texto mismo, comparando el producto escrito por estudiantes universitarios con y sin conocimiento previo acerca de un tema. Los resultados mostraron diferencias significativas en el grupo que tenía más conocimiento del tema evidenciadas en la presencia de mayor número de cláusulas principales relacionadas con el mismo.

En un estudio de Mateos y Peñalba (2003), se indaga el efecto del conocimiento previo en el aprendizaje de un texto científico en participantes primer año y cuarto año. Se observaron diferencias significativas a favor del alumnado más avanzado en la carrera que disponían de más conocimientos en relación a las ideas principales incluidas en un resumen que les fue solicitado producir.

Bråten y Samuelstuen (2004) indagaron si los propósitos de la lectura influyen en el tipo de procesamiento estratégico y si esa influencia es moderada por los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tópico del texto que leyeron. Los resultados pusieron de manifiesto que el efecto de los conocimientos previos se encontró solo en estudiantes que disponían de un alto nivel de información sobre el tema.

La mayoría de los estudios que examinaron el conocimiento del contenido, se refiere a la información real que posee el estudiante; otros estudios han analizado, además, el conocimiento estructural o de género, que se relaciona al conocimiento sobre la organización de la información dentro de géneros específicos (Valencia, Stallman, Commeyras, Pearson y Hartman, 1991; Torrance, 1996; Klein y Kirkpatrick, 2010).

Más recientemente el estudio de estrategias empleadas por estudiantes universitarios fue emprendido entre otros por Gallego y Mendías (2012 y 2013), Sanfabián, Verver y Álvarez (2014) y Clerici, Monteverde y Fernández (2015), y por Castelló, Liesa y Monereo (2012) en estudiantes de nivel secundario.

Metodología

El estudio presentado en este artículo deriva de una investigación más amplia (Autor, 2015) cuyo objetivo era examinar la relación entre la forma en que un grupo de estudiantes universitarios entendieron una consigna que solicitaba una tarea de escritura, las estrategias que emplearon para realizarla y la calidad del texto resultante. En una publicación anterior (Autor, 2017), se pusieron en evidencia las

dificultades enunciadas verbalmente por los estudiantes para la realización de la tarea solicitada. Este escrito enfoca las estrategias de lectura y escritura que los participantes de la investigación con diferente nivel de conocimientos previos manifestaron desplegar comparándolas con las que realmente activaron frente a una tarea de producción de un informe.

El estudio se ubica en la tradición de las investigaciones conducidas en ambientes instruccionales reales en los que las tareas no son definidas ni manipuladas por el investigador. Estas investigaciones emplean, entre otros, el enfoque de estudio de casos (EC) para describir los patrones predominantes en relación al modo en que los estudiantes interpretan las tareas académicas, la elección de estrategias y el subsiguiente desempeño académico.

Hay acuerdo entre los especialistas (Merriam, 1998; Stake, 1998; Pérez Serrano, 1994; Yin, 2003) en considerar al EC como una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio, lo que significa que muestra un cuadro completo del incidente o entidad a investigar. El estudio de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas caracteriza el EC cualitativo. Según Merriam (1998), Stake (1998), Pérez Serrano (1994) y Yin (2003) el EC es heurístico, inductivo e interpretativo, pero no se limita a la identificación de variables; por el contrario, los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o cuestionar presupuestos teóricos. El investigador que realiza un EC reúne tanta información sobre el problema como sea posible, con el fin de interpretar o teorizar acerca de fenómeno. Considera los datos y los analiza de acuerdo con su teoría previa; en función de ello, elabora una tipología o un conjunto de categorías que conceptualicen diferentes enfoques del problema.

La muestra según propósitos o intencional (no probabilística) es la utilizada habitualmente. Se trata de una estrategia en la que los escenarios particulares, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información a la que no es posible acceder de otra forma. El muestreo consiste en decidir las entidades a observar, el espacio y el momento de la investigación o las fuentes de información más pertinentes (Fraga, Perea y Portno, 2017). Los casos a incluir en la muestra se seleccionaron en función de los criterios de las semejanzas y diferencias entre los sujetos y la accesibilidad (Stake, 1998).

Como en la mayoría de los estudios cualitativos, Erickson (1989) considera que los datos descriptivos (como los que se recogen en un EC) se comunican sinópticamente, o sea que se los presenta de tal modo que se los puedan leer de manera simultánea. Un tipo es el cuadro de frecuencias simples, que muestran aquellas frecuencias observables mediante la mera inspección.

Objetivos

El objetivo central es discutir los posibles vínculos entre los conocimientos previos de un grupo de estudiantes universitarios a quienes se les solicitó la producción de un informe con base en la lectura de fuentes y las estrategias que desplegaron para cumplimentarla. Más específicamente revelar de qué formas el nivel de conocimientos previos sobre el tema y sobre la conducta estratégica afectan el proceso de producción del escrito, analizando las diferencias respecto de las estrategias de lectura y escritura empleadas por estudiantes con mayor nivel de conocimientos previos (en adelante MI) y menor nivel de conocimientos previos (en adelante mi). En base a ello, mediante un análisis comparativo inter-casos, estimar el nivel de adecuación de las estrategias activadas por ambos grupos y examinar el grado de consistencia entre las que dicen emplear y las efectivamente movilizadas.

Participantes

Los participantes del estudio eran alumnas de un curso de Didáctica perteneciente al tercer año de la carrera de Psicopedagogía que se dicta en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). La tarea de escritura consistía en de elaboración de un informe sobre alfabetización inicial que constituía un parcial de evaluación de carácter domiciliario.

Procedimientos de recolección de datos

Los datos se recolectaron mediante cuestionarios, entrevistas y análisis de materiales escritos intermedios. Mediante un cuestionario administrado antes de iniciar la tarea (Cuestionario 1) se indagaron los conocimientos previos de los estudiantes respecto a los temas que debían ser tratados en el informe y las estrategias que pensaban era necesario poner en marcha y, mediante otro cuestionario administrado una vez finalizado el trabajo (Cuestionario 2) se recogió información sobre el proceso y las estrategias de lectura y escritura desarrolladas efectivamente. La información se complementó mediante dos series entrevistas semi-estructuradas (antes y después de la tarea) que fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior.

Los materiales intermedios o borradores consistieron en marcas sobre los textos de estudio tales como subrayados, anotaciones en los márgenes, resúmenes, mapas conceptuales como mediadores de la lectura; y distintos tipos de recursos gráficos: esquemas, diagramas, cuadros sinópticos, notas independientes o prosa extendida, como mediadores de la escritura.

La muestra

El Cuestionario 1 (Anexo I) contenía tres conjuntos de enunciados. Un conjunto vinculado a la manera de entender el proceso de lectura y de escritura; se solicitaba que se seleccionara la mejor opción entre las presentadas en el instrumento. El otro conjunto indagaba acerca de las conductas, acciones y operaciones que un lector/escritor debería llevar a cabo para ser considerado competente; se solicitaba que se seleccionaran las cinco más importantes. El tercero, referido a alfabetización inicial, constaba de ocho ítems de verdadero falso y solicitaba a los sujetos que marcaran la opción correspondiente a cada enunciado.

Las respuestas de los estudiantes se confrontaron con la opinión de expertos, a quienes se administró el mismo cuestionario. Algunos de los informantes eran especialistas en comprensión y redacción de textos y otros eran investigadores del ámbito de la psicopedagogía y la psicología educacional que producían escritos académicos como práctica habitual. Se consideraron correctas las respuestas coincidentes con las de los expertos y se asignó un puntaje a cada uno de los ítems del cuestionario administrado a los estudiantes. Se sumaron las respuestas correctas a la parte del cuestionario sobre alfabetización inicial, consideradas correctas las respuestas que coincidían con la concepción de alfabetización inicial sustentada por los profesores de la materia que los estudiantes estaban cursando.

De acuerdo al procedimiento descrito se obtuvo un puntaje para cada alumno del curso. Se calculó la media ($\bar{X}=11$), la mediana ($M_{dn}=11$) y la desviación típica ($s = 1,90$) para establecer la línea de corte, y se seleccionaron los diez puntajes más altos (MI) y los 10 puntajes más bajos (mi). Dos estudiantes de este último grupo abandonaron el curso de la materia, por lo que la muestra quedó conformada por 18 participantes, de sexo femenino y con una edad promedio de 20,8. Dado que los grupos están formados por distinto número de integrantes, los datos se presentan en frecuencias y porcentajes para facilitar la comparación.

Procedimientos de análisis de datos

Con base en los enunciados teóricos y a los datos recogidos se elaboraron dimensiones para el análisis de la información empírica, que se detallan y justifican a continuación.

Dimensiones vinculadas con aspectos generales del enfoque adoptado y del proceso realizado.
Esta incluye:

Plan de organización del informe. De acuerdo con Flower (1990), el plan de organización de informe estructura tanto lo que se lee como el texto que produce el escritor; es considerado un componente clave que guía las actividades de lectura y escritura. Ayuda a los escritores a crear un texto coherente y señalar ese sentido de coherencia al lector. Se definieron como variables de esta dimensión:

a) elaboración de un concepto sintetizador para el trabajo y b) interpretación de los materiales bibliográficos con un propósito personal.

Fuente principal de información. La comprensión de estos materiales nuevos resulta de la vinculación entre la información de los contenidos proporcionados por las fuentes bibliográficas - disponibles en la bibliografía de referencia y en los apuntes de clase- con los conocimientos previos sobre el tema (Kintsch y van Dijk, 1993 entre otros). Se definieron como variables de esta dimensión: materiales de referencia, apuntes de clase y conocimientos previos sobre el tema.

Proceso general de elaboración del informe. Las actividades de leer textos numerosos y diversos para escribir a partir de ellos no están separadas ni son independientes. La interacción y complementariedad de esas actividades de lectura y escritura se manifiestan a lo largo de todo el proceso de producción; si bien podían asumir características y formas diversas dependiendo del momento y el propósito de su ejecución (McGinley, 1992; Many, Fyfe, Lewis, y Mitchel (1996); Segev-Miller, 2004; Miras y Solé, 2007). Se definieron como variables de esta dimensión: a) alternancia lectura/escritura y b) lectura y posterior escritura.

Dimensiones vinculadas con los procesos de lectura. Esta incluye: *Proceso de lectura.* La lectura sume un rol central para una interpretación adecuada de los materiales. Como señalan Hayes y Nash (1996), si los escritores no leen con competencia, si sobresimplifican a interpretan incorrectamente los textos que leen, es probable que se vean afectados los textos que escriben. Se definieron como variables de esta dimensión: a) varias lecturas de los textos y b) una sola lectura.

Instrumentos de mediación de la lectura. En el caso de textos académicos de considerable extensión es usual el empleo de soportes materiales para fijar las ideas y posibilitar su recuperación: marcas sobre el texto tales como subrayados y/o anotaciones en los márgenes para destacar ideas o escribir comentarios, de lo que el lector identifica como los conceptos esenciales o medulares de los textos que se leen, elaboración de resúmenes que definen lo que ha sido esencial para el lector (Cunningham y Moore, 1990). Se definieron como variables de esta dimensión: a) subrayados, b) anotaciones en los textos, c) resúmenes.

Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura. Estas incluyen: *Formas de utilizar los textos fuente: selección pertinente de varios textos como base.* La forma de emplear los textos fuente resulta importante dado que influye tanto en el modo en que los estudiantes leen el material como en el que construyen sus escritos (Cunningham y Moore, 1990). Se delimitaron como variables de esta dimensión: a) selección de varios textos pertinentes como base, b) selección de un texto pertinente como base, c) ningún texto pertinente como base.

Instrumentos de mediación de la escritura. Los borradores juegan un rol mediador entre el escritor y el texto final; constituyen una representación gráfica externa que apoya la gestión interna del texto. Se

los considera como un indicio o huella del proceso de producción escrita. Se encuentran en él palabras o grupos de palabras, un uso bidimensional del espacio gráfico (listas, cuadros) y otras unidades gráficas no lingüísticas como flechas, números u otro tipo de símbolos (Alcorta, 1996 y 2006; Piolat, 1999; Torrance, 1996; Segev-Miller, 2007; Hagen, Braasch y Bråten, 2014 entre otros). Se delimitaron como variables de esta dimensión: borradores, notas, plan de texto.

Dimensiones vinculadas con los procesos de revisión. La revisión experta (Hayes, Flower, Schriver, Carey, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1987) involucra a aspectos globales del texto (estructura) como a más particulares y puntuales (selección léxica, conectores, ortografía), y abarca diferentes niveles (de los contenidos, de la organización) realizados tanto durante como al finalizar la producción del escrito. Estas actividades caracterizan la estrategia de leer para revisar, como diferente a la de leer para obtener información, ya que la primera implica no solo atender al significado del texto que se escribió sino para identificar problemas, tratando de advertir al mismo tiempo posibilidades de mejora, aunque no necesariamente provengan de esos problemas (Hayes y Nash, 1996). Se delimitaron como variables de esta dimensión: extensión de la revisión, modalidades de revisión y c) momento de la revisión.

Con base en las dimensiones formuladas, se establecieron criterios para inferir el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura. Tal estimación supone diferenciar entre las más adecuadas, las que siendo adecuadas resultan insuficientes, y las menos productivas (Tabla 1).

Tabla 1. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura

Dimensiones		Estrategias adecuadas	Estrategias insuficientes	Estrategias inadecuadas
Enfoque adoptado y proceso realizado	Plan de organización del informe	Concepto sintetizador o interpretación con propósito personal	Resumen de lecturas	Opiniones sobre el tema sin fundamento conceptual
	Proceso general de elaboración del informe	Alternancia de procesos de lectura y escritura	Lectura del material y escritura del informe	Lectura del material y escritura del informe
	Fuente principal de información	Apuntes de clase Textos de referencia (cuatro o cinco) Conocimientos disponibles sobre el tema	Apuntes de clase Textos de referencia (menos de 4)	Apuntes de clase
Proceso de lectura	Lectura de los textos de referencia	Varias lecturas de los textos de referencia	Una sola lectura de los textos de referencia	No emplea textos de referencia
	Instrumentos de mediación de la lectura	Esquemas Mapas conceptuales Resúmenes	Subrayado Anotaciones en los textos Toma de notas breves	No emplea instrumentos de mediación
Proceso de escritura	Formas de utilizar los textos fuente	Adopción de varios textos pertinentes como base	Adopción de un texto pertinente como base	No adopta ningún texto como base
	Instrumentos de mediación de la escritura	Plan para el texto Borradores	Borradores	Ninguno
Procesos de revisión		<i>Extensión</i> Global Puntual <i>Modalidades y niveles</i> De contenidos Formales De organización <i>Momento</i> Durante el proceso Al finalizar el proceso	<i>Extensión:</i> puntual <i>Modalidades y niveles:</i> formales y de contenido <i>Momento:</i> durante y al finalizar el proceso	<i>Extensión:</i> puntual <i>Modalidades y niveles:</i> formales <i>Momento:</i> al finalizar el proceso

Resultados

Los datos que se presentan en la Tabla 2 refieren a las estrategias que los participantes manifestaron que emplearían (primera entrevista- Anexo II). Se determinó su grado de adecuación asignando 2, 1 y 0 puntos para adecuadas, insuficientes e inadecuadas respectivamente. La puntuación media es de 8 puntos ($\bar{X}=8.16$); las respuestas que obtuvieron ese valor y por encima de él fueron consideradas adecuadas, insuficientes las que obtuvieron siete puntos e inadecuadas las de menos de siete puntos. Se observa una tendencia al empleo de estrategias adecuadas en doce casos (67%), insuficientes en otros dos casos (11%) e inadecuadas en 4 casos (22%). De manera que las adecuadas y adecuadas pero insuficientes superan a las inadecuadas (14=77%).

Tabla 2. Grado de adecuación de las estrategias declaradas antes de la tarea

Sujetos	Dimensiones							Puntaje	
	Aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado			Procesos de lectura		Procesos de escritura			Procesos de revisión
	POI	FI	PGEI	Varias lecturas	IML	Texto base	IME		
1MI	AD	IF	AD	IF	IF	ID	ID	IF	8
2MI	AD	IF	ID	AD	IF	ID	IF	IF	8
3MI	AD	IF	AD	AD	IF	ID	IF	IF	10
4MI	ID	IF	ID	IF	IF	ID	IF	IF	5
5MI	ID	IF	AD	AD	IF	ID	IF	IF	8
6MI	ID	IF	ID	IF	IF	ID	AD	IF	6
7MI	AD	IF	AD	IF	IF	ID	ID	IF	8
8MI	ID	IF	AD	IF	AD	ID	IF	IF	8
9MI	ID	IF	AD	IF	IF	ID	IF	IF	7
10MI	ID	IF	AD	IF	IF	ID	IF	ID	6
11mi	AD	IF	AD	IF	AD	ID	AD	IF	11
12mi	ID	IF	AD	AD	AD	ID	IF	IF	9
13mi	ID	IF	AD	IF	IF	ID	IF	ID	6
14mi	AD	IF	AD	IF	IF	ID	ID	ID	7
15mi	AD	IF	AD	AD	IF	ID	AD	IF	11
16mi	AD	IF	ID	AD	AD	ID	IF	IF	9
17mi	ID	IF	AD	AD	IF	ID	AD	ID	8
18mi	AD	IF	AD	AD	AD	ID	AD	IF	12
Total									147
\bar{X}									8.16=8

Nota: AD adecuada; IF: insuficiente; ID: inadecuada. POI: plan de organización del informe; FI: fuente de información; PGEI: proceso general de elaboración del informe; IML: instrumentos de mediación de la lectura; IME: instrumentos de mediación de la escritura.

Los resultados de la Tabla 3 se basan en los enunciados en las entrevistas y en el Cuestionario 2 (Anexo III), que ponen en evidencia lo que los estudiantes dijeron que hicieron o intentaron hacer. A los efectos de someter esas afirmaciones a algún tipo de verificación, se derivaron las estrategias a partir de la información provista por las escrituras intermedias que los estudiantes adjuntaron. De allí que se analizara aquellas que brindaron un testimonio escrito a modo de rastro o huella del trabajo intelectual realizado. Es el caso del subrayado, las anotaciones en los textos, la elaboración resúmenes, de notas y de mapas conceptuales u otro tipo de esquemas y, asimismo, los borradores y planes para el texto.

El estudio de los materiales entregados por los estudiantes permitió profundizar el examen de la consistencia y estabilidad de las respuestas, como así también detectar el grado de conocimiento que tienen los estudiantes de las estrategias que despliegan o afirman desplegar. En la Tabla 3 se observan las estrategias que los participantes manifestaron emplear durante de la tarea y los materiales que adjuntaron. Se determinó su grado de adecuación asignando 2, 1 y 0 puntos para adecuadas, insuficientes e inadecuadas respectivamente. A ello se agregó la ponderación correspondiente en función de los materiales adjuntados como textos intermedios y las respuestas al Cuestionario 2. A los valores obtenidos se restó un punto si las producciones que los estudiantes declararon haber elaborado mientras realizaban la tarea no se encontraban entre los materiales o si las respuestas de la entrevista no coincidían con las del cuestionario 2.

Tabla 3. Grado de adecuación de las estrategias empleadas

Sujetos	Dimensiones								Material y Cuestionario 2	Puntaje
	Aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado			Procesos de lectura		Procesos de escritura		Procesos de revisión		
	POI	FI	PGEI	Varias lecturas	IML	Texto base	IME			
1MI	AD	IF	AD	IF	AD	AD	AD	AD	-2	12
2MI	AD	IF	AD	AD	AD	AD	IF	IF	-1	12
3MI	AD	IF	AD	AD	IF	IF	IF	AD		12
4MI	ID	IF	AD	AD	IF	IF	IF	IF		9
5MI	AD	IF	AD	AD	IF	AD	AD	IF	-	13
6MI	ID	IF	AD	AD	IF	AD	AD	IF	-1	10
7MI	ID	IF	AD	IF	IF	AD	ID	IF	-1	7
8MI	ID	IF	AD	IF	IF	IF	AD	IF		9
9MI	ID	IF	AD	IF	AD	ID	AD	IF	-1	8
10MI	ID	IF	AD	AD	AD	ID	IF	IF		9
11mi	ID	IF	ID	IF	IF	AD	IF	IF	-1	6
12mi	ID	IF	AD	AD	IF	IF	AD	IF	-1	9
13mi	ID	IF	AD	AD	IF	IF	IF	IF		9
14mi	ID	IF	AD	AD	IF	AD	IF	IF	-	10
15mi	ID	IF	AD	AD	IF	IF	AD	IF	-1	9
16mi	ID	IF	AD	AD	IF	AD	IF	ID	-1	8
17mi	ID	IF	AD	AD	IF	ID	IF	ID		7
18mi	ID	IF	AD	IF	IF	ID	AD	IF	-2	6
Total										165
\bar{X}										9.16=9

Nota: AD adecuada; IF: insuficiente; ID: inadecuada. POI: plan de organización del informe; FI: fuente de información; PGEI: proceso general de elaboración del informe; IML: instrumentos de mediación de la lectura; IME: instrumentos de mediación de la escritura. Las respuestas incluidas en la columna Material y Cuestionario 2 indican contradicción o ausencia de materiales.

La puntuación media ($\bar{X}=9$) muestra un incremento de un punto, lo que permite sugerir la tendencia general a un empleo de estrategias algo más adecuadas que las que se observaron antes de la tarea. Los puntajes de 9 o más se ubicaron como estrategias consideradas adecuadas. Los puntajes de 8 se ubicaron como estrategias insuficientes y por debajo de ese valor las inadecuadas. Se observa que no varía el porcentaje de estrategias adecuadas, insuficientes e inadecuadas.

Para dar cuenta del mejor desempeño después de la tarea es necesario un análisis más fino de los avances. Resulta esencial explorar el grado de adecuación de las estrategias que los participantes MI y mi declararon que emplearían antes de la tarea y las efectivamente desplegadas para concretarla (Tabla 4).

Tabla 4. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura antes y después de la tarea por nivel de información

Nivel de información	Grado de adecuación					
	Adecuadas		Insuficientes		Inadecuadas	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Mayor	1MI,2MI,3MI, 5MI, 7MI, 8MI	1MI,2MI,3MI, 4MI, 5MI,6MI, 8MI,10MI	9MI	9MI	4MI,6MI, 10MI	7MI
Subtotal	6	8	1	1	3	1
%	60	80	10	10	30	10
Menor	11mi,12mi,15mi, 16mi, 17mi,18mi	12mi, 13mi,14m, 15mi	14mi	16mi	13mi	11mi, 17mi, 18mi
Subtotal	6	4	1	1	1	3
%	75	50	12	12	12	37
TOTAL	12	12	2	2	4	4
%	67	67	11	11	22	22

En ocho estudiantes MI (1MI, 2MI, 3MI, 4MI, 5MI, 6MI, 8MI y 10MI) y cuatro mi (12mi, 13mi, 14mi y 15mi) se evidencia el empleo de estrategias adecuadas después de la tarea. Los sujetos 4MI, 6MI y 10MI evidencian cambios muy notorios ya que avanzan del empleo de estrategias inadecuadas a adecuadas; en tanto que en 9MI se mantienen inadecuadas y 7MI retrocede de adecuadas a insuficientes. En los mi se observan un avance en 14mi que cambia de insuficientes a adecuadas y otro más notorio (13mi) que cambia de inadecuada adecuada. Se evidencian regresiones notorias, como 11mi, 17mi y 18mi que retroceden de un empleo de estrategias adecuadas antes de la tarea a tornarse inadecuadas; otros retrocesos menos notorios se observan en 16mi que cambian de adecuadas a insuficientes, en tanto que 12 mi y 15mi se mantienen en el mismo nivel de adecuación.

Se puede sostener, en consecuencia, no solo una tendencia al empleo de estrategias más adecuadas entre los MI (80%) sino también una tendencia levemente superior al incremento del grado de adecuación en este grupo de estudiantes en el transcurso de la tarea. La tendencia opuesta se detecta en los estudiantes mi: aunque expresaron que emplearían estrategias caracterizadas por el mayor grado de adecuación antes de la tarea, finalmente evidenciaron no solo que emplearon de manera efectiva estrategias menos adecuadas, sino que, en lugar de avanzar tendieron a disminuir en el grado de adecuación. Algunos de los procesos que marcan una diferencia de los MI respecto de los mi son: la formulación de un concepto sintetizador como estructura del texto, la enunciación de un objetivo para el trabajo, el empleo de varios textos pertinentes como base del escrito, la elaboración de escrituras intermedias como instrumento de mediación de la lectura y de un plan de texto como instrumento de mediación de la escritura y procesos de revisión realizados durante y al finalizar el proceso de escritura. Los datos recabados permitieron dar

cuenta la incidencia de los conocimientos previos disponibles en las estrategias que emplearon para la producción del texto solicitado: los estudiantes MI manifestaron una tendencia a emplear estrategias más adecuadas que los estudiantes mi.

Discusión y conclusiones

De acuerdo al objetivo central de este estudio que es revelar de qué formas el nivel de conocimientos previos del que disponen los estudiantes sobre el tema y sobre la conducta estratégica afecta el proceso de producción del escrito, los datos recabados permitieron dar cuenta la incidencia de los conocimientos previos en las estrategias que emplearon para la producción del texto solicitado: los estudiantes MI manifestaron una tendencia a emplear estrategias más adecuadas que los estudiantes mi.

Los resultados muestran coincidencias con los de otras investigaciones, al menos con el comportamiento de los estudiantes MI quienes muestran una tendencia al empleo de estrategias que Sanfabián, Verver y Álvarez (2014, p. 262 y 276) denominan “proactivas” (destacar ideas relevantes, anotar ideas importantes en palabras propias durante la clase, elaborar pequeños resúmenes durante el estudio, organizar la información en esquemas, gráficos, cuadros, clasificaciones). Asimismo, están en consonancia con los resultados de la investigación de Gallego y Mendías (2012 y 2013) quienes revelan que, en general, los estudiantes universitarios de sus estudios evidenciaron poseer un conocimiento superficial del macroproceso cognitivo de la planificación de la escritura y desestimar el empleo de elaboración de borradores y de planes para el texto, tendencia prevaleciente entre los estudiantes mi en el estudio que se presenta en este artículo.

Por otra parte, se puede advertir una cierta correspondencia con los resultados de la investigación de Clerici, Monteverde y Fernández (2015), quienes muestran que los estudiantes de su estudio que obtuvieron un puntaje alto en habilidades para la lectura y la escritura también lo tuvieron en rendimiento académico. No fue un objetivo del estudio el análisis del nivel de información previa; sin embargo, es razonable pensar que los estudiantes de rendimiento académico alto disponían de un monto mayor de conocimientos. Asimismo, en relación a la lectura y la comprensión de textos, Gaeta (2015) señala que el conocimiento previo y las metas relacionadas con la tarea favorecen el uso de estrategias de autorregulación.

El estudio se propuso también indagar el grado de consistencia de las estrategias que los participantes dijeron emplear y las efectivamente activadas. Al contrastar los datos obtenidos después de la realización de la tarea fue posible advertir algunas contradicciones entre los datos de las entrevistas, lo registrado en el cuestionario 2 y los materiales que acompañaron los participantes: respuestas en las entrevistas que no están marcadas como opciones en el cuestionario o a la inversa; materiales que no

muestran en todos los casos las estrategias que dicen emplear o que muestran estrategias empleadas, pero no declaradas.

Estos resultados muestran coincidencia con los de Meneses, Mata y Ravelo (2007) quienes advirtieron un contraste entre el desempeño observado y el desempeño autoreportado por sus estudiantes mientras escriben un ensayo: diferencias entre las estrategias que un estudiante en particular considera que posee de las observadas cuando realiza el proceso escritor.

Al respecto conviene introducir algunas matizaciones. En primer lugar, considerar que la adquisición de estrategias se cumple según un proceso constructivo que involucra tiempo y un esfuerzo cognitivo sostenido (Martí, 2002). En segundo lugar y, relacionado con ello, que las conceptualizaciones actuales sobre metacognición proponen abandonar la idea de separación neta entre conocimientos y actividades reguladoras conscientes y no conscientes y sustituirla por la idea de diferentes grados de conciencia y de explicitación del conocimiento sobre la propia actividad (Mateos, 2001). Son esperables por lo tanto adquisiciones parciales que se reflejan en el modo en que se encara la tarea, tal como se encontró en este estudio.

En tercer lugar, la conciencia de las estrategias depende de la disponibilidad de conocimiento metacognitivo, el que puede afectar las posibilidades de denominarlas; dicho de otro modo, el alumnado tiene que disponer de conocimientos declarativos que les permita reconocerlas o caracterizarlas (Rinaudo y Vélez de Olmos, 1998). Sin embargo, es necesario considerar como lo señalan Veenman, Wilhelm y Beishuizen (2004), que el conocimiento metacognitivo y la habilidad metacognitiva, por distintas razones que no es posible analizar aquí, no conducen automáticamente a una conducta apropiada frente a la tarea. El estudio permitió profundizar y complementar otros que investigaron la incidencia de los conocimientos previos. Es necesario sin embargo señalar como una limitación el tamaño reducido de la muestra, lo que requiere de mucha precaución en la interpretación de los resultados, ya que plantea dudas acerca de la posibilidad de generalizar estos resultados a una población más amplia.

Otras limitaciones que pueden señalarse son, en primer lugar, la de recabar información a través de informes verbales. Las entrevistas y cuestionarios administrados antes y después de la tarea son restringidos si se pretende dar cuenta del proceso de interpretación y producción de textos mientras éstos acontecen en tiempo real. Pero el cuestionario posterior a la actividad se administró inmediatamente después de realizado el trabajo, lo que permitió obtener datos más confiables sin que estuvieran sujetos a las distorsiones de la memoria, siempre teniendo en cuenta que los resultados reflejan las percepciones de los estudiantes sobre su propia actividad estratégica.

En segundo lugar, dado que la tarea constituía un parcial domiciliario no fue posible observar los procesos a medida que éstos ocurrían. Se trató atender a esta condición mediante el análisis de las

respuestas en las entrevistas respecto de las estrategias que los participantes afirmaron que emplearon y de los materiales intermedios que produjeron mientras realizaban la tarea. Mediante el escrutinio de las verbalizaciones en las entrevistas y de las notas, esquemas, planes de texto, borradores, se pretendió reconstruir el proceso llevado a cabo, intentando dar sentido a los datos mediante la comparación sistemática intra e intercasos, la triangulación de los datos y la combinación de sistemas de análisis realizados en diferentes momentos de la indagación.

Desde un punto de vista educacional, es pertinente atender a las consideraciones de Schellings y Broekkamp (2011) quienes afirman que es probable que las estrategias se adquieran a un nivel muy básico en los primeros años de la escolaridad, pero que su evolución hacia otras más sofisticadas requiera de la utilización explícita de un más amplio repertorio metacognitivo. Esta aseveración conduce a advertir la necesidad de intervenciones educativas intencionales y sistemáticas para el desarrollo de esas estrategias más complejas en lugar de suponer que los estudiantes las adquirirán espontáneamente.

La escasa referencia a los conocimientos previos por parte de las personas participantes podría ser atribuible a diferentes razones que explican que aun disponiendo de esos conocimientos no es seguro que se desencadenen automáticamente ni que se tengan presentes en todo momento a lo largo de un proceso. En consecuencia, lo más probable es que sea necesaria una orientación adicional por parte de los profesores para que lograr que los estudiantes los vinculen con la tarea (Miras, 1994).

En relación a la escritura, Hebert, Gillespie y Graham (2013) afirman que el estudiantado que reflexiona activamente sobre su pensamiento mientras escriben, es más probable que elaboren planes, monitoricen, evalúen y adapten las estrategias que emplean para elaborar y organizar ideas, construir marcos conceptuales y sintetizar el conocimiento, ya que estas actividades constituyen habilidades autorreguladoras que ayudan a controlar el propio aprendizaje (Schellings y Broekkamp, 2011). En el estudio de Castelló, Liesa y Monereo (2012) estas estrategias más complejas y adecuadas se empleaban cuando los participantes de la investigación percibían que tenían un mayor dominio del tema; en cambio, cuando consideraban que sus conocimientos previos eran escasos decidían usar procedimientos más simples.

De allí que sea sustancial promover en las aulas universitarias procesos reflexivos destacando, como lo hace Carlino (2013), la responsabilidad de las instituciones educativas con la alfabetización académica; lo que significa asumir como objeto de enseñanza y de aprendizaje las estrategias para la interpretación y producción de textos académicos, aun en el alumnado ya avanzado en los estudios universitarios.

Referencias

- ALCORTA, Martine. Estudio genético de las capacidades de escritura. Signo y Señal. Procesos y Prácticas de Escritura en la Educación Superior. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. N° 16, p. 33-46; Fecha de publicación: diciembre 2006.
- ALCORTA, Martine. The role of rough drafts in written text production: The transition from a “self-directed” text to a text “geared for others” En RIJLAARSDAM; Gert; VAN DEN BERGH, Huub; COUZIEN, Michael (Eds.). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996, p.339-348.
- ALEXANDER, Patricia; JETTON, Tamara. Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En KAMIL, Michael; MOSENTHAL, Peter; PEARSON, David; BARR, Rebecca. *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000, p. 285-310.
- AUTOR. Consigna de escritura, estrategias de lectura y escritura y la calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona-Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/383518>. Fecha de publicación: octubre 2015.
- AUTOR. Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por las estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXII, (74). P. 863-887. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- BRÅTEN, Ivar; SAMUELSTUEN, Marit. Does the Influence of Reading Purpose on Reports of Strategic Text Processing Depend on Students' Topic Knowledge?, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 324-336, 2004. doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.324.
- CARLINO, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381, 2013 Disponible en www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf
- CASTELLÓ, Montserrat; LIESA, Eva; MONEREO, Carles El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 125-141, 2012 Disponible en www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a11.pdf
- CLERICI, Carolina; MONTEVERDE, Ana; y FERNÁNDEZ, Andrea. Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Cienc. docencia tecnol.* (26)50, 35-70. 2015 Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- CUNNINGHAM, James; MOORE, David El confuso mundo de la idea principal. In BAUMANN, James (Ed.) *La comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1990, p. 13-28. V. LX de la Colección Aprendizaje.
- EIGLER, Gunther; JECHE, Thomas; MERZIGER, Gabriele; WINTER, Alexander. Writing and knowledge: Effects and re-effects. *European Journal of Psychology of Education*, VI (2), 225 – 232, 1995.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTRICK, M. *La Investigación en la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación* (pp. 195-296). Barcelona, España: Paidós
- ERICSSON, K. Andrew; KINTSCH, Walter (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211-245, 1995 [doi.apa.org/journals/rev/102/2/211.pdf](https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.2.211)

- FLOWER, Linda. The role of Task Representation. In FLOWER, Linda; STEIN, Victoria; ACKERMAN, John; KANTZ, Margaret; MCCORMACK, Kathleen; PECK, Wayne. *Press Reading to write. Exploring a Cognitive & Social Process* New York: Oxford University Press, 1990, p.35-73.
- FRAGA, C., Perea, C. y PORTNO, G. (2007). Glosario. En SAUTU, R. (Comp.) *Práctica de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa – Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas* (pp. 359-381). Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- GAETA, Martha. Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Revista Docencia Universitaria* 1 (2), 17-35. Fecha de publicación: mayo – agosto 2015.
- GALLEGO, José; GARCÍA, Antonio; RODRÍGUEZ, Antonio. Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623, 2013. Disponible en RMIE, 2013, VOL. 18, NÚM. 57, pp. 599-623 www.redalyc.org/pdf/140/14025774013.pdf
- GALLEGO, José; MENDÍAS, Ana ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 47-61, 2012. Disponible en <http://webs.uvigo.es/reined/>
- HAGEN, Åste; BRAASCH, Jason; BRÅTEN, Ivar. Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. *Journal of Research in Reading* 37, 141-157, 2014. doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01536.x
- HAYES, John y FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing process. In LEE, Gregg; STEINBERG, Erwin (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J: Erlbaum, 1980, p. 4-30
- HAYES, John y NASH, Jane. On the nature of planning in writing. In Levy, C. Michael; Ransdell, Sarah (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996, p. 29-55.
- HAYES, John; FLOWER, Linda; SCHRIEVER, Karen; STRATMAN, James; CAREY, Linda. Cognitive processes in revision. In ROSENBERG, Sheldon (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press, 1987, v. 2, p. 176-240.
- HEBERT, Michael; GILLESPIE, Amy; GRAHAM, Steve. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Read Writ* 26, 111–138. doi: 10.1007/s11145-012-9386-3.
- KINTSCH, Walter (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294>.
- KINTSCH, Walter. y VAN DIJK, Teun. Toward a model of text comprehension and production. *Psychol. Rev.* 85(5), 363-94. Fecha de publicación: septiembre 1978.
- KLEIN, PERRY; KIRKPATRICK Lory. A Framework for content area writing: Mediators and moderators. *Journal of Writing Research*, 2(1), 1-46. doi: 10.17239/jowr-2010.02.01.1
- LEÓN, José; MARTÍN, Ángel; VIZCARRO, Carmen. El procesamiento cognitivo de la información escrita. En LEÓN, José; MARTÍN, Ángel; PÉREZ, Olga (Comps.). *La comprensión de la prensa en contextos educativos*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1996, p. 25-47.
- MANY, Joyce; FYFE, Ronald; LEWIS, Geoffrey; MITCHEL, Evelyn (1996). Traversing the Topical Landscape: Exploring Students's Self Directed Reading-Writing Research Processes. *Reading Research Quarterly*, (31)1, 12-35. Fecha de publicación: Enero/febrero 1996.
- MARTÍ, Eduardo. Metacognición y estrategias de aprendizaje. En POZO, José I; MONEREO, Carles (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Barcelona, España: Santillana, 1999, p. 239-250.

MATEOS, Mar *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Aique, 2001.

MATEOS, Mar; PEÑALBA, Gala (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En MONEREO, Carles; POZO, José I. (Eds). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Síntesis, 2003, p. 79-92.

MCGINLEY, William (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 227 – 248.

MENESES, Lucía; MATA; Francisco; RAVELO, Ernesto. Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 83-98, 2007. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79810109>

MERRIAN, S. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

MIRAS, Mariana. Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa; MIRAS, Mariana; ONRUBIA, Javier; SOLÉ, Isabel; ZABALA; Antoni. *El constructivismo en el aula*. 2ª ed. Barcelona, España, Graó, 1994, p. 47-64.

MIRAS, Mariana; SOLE, Isabel. La elaboración del conocimiento científico y académico. En CASTELLÓ, Montserrat (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó, 2007, p. 83-112.

PALINCSAR, Annemarie; BROWN, Ann. La enseñanza para la lectura autorregulada. En RESNIK, Lauren; KLOPFER, Leopold (Comp.). *Currículo y cognición*. Buenos Aires, Argentina: Aique, 1996, p. 43-74.

PÉREZ SERRANO, Gloria (1994). *Estudio de casos. Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Madrid: Muralla

PIOLAT, Annie. Planning and text quality among undergraduate students: Findings and Questions. En TORRANCE, Mark; GRALBRAITH, David (Eds.) *Knowing what to write. Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999, p. 121-138. 1a ed. Published online: 28 November 2008

RINAUDO, María C.; VÉLEZ DE OLMOS, Gisela. El enfoque cooperativo en la enseñanza de estrategias cognoscitivas. En DONOLO, Danilo (Comp.) *Las tareas en el aula*. Río Cuarto, Córdoba, Argentina: Editorial Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 1998, p. 35-82.

RUMELHART, David, y ORTONY, Andrew. (1977). The representation of knowledge in memory. En ANDERSON, Richard; SPIRO, Rand; MONTAGUE, William (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. pp. 99-135. Hillsdale, NJ: Erlbaum

SANFABIÁN, José; BELVER, José; ÁLVAREZ, Carmen. ¿Nuevas estrategias y enfoques de aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. Fecha de publicación: Septiembre – diciembre 2014.

SCHELLINGS, Goni; BROEKKAMP, Hein (2011). Signaling task awareness in think-aloud protocols from students selecting relevant information from text. *Metacognition Learning*, 6, 65–82. DOI 10.1007/s11409-010-9067-z

SEGEV-MILLER, Rachel (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. En RIJLAARSDAM, Gert; TORRANCE, Mark; VAN WAES; Luuk; y GALBRAITH; David (Eds.). *Writing and Cognition: Research and Applications (Studies in Writing)*. Amsterdam: Elsevier, p. 231–250.

SPIVEY, Nancy y KING, James. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, XXIV (1), 7 – 26.

STAKE, Robert (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata

TORRANCE, Mark. Strategies for familiar writing tasks: Case studies of undergraduates writing essays. En RIJLAARSDAMM, Gert; VAN DEN BERGH, Huub; COUZIIN, Michael (Eds.) *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996, p. 283-298.

VALENCIA, Sheila; STALLMAN, Anne; COMMEYRAS, Michelle; PEARSON, David; HARTMAN, Douglas (1991). Four measures of topical knowledge: a study of construct validity. *Reading Research Quarterly*, XXI (3), 204 – 233, 1991.

VEENMAN, Marcel; WILHELM, Pascal; BEISHUIZEN, Jos; BEISHUIZEN, Meindert. The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction*. 14, p. 89-109. 2004. doi: [10.1016/j.learninstruc.2003.10.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2003.10.004)

VRUGT, Anneke; OORT, Frans. Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123–146. doi: 10.1007/s11409-008-9022-4.

WEAVER, Charles; Kintsch, Walter (1991). Expository Text. En BARR, Rebeca; KAMIL, Michael; MOSENTHAL, Peter; PEARSON, David (Eds.). *Handbook of Reading Research*. 2a ed. p. 230-245. New York and London: Longman.

YIN, Robert (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. *dade estabelecida pelo capital*.

Revisores

Língua Espanhola

Gisela María Vélez

E-mail: gisevelez@arnet.com.ar

Língua Portuguesa

María Soledad Fontana S.

E-mail: portugues.unrc2017@gmail.com

Língua Inglesa

Graciela Placci

E-mail: gplacci@hum.unrc.edu.ar

ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIO 1. Este cuestionario tiene como finalidad indagar lo que sabes acerca de la lectura y escritura. Contestarlo no te demandará mucho tiempo. Te solicitamos que contestes con toda sinceridad ya que no serás evaluado por ello. Muchas gracias.

Nombre y apellido

Carrera

¿Cursas la materia (Didáctica I) por primera vez? SI NO

A) ¿Qué es leer? ¿Cómo definirías la lectura?

Sobre la línea de puntos, marca con una cruz la que te parezca la mejor opción

Leer es:

- 1)... Establecer una adecuada relación entre símbolos escritos y unidades sonoras
- 2)... Obtener el significado del texto
- 3)... Construir el significado del texto

B) ¿Cómo caracterizarías a un buen lector? ¿Qué conductas, operaciones, acciones debe llevar a cabo un individuo para que lo consideres un lector competente? Sobre la línea de puntos, marca con una cruz las que consideres más importantes (Máximo 5 opciones)

- 1)... Realiza una lectura rápida del texto
- 2)... Decodifica adecuadamente los símbolos escritos
- 3)... Identifica las ideas principales del texto
- 4)... Tiene en cuenta los propósitos para la lectura
- 5)... Analiza el índice, autor, datos de editorial y fecha de edición del texto
- 6)... Formula hipótesis acerca del contenido del texto
- 7)... Controla la comprensión del texto a medida que va leyendo
- 8)... Busca en el diccionario las palabras cuyo significado desconoce
- 9)... Realiza un resumen de lo leído
- 10)... Establece relaciones entre lo que conoce del tema y la información que el texto le provee
- 11)... Modifica las predicciones iniciales acerca del contenido del texto
- 12)... Realiza una lectura crítica
- 13)... Lee con pronunciación y entonación adecuadas
- 14)... Es capaz de leer distintos tipos de textos
- 15)... Reconoce visualmente las palabras con rapidez (o de forma automática)

C) ¿Cómo te has informado acerca de lo que caracteriza a un lector competente? ¿Qué has leído sobre el tema? ¿Podrías citar libros o autores en base a los que te has informado?

Nombra los autores que recuerdes hayas consultado sobre el tema de la lectura (No más de cinco)

D) ¿Qué es escribir? ¿Cómo definirías la escritura? Sobre la línea de puntos marca con una cruz la que te parezca la mejor opción

- 1)... Transcribir adecuadamente los sonidos de la lengua
- 2)... Expresar el pensamiento en forma clara
- 3)... Comunicar adecuadamente las ideas
- 4)... Reorganizar el propio pensamiento

E) ¿Cómo caracterizarías a un buen escritor? ¿Qué conductas, operaciones, acciones debe llevar a cabo un individuo para que lo consideres un escritor competente? Sobre la línea de puntos, marca con una cruz las que consideres más importantes (Máximo 5 opciones)

- 1)... Establece una correspondencia adecuada entre las unidades sonoras y los símbolos escritos
- 2)... Formula los objetivos que pretende alcanzare mediante la escritura del texto
- 3)... Elabora un plan previo a la escritura del texto
- 4)... Escribe todo el texto y luego se ocupa de revisarlo
- 5)... Escribe respetando las normas ortográficas y gramaticales
- 6)... Escribe las ideas a medida que van surgiendo en su mente
- 7)... Se preocupa por enlazar los párrafos del texto
- 8)... Cuando corrige el texto se preocupa del significado personal que ha intenta comunicar
- 9)... Piensa en el lector de su texto
- 10)... Busca formación acerca de lo que tiene que escribir
- 11)... Elabora varias versiones en borrador antes de lograr la versión final
- 12)... Cuando corrige el texto se preocupa de que no haya errores de ortografía y de puntuación
- 13)... Utiliza un vocabulario preciso y adecuado
- 14)... Es capaz de escribir distintos tipos de textos
- 15)... Toma notas sobre el tema que va a escribir antes de comenzar la tarea

F) ¿Cómo te has informado acerca de lo que caracteriza a un escritor competente? ¿Qué has leído sobre el tema? ¿Podrías citar libros o autores en base a los que te has informado?

Nombra los autores que recuerdes hayas consultado sobre el tema de la escritura (No más de cinco)

G) Según tus conocimientos actuales sobre la alfabetización inicial, considera las siguientes afirmaciones; encierra en un círculo SI cuando, desde tu punto de vista, la afirmación sea correcta y NO cuando la consideres incorrecta

- 1) La forma correcta de enseñar a leer y escribir en primer grado es comenzar con la presentación y ejercitación de las vocales y las consonantes. SI NO
- 2) Cuando los chicos están aprendiendo a escribir en primer grado es importante enseñarles que lo hagan sin errores de ortografía y de puntuación. SI NO
- 3) En la alfabetización inicial, en primer grado, se les puede enseñar a los chicos a leer y escribir distintos tipos de textos (mensajes, cuentos, cartas, recetas, etc.)
SI NO
- 4) En primer grado la maestra debe intervenir para que los chicos aprendan la secuencia de vocales y consonantes, todos al mismo ritmo SI NO
- 5) Es necesario que los chicos conozcan todas las letras del alfabeto para escribir mensajes con sentido SI NO
- 6) Las marcas gráficas que hacen los chicos sobre un papel antes de ir a la escuela son simples garabatos SI NO

- 7) Los niños, desde el nivel inicial, ya saben discriminar entre dibujo y escritura. SI NO
- 8) Cuando ingresan a primer grado, los chicos ya tienen mucho conocimiento acerca de la lectura y la escritura. SI NO
- H) En el transcurso de tu carrera universitaria, ¿has tenido que leer dos o más textos e integrar la información provista por ellos para elaborar informes escritos? Sobre la línea de puntos marca con una cruz lo que corresponda
 1)... Muy a menudo 2) ... Bastante a menudo 3) ... Pocas veces 4)... Nunca
- I) Las principales dificultades que se te presentan para elaborar un informe escrito son: Sobre la línea de puntos marca con una cruz las principales (Máximo 5 opciones)
- 1)... Leer e interpretar textos muy largos y complejos
 - 2)... Reconocer ideas principales, encontrar lo implícito, buscar consecuencias, discernir lo más y lo menos importante
 - 3)... Elaborar alguna hipótesis respecto de los temas de los textos
 - 4)... Comprender el lenguaje científico de algunos textos
 - 5)... Relacionar más de dos temas para integrar la información de textos diferentes. Relacionar conceptos. Buscar la relación entre textos
 - 6)... Redactar las ideas. Respetar los términos propios de la materia. Ortografía
 - 7)... Enlazar párrafos y relacionar lo que quieres comunicar de manera coherente
 - 8)... Expresar el escrito con tus propias palabras
 - 9)... Interpretar bien la consigna
 - 10)... Determinar la postura que vas a adoptar en el informe
 - 11)... La búsqueda de la forma de llevar a cabo la tarea. Cómo se elabora un buen informe, pautas para llevarlo a cabo
 - 2)... Ordenar la información obtenida de varias fuentes. Organizar el informe

ANEXO II

ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES

PRIMERA ENTREVISTA

- 1) ¿Qué es lo que la consigna te solicita?
- 2) ¿Qué temas piensas que tiene que tratar/analizar/discutir? (Qué decir)
- 3) ¿Qué clase/tipo de texto piensas que tienes que escribir? (Cómo decirlo)
- 4) (Objetivo que se le asigna a la tarea, propósito de la elaboración del escrito, destinatarios/lectores). ¿Para qué y para quién escribes el texto? ¿Por qué lo escribes? ¿Quiénes serán los lectores de tu texto? ¿Para qué lo leerán?
- 5) ¿Qué aspectos crees que los profesores evaluarán en tu escrito?
- 6) (Anticipación de las estrategias que se emplearán para resolver la tarea). ¿Cómo piensas que va a encarar el trabajo? ¿Cómo piensas realizarlo? ¿Qué acciones te imaginas que tendrás que desplegar para dar cumplimiento a la tarea que te solicitan?
- 7) ¿Piensas que la tarea te va a presentar alguna/s dificultad/es? ¿Qué tipo/s de dificultad/es?

El guion de la SEGUNDA ENTREVISTA es similar a la primera pero formulada en términos de la tarea ya realizada.

En este artículo se analizan los datos referidos a la pregunta 6. Los datos referidos a las otras preguntas han sido objeto de análisis en otros estudios.

AUTOR. Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y la calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios, tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona-Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/383518>. Fecha de publicación: octubre 2015 y AUTOR. Tareas de síntesis discursiva y aprendizaje en la universidad: procesos implicados y dificultades declaradas por las estudiantes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, XXII, (74). P. 863-887. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>? Fecha de publicación: julio/septiembre de 2017.

ANEXO III

CUESTIONARIO 2. Este cuestionario tiene como objetivo indagar el proceso y las estrategias de lectura y escritura que efectivamente empleaste para la elaboración del informe. Es parte de una tarea de investigación y no será calificada, porque no hay respuestas correctas o incorrectas. Se trata de ver lo que realmente sucedió durante el proceso de lectura y escritura del informe. Por lo tanto, te solicito que contestes con toda sinceridad y seas lo más preciso/a posible. Las respuestas son totalmente confidenciales. Muchas gracias por tu colaboración.

Nombre y apellido.....

I) Encierra con un círculo Si o NO según describa mejor el proceso que seguiste para analizar el material de estudio que tenías que leer para elaborar el informe (fotocopias). (Puedes elegir más de una respuesta).

- 1) Subrayado de ideas principales en los textos SI NO (fotocopias)
- 2) Anotaciones en los márgenes de los textos SI NO (de las fotocopias)
- 3) Elaboración de resúmenes SI NO (de las fotocopias que leíste)

Si elaboraste resúmenes, lo hiciste

a) De todos los textos SI NO

b) De algunos SI NO Si tu respuesta fue de algunos, sobre las líneas de puntos menciona cuáles

.....

c) De uno en particular SI NO Si tu respuesta fue de uno en particular, menciona cuál

¿Por qué elegiste ése (si elegiste uno en particular) o ésos (si elegiste algunos)?

4) Elaboración de esquemas o mapas conceptuales en base a las fotocopias que leíste

a) De todos los textos SI NO

b) De algunos SI NO Si tu respuesta fue de algunos menciona cuáles

c) De uno en particular SI NO Si tu respuesta fue de uno en particular, menciona cuál

¿Por qué elegiste ése (si elegiste uno en particular) o ésos (si elegiste algunos)?

II) ¿Tomaste algún texto (de las fotocopias) como base? SI NO Si tu respuesta anterior fue SI menciona cuál

¿Por qué tomaste ese en particular?

¿Cómo se integraron los otros textos al que se tomó como base?

III) ¿Leíste los apuntes de clase? SI NO (De las siguientes, puedes elegir más de una)

a) Como única fuente de información SI NO

b) Como guía para el estudio de los textos SI NO

c) Como material complementario SI NO

d) Como guía para organizar tu escrito (informe). SI NO

IV) ¿Cuántas veces leíste cada texto (fotocopia) asignado?.....

¿Leíste varias veces alguno/s en particular? SI NO

¿Cuál/es?

¿Por qué?

V) ¿Cómo procediste para producir el escrito en base a los textos asignados?

a) ¿Leíste todos los textos asignados y después escribiste? SI NO

b) ¿Alternaste actividades de lectura de los textos asignados y actividades de escritura del informe? SI NO

VI) ¿Elaboraste un bosquejo o plan de escritura antes de empezar a escribir el informe? SI NO

VII) ¿Empezaste a escribir directamente sin bosquejar un plan previo?

SI NO

VIII) ¿Elaboraste uno o varios borradores? SI NO

Si la respuesta a la pregunta anterior fue SI

a) ¿Hiciste un solo borrador y luego la versión final? SI NO

b) ¿Hiciste varios borradores y luego la versión final? SI NO

c) ¿Hiciste cambios entre el/los borradores y la versión final del escrito? SI NO

d) ¿Qué tipo de cambios hiciste? Menciona todos los que recuerdes

PLAN DE ORGANIZACIÓN DEL INFORME Elige uno

RESUMEN DE LECTURAS

• He reducido cada párrafo de la lectura a sus puntos clave.

• He revisado cada uno de estos puntos clave, de manera ordenada sin añadir información adicional.

OPINIÓN SOBRE EL TEMA

• He expuesto mis ideas acerca del tema.

• No he repetido los puntos específicos desarrollados en las lecturas.

• Me lo hice mío (al informe).

ORGANIZACIÓN EN TORNO A UN CONCEPTO SINTETIZADOR

• He prestado atención a las ideas de la lectura. • He encontrado o he inventado un concepto específico que tenga en cuenta esas ideas

• He utilizado ese concepto sintetizador para organizar mi informe.

INTERPRETACIÓN CON UN PROPÓSITO PERSONAL

• He usado las fuentes de información para decir algo a un lector determinado, o con un propósito específico.

• He seleccionado solo las ideas de la lectura o de mi experiencia que se adecuan a ese objetivo.

• He organizado mi ensayo en torno a ese propósito personal.

OTROS: Si tu plan de organización es diferente a los expuestos, descríbelo en detalle