



El desarrollo de la textualización para mejorar la escritura académica de estudiantes de Letras

The development of textualization to enhance the academic writing of Literature students

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ 

aguilar.luzeugenia@gmail.com

Universidad de Guadalajara, México

Resumen

La enseñanza de la redacción académica para los estudiantes de Letras inicia en el primer semestre. En este escrito se describe una experiencia de enseñanza de la escritura académica a través del proceso de textualización. Se entiende como textualización las distintas operaciones de transformación de contenidos en el lenguaje escrito linealmente organizado (Camps, 1990). Como método se siguen los planteamientos del modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980) en dos de las tres operaciones básicas que proponen: la planificación y la textualización. Se describen y ejemplifican las estrategias didácticas utilizadas para redactar un ensayo académico. La intervención educativa se realizó por la investigadora. Participaron veinticinco estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Letras hispánicas de la Universidad de Guadalajara, México. Los resultados refieren que los estudiantes que siguen el proceso de planeación y textualización logran desarrollar mejor la escritura académica que aquellos que no siguen el proceso. También demuestra la habilidad de los estudiantes para utilizar el discurso científico en sus textos escritos. Finalmente, esta actividad fomenta el carácter dialéctico de la escritura, pues se les plantea el problema que se resuelve entre el espacio conflictivo (sus conocimientos y creencias a través de la selección de un tema de su interés) y el espacio retórico (enfrentarse a la redacción de un texto argumentativo). Se contrastan los hallazgos y las actividades de la presente experiencia con lo que sustentan los autores mencionados. Asimismo, se propone a los profesores incorporar a sus prácticas educativas el trabajo con imágenes, citas, referencias y la inclusión de opiniones en contraste con aspectos teóricos.

Palabras clave: Escritura académica, textualización, estudiantes, enseñanza.

Abstract

Teaching academic writing to Literature students begins in the first semester. This paper describes an experience of teaching academic writing through the process of textualization. Textualization is understood as the different operations that transform content into linearly organized written language (Camps, 1990). The method follows the approaches of the cognitive model proposed by Hayes and Flower (1980) in two of the three basic operations they suggest: planning and textualization. The didactic strategies used to write an academic essay are described and exemplified on this paper. The educational intervention was carried out by the researcher. Twenty-five first semester students from the Bachelor's program in Hispanic Literature at the University of Guadalajara, México, participated. The results indicate that students who follow the planning and textualization process are better able to develop academic writing skills than those who do not. It also demonstrates students' ability to use scientific discourse in their essays. Finally, this activity promotes the dialectical nature of writing, as students are presented with the problem resolved between the conflicting space -their knowledge and beliefs through the selection of a topic of interest-, and the rhetorical space -facing the writing of an argumentative text-. The findings and activities of this experience are contrasted with what the mentioned authors propose. Likewise, it is suggested that teachers incorporate working with images, quotations, references, and the inclusion of opinions in contrast to theoretical aspects into their educational practices.

Key words: Academic writing, textualization, students, teaching.

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v10i1.150>

Recibido 3 de junio de 2024

Aceptado 15 de febrero de 2025

Publicado 3 de marzo de 2025

Cómo citar este artículo: Aguilar González, L. E. El desarrollo de la textualización para mejorar la escritura académica de estudiantes de Letras. *Estudios Lambda. Teoría y Práctica de la Didáctica en Lengua y Literatura*, 10 (1):e150, 2025, 1-21. <https://doi.org/10.36799/el.v10i1.150>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.



1. Introducción

El presente trabajo describe el proceso de enseñanza de la textualización en el desarrollo de la escritura de un ensayo académico elaborado por estudiantes de primer semestre de una licenciatura en Letras. El proceso expuesto tiene como finalidad proponer estrategias educativas fundamentadas que permitan incrementar el desarrollo de su competencia discursiva y argumentativa desde el inicio de su formación profesional.

En general, los estudiantes de Letras tienen ciertas habilidades para la escritura y, aunque su inclinación inicial responde a la escritura creativa, también tienen habilidades incipientes para la escritura académica. Por lo general, la mayor parte de sus textos tienen cohesión y coherencia, una unidad temática, y se apegan a los formatos de los distintos géneros textuales. Asimismo, ellos consideran la escritura como parte natural de sus competencias como estudiantes o profesionistas. Sin embargo, como cualquier estudiante novel, tienen que aprender a construir un discurso académico, el cual incorporarán sistemáticamente en su formación disciplinar como parte de sus prácticas letradas.

A partir de una revisión de trabajos de investigación sobre textualización, desde el 2015 a la fecha, se encontraron dos tipos de acercamientos: las intervenciones educativas realizadas en los niveles de primaria y universidad, principalmente, y las investigaciones cuantitativas con estudios exploratorios (Vine-Jara, 2020), descriptivos (Aznárez Mauleón, 2022; López-Flamarique, Aznárez-Mauleón y García-del-Real, 2023) y cuasi-experimentales (Supo Condori, Jaramillo Ostos, Mamani Paredes, Céspedes Panduro y Quiñonez Li, 2022). Todos ellos concuerdan con las perspectivas teóricas centradas en los modelos de procesos cognitivos y sociocognitivos y demuestran la eficacia de la enseñanza de la textualización en la escritura de los niños y jóvenes en lo que respecta a su escritura académica.

Independientemente del tipo de acercamiento, coinciden en los siguientes resultados: (1) La importancia de la estrategia educativa para el desarrollo de la escritura. Además, Los resultados resaltan que la aplicación de la estrategia educativa basada en la textualización propicia la escritura creativa (Vaca Alfonso, 2024). (2) Como parte de la intervención educativa es fundamental la definición de una necesidad comunicativa y tener presente a un receptor del texto escrito. (3) La importancia del trabajo colaborativo como una estrategia pedagógica. Los resultados subrayan que el proceso de escritura en el momento de la textualización se fortalece cuando es colectivo, además que propicia otras actividades como la oralidad y fortalece la metacognición para implementar la corrección y el intercambio de ideas entre los estudiantes.



La socialización y las interacciones orales permiten interrelacionar el proceso de producción, evaluación y revisión del texto con la textualización. Los resultados de algunas de las investigaciones (López-Flamarique *et al.*, 2023; Aznárez Mauleón, 2022) describen que el tiempo que los estudiantes dedican a la textualización es superior al tiempo de la planificación y de la revisión del borrador. Aunque estos momentos también son de suma importancia, el empeño que ponen los estudiantes en la textualización propicia la incorporación de nuevas ideas y fomenta la metacognición, lo que beneficia la exitosa escritura académica.

Solo un estudio sobre las creencias de los profesores y estudiantes que se preparan para ser profesores en Chile evidencia la necesidad de enseñar explícitamente estrategias del proceso de escritura en los sujetos de estudio para mejorar su textualización y a su vez, la escritura académica (Espinosa, Escribano, Marchant, Morales y Castillo, 2024).

A partir de estos resultados, se puede afirmar que las estrategias educativas para el desarrollo de la escritura académica deben poner atención en la enseñanza de la textualización. Las intervenciones educativas que la utilizan demuestran su eficacia. El proceso necesariamente debe ser colectivo, oralizarse y proporcionarle un tiempo considerable a la textualización para su realización.

En los siguientes apartados se describe el proceso que se siguió para desarrollar la textualización en los productos escritos de los estudiantes, intercalado con un análisis de los productos para corroborar y correlacionar las estrategias educativas empleadas con los resultados en la escritura. Para comprender mejor el proceso, se presentan algunas definiciones conceptuales básicas.

2. Metodología de intervención didáctica

El fundamento teórico para la enseñanza de la redacción en el grupo de estudiantes analizado se basa en el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980). Dentro del proceso se presentan tres operaciones básicas: la planificación, la textualización y la revisión. Este análisis se centrará en los procesos de planificación y textualización, por ser fundamental e interrelacionarse el primero con el segundo. La planificación se compone de la generación de la idea, la organización de los temas y el establecimiento de los objetivos de escritura. La textualización “está constituida por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado” (Camps, 1990, 6).



Para Flower y Hayes (1981) la redacción inicia cuando se presenta al escritor una tarea escolar que implique una producción de texto escrito. Camps (1990) recupera conceptualizaciones de investigadores como Bereiter y Scardamalia (1983) quienes afirman que el carácter dialéctico de la escritura es el resultado del conflicto entre el espacio sustantivo (las exigencias del texto) y el espacio retórico (las exigencias del pensamiento) en los escritores competentes. Estas nuevas relaciones les permiten a los escritores transformar sus conocimientos y aprender. Asimismo, Camps retoma las ideas de De Beaugrande, quien afirma que los estudiantes no aportan un punto de vista personal, pues piensan que su punto de vista no es relevante para el trabajo académico. Algunos estudiantes resuelven el conflicto entre el espacio sustantivo y el retórico, pero otros se quedan en la repetición de ideas y exposición de materiales escolares. De ahí la importancia de las estrategias y actividades durante el proceso de enseñanza de la escritura.

La textualización se entiende como el proceso de composición textual del escrito. Para Flower y Hayes (1980, 1981) consiste en concretar las representaciones abstractas de conocimientos en expresiones lingüísticas a través de una serie de decisiones retóricas (Briseño Márquez, 2014). Bajo los criterios académicos exigidos en los entornos universitarios, Moreno (2016) en su trabajo: “Marcadores de reformulación explicativa y de función contra-argumentativa en el proceso de textualización académica del ensayo”, define la textualización como un “proceso pragmático-discursivo de carácter metatextual que responde a diversas prácticas o géneros discursivos de la escritura epistémica que se desarrolla en la universidad” (citado en Moreno e Illas, 2018, 258).

2.1 Estrategias educativas para textualización y contexto de la investigación

Los estudiantes seleccionados fueron los veinticinco que pertenecían al primer semestre de la licenciatura en Letras hispánicas. De este semestre se seleccionaron las materias: *Historia de las ideas de pensamiento*, donde se abordan elementos filosóficos y epistemológicos desde los griegos hasta la actualidad, y *Producción de textos escritos*, taller para desarrollar la competencia escrita de textos académicos. La primera materia, de orden teórico, en la que pueden desarrollarse reflexiones, preguntas y análisis de orden argumentativo, es ideal para el objetivo de esta investigación. La materia de *Producción de textos escritos* es de orden instrumental, la cual cumple la función de desarrollar en los estudiantes la escritura académica que emplearán durante la carrera escolar y profesional.

El ensayo fue el último producto para ambas materias. La preparación para este trabajo inició seis semanas antes de su entrega. En la materia de *Historia de las ideas del pensamiento* abordaron los temas



teóricos y la discusión de las lecturas, y en la de Producción de textos se elaboró la planeación y la textualización del escrito. Dentro de las distintas actividades realizadas por los estudiantes se procuró equilibrar sus intereses temáticos personales y el rigor académico de la redacción de un ensayo. Así, al conjuntar tanto la esfera académica como la personal (basada en el interés y la motivación), se pudo implementar una práctica letrada crítica.

La consigna fue la realización de un ensayo de libre extensión en el cual se identificarán explícitamente los principios de alguna corriente filosófica en un producto cultural de su preferencia: película, texto literario, serie de televisión, letra de una canción, etc. Desde la perspectiva del modelo cognitivo, la tarea escolar designada permite construir nuevos conocimientos y aprender, gracias a la redacción de un texto argumentativo (ensayo), sobre un tema de su interés además de la aplicación de conocimientos sobre corrientes filosóficas de pensamiento.

A partir de la estrategia didáctica empleada con los estudiantes, se propició el carácter dialéctico de la escritura con el planteamiento de una situación problemática, como es redactar un ensayo. Para resolver el problema tienen que enfrentarlo en un espacio conflictivo donde se ponen en juego sus conocimientos y creencias, a través de la selección de un tema de su interés, el cual se representarán a través del espacio retórico del texto argumentativo.

A este proceso se incorpora un factor psicológico: la motivación interna que se fomenta al permitirles a los estudiantes escribir sobre un tema de su interés. Ello les facilita el proceso de escritura y de argumentación y les permite llegar al proceso de transformación de los conocimientos (knowledge transforming) al que se refieren Flower y Hayes.

El proceso de trabajo dentro de la clase consistió en seguir los procedimientos de escritura que explican Cassany (2000) y Serafini (1999), basados en los modelos cognitivos antes explicados.

Los estudiantes realizaron:

1. Investigación sobre el tema
2. Fichas de trabajo (organización y sistematización de la información)
3. Organizadores gráficos
4. Jerarquización de temas



5. Esbozo del escrito (temas y subtemas)
6. Tesis de escritura
7. Ensayo

Como actividades paralelas se analizaron artículos argumentativos, se trabajó con formas de citación, la manera de introducir citas y de elaborar parafraseo en los textos, los tipos de citas, el sistema de la *American Psychological Association* (APA), la argumentación, premisas, ejemplos que sustentan los argumentos, todo ello como parte de la estructura básica de los párrafos. Asimismo, se reforzaron aspectos de redacción, uso de marcadores textuales y estructura del texto. También se explicó y solicitó la incorporación de elementos visuales para sustentar ideas. Estos elementos visuales tendrían que estar integrados en el texto por medio de la llamada correspondiente dentro del texto (elemento paratextual), el título de la imagen y la fuente.

2.2 Proceso de análisis

El proceso de análisis se basó en la selección de algunos de los criterios de textualización planteados por Moreno e Illas (2018) y completados a partir de las definiciones correspondientes a los modelos cognitivos de escritura para realizar una descripción de la textualización de los ensayos, a saber:

- a) La práctica epistémica correspondiente a la apropiación de una cultura científica se representará a través del lenguaje propio de la disciplina: utilización de un discurso impersonal y académico (no coloquial), inclusión y utilización de conceptos teóricos, introducción de citas y parafraseo, referencias e imágenes como elementos paratextuales.
- b) Competencia argumentativa en la cual es indispensable plantear claramente una tesis de escritura, las afirmaciones argumentativas y el uso de marcadores de textualización académica.

El *corpus* se conformó por veinticinco ensayos entregados al final del semestre para ambas materias. Para la sistematización de datos se diseñaron cuadros de concentración donde se anotó la frecuencia de recurrencia de los elementos, así como el promedio por el total de los aspectos a analizar.



2. Resultados

2.1 Práctica epistémica

De los 25 trabajos entregados, 19 entregaron sus fichas de trabajo y el organizador gráfico; 18, el esbozo; solo 1 realizó la jerarquización de ideas, y 13 redactaron la tesis de escritura como paso previo a la entrega del ensayo (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Proceso de preescritura

Categoría	Promedio	Total de trabajos entregados
Fichas de trabajo	.76	19
Jerarquización de ideas	.04	1
Mapa u organizador	.76	19
Esbozo	17.72	18
Tesis de escritura	.52	13

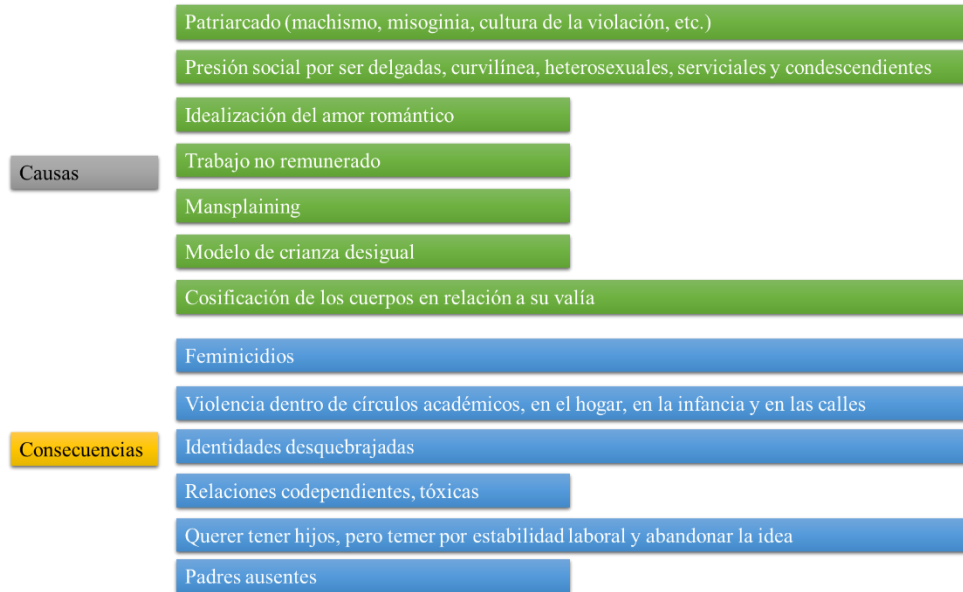
Fuente: Elaboración de la autora a partir de los resultados del análisis

Este ejercicio les permitió a los alumnos tener textos organizados de principio a fin, con títulos y subtítulos claros y con un tema preciso para desarrollar por escrito. Las fichas elaboradas les ayudaron a recuperar las referencias bibliográficas consultadas, mismas que anotaron al final del trabajo. También les ayudaron a seleccionar las citas que realizarían para sustentar el trabajo. Algunos confundieron la jerarquización de ideas con el esbozo del texto. La jerarquización se refiere a una organización de lo general a lo particular, cronológica o temáticamente, por ejemplo. El esbozo se refiere al esquema temático. Sin embargo, esto no repercutió en la organización y la presentación de las ideas. En los gráficos 1, 2 y 3 se presentan algunos ejemplos de los ejercicios de los estudiantes.

Por el contenido de los ensayos, el que hayan o no entregado su preescritura no repercutió en la textualización. Probablemente realizaron el ejercicio, pero no lo entregaron para su revisión. Este momento duró tres semanas.



Gráfico 1.
Jerarquización de ideas

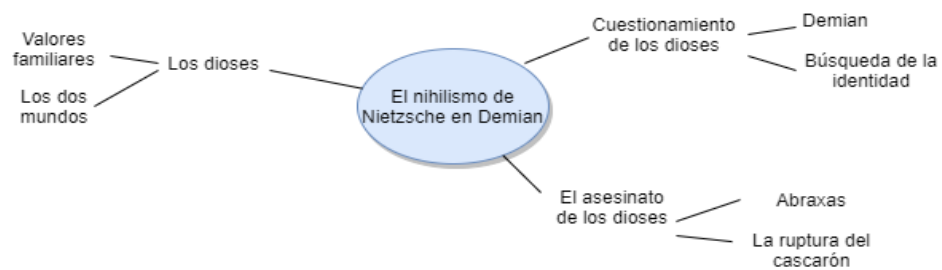


Fuente: Elaboración del alumno. Texto 19

Gráfico 2.
Mapas u organizadores gráficos



Fuente: Elaboración de alumno. Texto 6



Fuente: Elaboración de alumno. Texto 3



Gráfico 3.
Esbozo del escrito

Título: El cosmos de BTS

Introducción:

- Hablar sobre la banda a grandes rasgos
- Narrar desde la perspectiva de ser ARMY
- Esclarecer los temas que abarca
- Mencionar trabajos, autores y filósofos de referencia

Desarrollo:

Idea 1. Discografía y la historia que cuentan

Presentar el hilo de los videos

Idea 2. Hablar de los aspectos psicológicos que dan pie a la entrada de la filosofía

Hablar de Jung y el mensaje general de las canciones

Idea 3. Hablar y adentrarnos de la filosofía presente en los videos

Highlight reels, elementos destacables, etc.

Conclusión:

Recopilación de los temas e invitar a las personas a que se den una oportunidad de escuchar este estilo musical.

Fuente: Elaboración de alumno. Texto 17

La elaboración de fichas les sirvió para investigar sobre la temática de su interés y sobre los conceptos teóricos que iban a utilizar, pero la mayoría no logró profundizar en el tema; usaron los conceptos teóricos como “pivote”, lo cual les permitió emitir una opinión o realizar un análisis superficial del tema, como se explicará en el siguiente apartado. Sin embargo, el haber consultado cerca de seis fuentes les permitió contar con material para llevar a cabo los diferentes procesos intelectuales para la producción del ensayo.

2.2 Competencia argumentativa

Los trabajos escritos de los estudiantes de letras hispánicas no presentan mayores problemas a nivel de cohesión y coherencia. Como ya hemos apuntado en otros trabajos (Aguilar y Fregoso, 2013; Aguilar, Casillas y Fregoso, 2020; Aguilar y Fregoso, 2021) su perfil, lector y creativo, facilita su proceso de mejora de la competencia escrita en relación con aspectos morfosintácticos y de estructura discursiva. Sin embargo, falla la argumentación. El texto argumentativo sigue ciertos lineamientos que tienen que aprenderse. Un texto argumentativo se compone, en lo general, de preguntas, tesis, desacuerdos, hipótesis, discusión (van Eemeren, Grouttensdurst y Snoeck Henkemans, 2006); incluye elementos teóricos de la disciplina desde la cual se realiza el planteamiento teórico. Además, se involucra la discusión de la comunidad científica. Estas características complejas y específicas de los textos argumentativos tienen que ser estudiadas por los alumnos con la guía de un profesor. Así, la estructura tradicional básica de un texto que se enseña en los



cursos de redacción, compuesta por la introducción, el desarrollo y la conclusión, es solo un soporte para lograr la cohesión, mas no para construir un escrito dentro de una tipología específica.

De esta manera, para encontrar algunos de los elementos argumentales en los textos de los estudiantes, el análisis se centró en localizar la tesis de escritura, las características del discurso académico, los conceptos teóricos, las citas y el parafraseo empleado; en el número de referencias, el uso de las imágenes como elementos paratextuales y en los marcadores de textualización académica. En este primer acercamiento se aplicó un análisis descriptivo cuantitativo para tener un panorama general y plantear algunas hipótesis e inferencias que fundamenten un análisis posterior más puntual.

El promedio de palabras utilizadas en el *corpus* es de 2,396, lo que equivale aproximadamente a 6 cuartillas. El promedio de citas o parafraseo es de 7; de referencias, 6 y de conceptos teóricos, 3 (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Sustentos teóricos

Categoría	Promedio	Total
Elementos paratextuales	.48	12
Discurso académico	.96	24
Citas / Parafraseo	7.88	197
Referencias	6.52	163
Conceptos teóricos	03.08	77
Total de palabras	2396.68	59917

Fuente: Elaboración de la autora a partir de los resultados del análisis

Como elementos paratextuales consideramos las imágenes incluidas en el ensayo y que estuvieran referenciadas adecuadamente. Estas imágenes aparecen en 12 de los textos; sin embargo, solo uno de ellos utiliza la imagen como parte de la explicación y de la argumentación (ver en gráfico 4). Los demás textos la utilizan solo como ilustraciones de la obra, sin referencia textual a la misma, por ejemplo: ver fotografía, ver ilustración. Estos casos son ensayos sobre series de televisión o películas.

En cuanto al discurso académico, 24 de los 25 textos utilizan un discurso que se apega a lo académico. En general, se aprecia en los textos un conocimiento y aplicación de sus características. En relación con la voz del texto, emplean la forma impersonal predominantemente. Cuando utilizan la forma personal en primera persona es cuando manifiestan una apreciación u opinión sobre el tema. Las palabras que seleccionan son las adecuadas a un registro académico y esto se relaciona con los conceptos que retoman de



las referencias teóricas que están utilizando y que rescataron de las lecturas previas y de sus fichas de trabajo. Usan esporádicamente, o no usan, frases coloquiales.

Gráfico 4.
Ejemplo de paratextualidad

Este experimento tiene un papel esencial dentro de la obra. Este experimento consistía

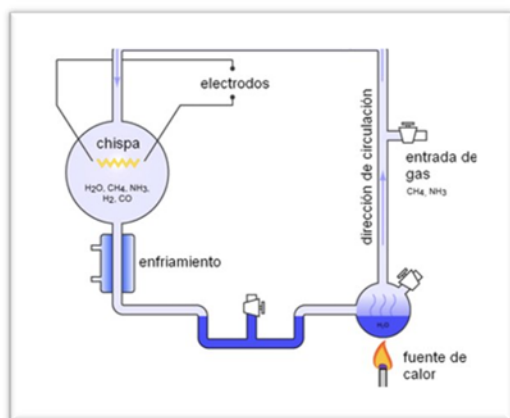


Imagen 1. Experimento Miller-Urey formara las cadenas de ADN.

en “tubo que contenía la mayoría de los gases, similares a los existentes en la atmósfera temprana de la Tierra, y una piscina de agua que imitaba al océano temprano. Los electrodos descargaron un corriente eléctrica dentro de la cámara llena de gas, simulando a un rayo”. (Windows2Universe, 2020), se cree que la tierra, antes de ser habitada, tenía un ciclo de gases y fenómenos naturales que muy probable causaron el inicio del ADN humano. Miller y Urey recrearon estas condiciones de la tierra antigua dentro de distintos tubos. (VER IMAGEN 1). Este experimento se dejó reposando bastante tiempo, sin embargo, no se logró que se

Fuente: Elaboración de Alumno. Texto 6

La tesis de escritura es una brújula para el desarrollo de su trabajo. No todas las tesis del *corpus* pueden considerarse como tal. Algunas son afirmaciones teóricas de conceptos, otras son objetivos o metas y algunas otras son solo descripciones de un tema. A pesar de ello, la enunciación objetiva de una meta u objetivo de escritura erige el proceso intelectual que guiará el desarrollo del escrito. Es el vínculo entre la construcción cognitiva y la realización y resolución del problema de escritura. En la siguiente Tabla 3 se pueden apreciar algunas de las tesis del corpus que ilustran lo expresado:

Tabla 3.
Ejemplos de tesis de escritura

En el caso de Frozen, la película trata temas como la tolerancia y el miedo a lo desconocido. Este último es el más destacable de la película, y sobre el cual se desarrolla el conflicto principal del argumento. Además, en Frozen se presentan también los conceptos nihilistas del superhombre y el egoísmo racional (Texto 1).

La libertad de opinión es fundamental, ya sea en las creencias religiosas o las decisiones que se toman el día a día. Nadie tiene derecho a negarte la libertad de expresión (Texto 2).



La vida de Sinclair y su viaje de descubrimiento personal son una representación del proceso deconstructivo y reformativo que establece Nietzsche mediante el asesinato de los dioses rigentes en la vida del protagonista y la necesidad de reformar el mundo (Texto 17).

Este documento analizará, desde el punto de vista nihilista en contribución con las ideas de Friedrich Nietzsche tales como la muerte de Dios y de cualquier creencia, idea o dogma, así como el término del superhombre y la voluntad de poder, a los personajes de la película (Texto 3).

El origen del ser humano es uno de los mayores misterios de la humanidad, las preguntas ¿de dónde venimos? y ¿a dónde vamos? son preguntas que no tienen una respuesta en concreto, sin embargo, en el libro de Origen del escritor Dan Brown se dan las respuestas a esas preguntas con su correspondiente prueba, finalmente esas preguntas se responden, sin embargo, no hay nada relacionado con la religión [...]. (Texto 6).

En este análisis, argumentaré que este poema está fuertemente impregnado del nihilismo abanderado por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche, cuya filosofía, en términos generales, habla de la muerte de dios y de la oportunidad que tiene el hombre de trascenderse a sí mismo libre de las ataduras del cristianismo (Texto 21).

El siguiente ensayo es un análisis de las características compartidas notorias del cuento de 1973, Los que se alejan de Omelas y la corriente filosófica del existencialismo Se busca demostrar, que en los hábitos ficticios es posible encontrar una semblanza notoria con la realidad, que sea intencionada o no está presente (Texto 11).

El objetivo principal de este ensayo, es el de analizar la obra del escritor Gibrán Khalil Gibrán “El Loco”. Esta obra ha sido una de las más reconocidas: se trata de un libro que contiene treinta y cinco poemas, que representan un rompimiento de modelos hacia lo establecido (Texto 13).

En este ensayo tengo la intención de relacionar el pensamiento de uno de los filósofos más controversiales de su época como lo es Friedrich Nietzsche y el nihilismo, con la película En busca de un milagro del director Michael McGowan salida en el año 2004 (Texto 15).

En este ensayo se abordará el análisis de la película “Guasón” del año 2019, dirigida por Todd Phillips, protagonizada por Joaquín Phoenix [...]. Se analizará tomando en cuenta la corriente filosófica del nihilismo de Nietzsche en la cual este inmortaliza la muerte de Dios de una forma simbólica (Texto 20).

El existencialismo busca revelar lo que rodea a la humanidad, para que éste obtenga una comprensión propia y pueda dar sentido o encontrar una justificación para su existencia. Al analizar la película The Truman show, es con este fin de argumentar los acontecimientos que vive el protagonista acorde a los pensamientos de los filósofos (Texto 21).

Localizaremos los distintos pensamientos filosóficos que se encuentran detrás de la famosa novela Los 120 días de Sodoma (Texto 12).

En este trabajo me interesa ahondar en la obra de Bergman utilizando la corriente filosófica del existencialismo, [...] Así que me pareció interesante abordar el tema de esta obra situada en la época medieval centrándome en Sartre como el autor en el que se inspiró Bergman (Texto 21).

Fuente: Elaboración de la autora a partir del corpus.

Las citas, el parafraseo y las referencias son elementos que determinan el texto científico. Para el análisis solo se seleccionaron del *corpus* aquellas que respaldaran, ilustraran o argumentaran la exposición del tema. De esta selección se rescató un promedio de 7.88 citas y parafraseos, así como 6.52 referencias consultadas (ver Tabla 4).



Se encontró que los textos con mayor número de citas también tienen mayor número de referencias, lo que coincide, a su vez, con las personas quienes habían realizado sus fichas de trabajo. Aunque no es una generalidad, se aprecia que los textos con menor número de citas también tienen menor número de referencias.

Tabla 4.
Citas y parafraseo

Texto	No. de citas y parafraseos	No. de referencias	Elaboración de Fichas de trabajo
16	27	3	Sí
13	27	9	Sí
24	27	25	Sí
5	13	11	Sí
6	10	10	Sí
3	10	4	Sí
2	9	5	Sí
10	7	7	No
11	7	2	Sí
18	7	4	Sí
8	7	3	Sí
4	6	8	Sí
20	5	2	No
23	5	7	No
7	4	8	No
19	4	10	Sí
21	4	4	Sí
25	3	7	No
9	3	2	Sí
1	3	5	Sí
12	3	3	Sí
22	2	3	No
14	2	2	Sí
15	2	6	Sí
17	0	13	Sí

Fuente: Elaboración de la autora a partir de los resultados del análisis

El diálogo que establecen entre la teoría y su propio discurso demuestra el proceso de incorporación del estudiante en la disciplina. La textualización a través del tejido con otras voces es un proceso intelectual difícil de adquirir. Además, las citas y parafraseos contabilizados en este análisis se integran sintáctica y semánticamente al resto de la frase, así como, en algunos casos, con la interpretación o el análisis de la obra.



De igual forma, aunque con algunas imprecisiones, realizan la referencia correspondiente a la cita o parafraseo. En la siguiente Tabla 5 se ilustran algunos ejemplos.

Tabla 5.
Ejemplos de cita y parafraseo

El punto central del pensamiento de Friedrich Nietzsche esta, obviamente, en su manifiesto sobre la muerte de Dios, refiriéndose a este cómo “la realidad que se presenta como la Verdad y el Bien, como el supuesto ámbito objetivo que puede servir de fundamento a la existencia” (Ávila, 2017, pág. 10) justificando su muerte con la afirmación de que los valores inculcados por este dios resultan perjudiciales al hombre, volviéndolo un ser débil (Ávila, 2017).

Tal como Friedrich Nietzsche dicta: “Quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti” (2017, p. 68) y para el baterista, ese abismo lo rodea y lo sostiene firmemente.

Sartre, una de las figuras más representativas del siglo XX para el existencialismo. Él decía que “el hombre es el único ser en la naturaleza que solo es tal como él se quiere, sino también como él se concibe después de existir... no es otra cosa que lo que él se hace. Es este el primer principio del existencialismo” (Rodes, 2012).

Fuente: Elaboración de la autora a partir del corpus

El manejo de las citas y el parafraseo fue un tema abordado en clase a través de análisis de artículos y un capítulo de libro de Teberosky (2007). Al plantearse en clase el reto que representa el uso de las citas, su función dentro de la argumentación y la manera de incorporarse en el texto propicia una metareflexión y conceptualización que cristaliza en su uso pertinente al momento de redactar.

Finalmente se abordará el tema de los marcadores de textualización académica. Siguiendo los planteamientos de Moreno e Illas (2018), una manera de describir la textualización en un escrito académico es a través de los marcadores que constituyen la cohesión textual, específicamente, los que marcan la argumentación textual. Para ello, los autores se centran en los que corresponden a la complementariedad, de contraargumentación y de evidencialidad y concreción académica.

Los marcadores de complementariedad permiten la continuidad lineal temática entre dos enunciados. La función de los marcadores de contraargumentación es introducir una frase con sentido adverso o contrario al argumento anterior. Este tipo de frases son relevantes porque evidencian la discusión de ideas, la contraposición de estas para abrir discusiones o establecer posicionamientos del escritor. Finalmente, la función de evidencialidad y concreción epistémica fijan los argumentos epistémicos básicos del texto y refrendan los postulados de los argumentos (Moreno e Illas, 2018). Seleccionamos esta propuesta porque consideramos que puede evidenciar claramente la manera en la que se va construyendo la textualización argumentativa.



La Tabla 6 representa la frecuencia de uso de los marcadores. Como puede observarse, utilizan más los de contraargumentación. Su uso representa una discusión de ideas y un seguimiento de estas por medio de ejemplos, reafirmación de postulados o profundización sobre el tema. Los marcadores de evidencia y concreción epistémica son muy poco utilizados, en promedio, 1.6 del total del *corpus*.

Tabla 6.
Utilización de marcadores de textualización académica

Contraargumentación		Complementariedad		Evidencia y concreción epistémica	
aunque	40	además	31	por ejemplo	0
si bien	7	en este sentido	1	tal como	5
a pesar de que	6	de acuerdo	6	En cuanto a	2
aun	5	después	27	en relación con	5
por más que	3	incluso	39	por supuesto	0
con todo	0	igualmente	6	con respecto a	2
en cambio	2	en tal sentido	0	Evidentemente	2
antes bien	1	asimismo	6	en realidad	1
no obstante	10	por otra parte	4	de hecho	1
ahora bien	6	del mismo modo	1	en lo que concierne a	0
por el contrario	2	aparte	0	por cierto	1
sin embargo	33	más aún	0	efectivamente	0
de todas maneras	0	ante todo	0	sin duda	2
sino	26	por otro lado	10		
pero	84	en ese sentido	0		
		también	79		
Promedio	15	Promedio	13.125	Promedio	1.61

Fuente: Elaboración de la autora a partir de los resultados del análisis

Quienes utilizan más marcadores de complementariedad buscan la unidad de sentido de su exposición, lo que podría reforzar la tematización del texto o de alguna idea. Los textos con marcadores de contraargumentación operan entre unidades complejas que permiten al lector construir una relación semántica particular entre dos eventos: “los conectores adversativos no indican al lector/oyente que deban buscar una relación específica de continuidad entre los eventos, sino por el contrario le indican que la relación es de oposición, contraste o conflicto” (de Vega, 2005, 91). Su utilización implica una discusión a partir de las ideas de otros autores con el escritor o reflexiones que contraponen ideas que propician la reflexión sobre un tema o un aspecto. La evidencia y concreción epistémica orientan al interlocutor en la interpretación del mensaje “como una concreción respecto de una generalidad, le permiten al hablante particularizar mediante el ejemplo (o reformular, según algunos autores) el contenido que pretende



comunicar, para así adaptarlo mejor a su intención comunicativa o a las expectativas del receptor” (González Díaz, 2013, 65). La concreción epistémica presenta el carácter consabido o esperable del enunciado, le otorga mayor contundencia e implicación del hablante con lo que se afirma y se encuentra la apreciación personal del escritor (Santana Marrero y Borzi, 2020).

Si se analizan los resultados de uso de cada uno de los marcadores coinciden con los resultados del análisis de ensayos publicados en la revista *Memorialia* realizado por Moreno e Illas (2018) y de uso común en español (ver Tabla 7).

Tabla 7.
Comparativo entre resultados del corpus y del análisis de Moreno e Illas

Corpus		Moreno e Illas		Corpus		Moreno e Illas		Corpus		Moreno e Illas	
Contraargumentación	Total	Contraargumentación	Total	Complementariedad	Total	Complementariedad	Total	Evidencia y concreción epistémica	Total	Evidencia y concreción epistémica	Total
pero	84	pero	11	también	79	también	11	tal como	5	tal como	7
aunque	40	ahora	7	incluso	39	de acuerdo	7	en relación con	5	en relación con	3
sin embargo	33	sin embargo	10	además	31	además	8	en cuanto a	2	en cuanto a	6
sino	26	sino	11	después	27	después	5	con respecto a	2	por ejemplo	11
no obstante	10	no obstante	4	por otro lado	10	en este sentido	8	evidentemente	2	por supuesto	3

Fuente: Elaboración personal y Moreno, D. e Illas, W. (2018).

Ahora bien, un análisis más fino permite percibir cómo hay escritores con procesos cognitivos más complejos por lo cual su textualización articula la contraargumentación, la complementariedad y la concreción epistémica, logrando un texto más complejo. Los textos de los estudiantes con más marcadores muestran mayor diversidad en su uso, tanto en la categoría amplia del marcador (contraargumentación, complementariedad o evidencia y concreción epistémica), como en la unidad lingüística utilizada (ver Tabla 8).

Tabla 8
Marcadores de textualización académica por texto

Texto	Contraargumentación	Complementariedad	Evidencia y concreción epistémica	Total
1	3	14	0	18
2	5	10	2	17
3	4	4	1	9
4	9	2	4	15
5	17	16	3	36
6	22	14	1	37



7	14	13	1	28
8	16	20	3	39
9	6	2	0	8
10	3	6	0	9
11	14	0	1	15
12	8	11	4	23
13	17	11	0	28
14	5	1	0	6
15	13	9	2	24
16	16	10	3	29
17	4	20	0	24
18	4	9	0	13
19	7	4	1	12
20	5	5	0	10
21	0	4	1	5
22	3	4	0	7
23	12	11	2	25
24	10	9	2	21
25	3	2	0	5

Fuente: Elaboración de la autora a partir de los resultados del análisis

El uso específico de los marcadores en los textos se tiene que verificar por medio de un análisis más detallado de las cláusulas argumentativas del texto y probablemente sería interesante implementar un análisis puntal del desarrollo escritural de los jóvenes escritores y su potencial para la escritura académica.

3. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que la mayor parte de los ensayos utilizan un discurso que respeta los cánones académicos. Utilizan conceptos teóricos para analizar los objetos de estudio, aunque se aprecia la comprensión superficial de los mismos. El ejercicio de indagación sobre un objeto de su interés demuestra la importancia de la motivación personal para el desarrollo de la competencia argumentativa del estudiante.

A partir de la estrategia didáctica empleada con los estudiantes, se fomenta el carácter dialéctico de la escritura, pues se les plantea el problema que se resuelve entre el espacio conflictivo: sus conocimientos y creencias a través de la selección de un tema de su interés, y el espacio retórico: enfrentarse a la redacción de un texto argumentativo. A partir de los resultados presentados se evidencia que los estudiantes logran redactar un texto que, si bien carece de elementos sólidos de argumentación, ya incorpora elementos básicos que apuntan a su consolidación como escritores competentes. De esta manera se comprueba que los modelos cognitivos para la enseñanza de la escritura funcionan en la práctica educativa. A través de los resultados de este análisis se puede afirmar que ya hay un potencial epistémico que propicia la incorporación discursiva en el campo académico disciplinar.



La planeación del texto les permitió alcanzar la meta de elaborar un ensayo. No todos los estudiantes lograron redactar un texto argumentativo, más bien realizaron descripciones de la obra con algunas pinceladas de opiniones o de vinculación entre un concepto y otro; con todo, sí se percibe un esfuerzo por inscribir su escrito dentro de un discurso académico lo que podría propiciar su gradual madurez intelectual, tal y como lo proponen Hayes y Flower (citadas por Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, 2006).

Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006) recuperan el modelo de Bereiter y Scardamalia que expone la manera como el plan de organización del escrito sirve como criterio de selección y organización del texto. En este sentido, un aspecto relevante es tener claro el objetivo de la tarea. Este punto fue clave en el trabajo con los estudiantes, pues se les pidió que elaboraran y comprobaran a lo largo del ensayo una tesis de escritura. Con base en los resultados de la frecuencia de uso de marcadores textuales, uso de citas y número de referencias, es notorio que los estudiantes que no realizaron el ejercicio previo tuvieron mayores problemas para conseguir un texto argumentativo y redactaron un texto descriptivo o interpretativo de la obra seleccionada, con menos inclusión de marcadores discursivos.

En cuanto a los elementos paratextuales, los profesores de lengua podrían trabajar más en relación con el manejo de esquemas como apoyo a la explicación o argumentación de un tema, resaltando la función semántica que cumplen dentro del discurso académico y no solo como ilustración al mismo.

Por su parte, el manejo de citas y parafraseo, es decir, la incorporación de voces autorizadas y de posturas teóricas de otros autores contribuye a resolver el problema que enfrenta la textualización en un texto académico argumentativo. Es una actividad indispensable para definir el género textual, que no es sencilla de dominar, pues se requieren distintos niveles de trabajo cognitivo e intelectual. Aunque en ocasiones a las citas y parafraseos que realizan los estudiantes les falta una discusión o argumentación más profunda, se evidencia una incipiente polifonía que asienta la textualización de la escritura. El manejo de las citas para sustentar argumentos puede ser un proceso difícil de adquirir. La planeación permite habilitar a los estudiantes para irlos incorporando en el discurso propio de su disciplina, como lo afirma Teberosky (2007) y se observó en el presente acercamiento.

Finalmente, la descripción de los marcadores de textualización académica usados por los estudiantes da una pista sobre los procedimientos que están llevando a cabo para colocarse dentro de un discurso académico. A partir de los puntos débiles en los ensayos, tales como las argumentaciones y contraargumentaciones y el poco empleo de los marcadores de evidencia y concreción epistémica, es conveniente implementar en las estrategias educativas el ejercicio de la opinión y la práctica para que defiendan su postura epistémica y alcancen la construcción de argumentos bien sustentados. Generalmente,



se propone el uso diverso de marcadores textuales en los manuales de escritura, pero no se profundiza acerca de elementos semánticos o pragmáticos que le dan rigor al texto científico.

Tal y como se rescató en las investigaciones descritas en la introducción, el trabajo colaborativo y la oralización son actividades que contribuyen en el proceso de textualización. El uso de estas actividades como parte del proceso educativo fortalece la reflexión metatextual y la creatividad. Asimismo, la interacción entre los estudiantes incita la relación dialéctica entre la escritura y el escritor y entre la escritura y los otros, aspecto que no se abordó en la presente investigación, pero que puede retomarse en futuros trabajos. La práctica de estos elementos en una nueva experiencia educativa, además de una evaluación previa de las competencias argumentativas de los estudiantes permitiría comprender mejor el proceso de textualización y sus nuevos aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Aguilar González, Luz Eugenia y Fregoso Peralta, Gilberto. “Prácticas escolarizadas de escritura en estudiantes de Letras hispánicas. Una descripción de la formación de sujetos letrados”. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 23 (julio-diciembre, 2021): 1-25. doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.963>
- ____ “La literacidad académica en estudiantes de posgrado. Límites y principios de una práctica académica”. *Memorias de trabajos del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura*. México: Consejo Puebla de Lectura, A. C. (2013): 827-834.
- Aguilar González, Luz Eugenia; Casillas Padilla, Enrique y Fregoso Peralta, Gilberto. “La motivación en estudiantes universitarios con habilidades de escritura. Sus prácticas de escritura académica”. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 1. 6 (junio 2020): 19-27. doi: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/3>
- Álvarez Angulo, Teodoro y Ramírez Bravo, Roberto. “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura”. [Versión electrónica]. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 18 (2004): 29-60.
- Aznárez Mauleón, Mónica. “La planificación y la revisión textuales en secundaria. Análisis de una tarea de escritura en colaboración”. *Revista de Lingüística y Teórica Aplicada*, 60.2 (2022): 15-38. doi: <https://doi.org/10.29393/RLA60-9PRMA10009>
- Briseño Márquez, Jesús Augusto. *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Tesis de grado magister en Educación publicada en línea. Universidad del Tolima, Colombia. 07



de junio de 2014. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/fb804213-4413-49fa-a92c-4c09150e7baa/content>

Camps, Anna. “Modelos del proceso de redacción. Algunas implicaciones para la enseñanza”. [Versión electrónica]. *Infancia y aprendizaje*. 49 (1990): 3-19.

Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Papeles de Pedagogía 42. Paidós, 2000.

Casteló, Montserrat (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Crítica y fundamentos 15. Graó, 2007.

De Vega, Manuel. “El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales”. [Versión electrónica]. *Cognitiva*. 17. 1 (enero, 2005): 85-108.

Eemeren van, Frans., Grouttensdurst, Rob y Snoeck Henkemans, Francisca. *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblios. Ciencias del lenguaje, 2006.

Espinosa, María Jesús; Escribano, Rosario; Marchant, Jorge; Morales, Solange y Castillo, Carolina. “Creencias sobre escritura en docentes y futuros docentes: validación del instrumento y resultados comparativos”. *Educação e Pesquisa*. 50 (2024): 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202450277298es>

Flower, Linda y Hayes, John R. “A cognitive process theory of writing”. [Versión electrónica]. *College Composition and Communication*. 32. 4 (1981): 365-387.

González Díaz, Consuelo. “Uso de, por ejemplo, por lo menos, de repente y otros operadores de concreción en el español hablado de Caracas”. *Boletín de Lingüística*. XXV. 39-40 (enero-diciembre, 2013): 61-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34732600003>

Hayes, John R. y Flower, Linda. “Writing as Problem Solving”. [Versión electrónica]. *Visible Language*. XIV 4 (1980): 388-399.

López-Flamarique, Maité; Aznárez-Mauleón, Mónica y García-del-Real, Isabel. “¿Cómo planifica y revisa el alumnado de primaria? Un estudio de caso de una tarea de escritura colaborativa”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35 (2023): 113-125. doi: <https://dx.doi.org/10.5209/dill.81810>

Moreno, Douglas e Illas, Wilfredo. “Caracterización del ensayo como género discursivo sobre la base de algunos marcadores de textualización académica”. *Lengua y habla*. 22 (enero-diciembre, 2018): 257-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511958869014>

Santana Marrero, Juana y Borzi, Claudia. “Marcadores del discurso en la norma culta de Buenos Aires y de Sevilla: estudio contrastivo”. *Philologica Canariensia*. 26 (2020): 56-79. doi: <https://doi.org/10.20420/Phil.Can.2020.304>



Serafini, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México, D. F.: Instrumentos Paidós, 1999.

Supo Condori, Felipe; Jaramillo Ostos, Dennis Fernando; Mamani Paredes, Javier; Cespedes Panduro, Bernardo y Quiñones Li, Aura Elisa. “Estrategias de textualización para mejorar la producción de textos expositivos en estudiantes de secundaria”. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 6.22 (2022): 92-100. doi: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.317>

Teberosky, A. “El texto académico”. En Casteló, Montserrat (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Crítica y fundamentos 15. Graó, 2007.

Vaca Alfonso, Laia Valeria. *Escritura de un cuento corto para el fortalecimiento del proceso de escritura y la creatividad*. Tesis de licenciatura publicada en línea. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, 2024. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19773>

